



Refletindo sobre as Práticas Pedagógicas em EI e 1.º CEB  
e Investigando as ideias dos alunos de 1.º CEB sobre a  
utilização de *Mindfulness* através de práticas de  
relaxamento em contexto de sala de aula

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Bruna Carolina Pereira Vala

Trabalho realizado sob a orientação de:

Professora Doutora Isabel Sofia Godinho da Silva Rebelo

Leiria, setembro 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 minha família que me acompanhou nestes anos de Mestrado e me deu força para terminar este percurso. Em especial, à minha Mãe que desde o primeiro momento da entrada na Universidade, mesmo com todas as dificuldades que foram surgindo, fez de tudo para que eu estivesse bem. Obrigada!

Aos meus amigos e amigas da Pastoral do Ensino Superior, do nosso querido SPES, que se tornaram para mim como família. Obrigada por terem feito parte do meu percurso e caminharem comigo!

Às minhas colegas de trabalho, a quem tenho o privilégio de poder chamar amigas, por me incentivarem sempre a dar o meu melhor e acreditarem em mim quando eu começava a ter dificuldades em acreditar. Obrigada por nunca me deixarem desistir!

À Professora Isabel Rebelo por me acompanhar neste percurso, mais longo do que o esperado, por me ajudar a crescer e refletir. Por todos os ensinamentos que me transmitiu. Por toda a disponibilidade, compreensão e apoio ao longo da minha formação.

À Educadora e Educador e também às Professoras Cooperantes, por me acolherem nos seus ambientes educativos e darem a conhecer a sua prática com dedicação. A todas as crianças, por todo o carinho, por me desafiarem e ensinarem todos os dias. Obrigada!

## RESUMO

O presente relatório foi elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, estando organizado em duas dimensões.

A dimensão reflexiva, consiste na apresentação do meu percurso ao longo das várias práticas pedagógicas nos diferentes contextos (creche, jardim de infância e 1.º CEB – 1.º e 3.º ano), mostrando as vivências mais significativas, algumas propostas educativas implementadas, como também, desafios e dificuldades que surgiram e as aprendizagens realizadas.

A dimensão investigativa apresenta o estudo de natureza qualitativa, seguindo um design de estudo múltiplo de casos, desenvolvido com uma turma de 1.º ano e outra de 3.º ano do 1.º CEB.

Neste estudo analisam-se as conceções que os alunos de ambas as turmas apresentam relativamente à implementação de práticas de relaxamento baseadas em *Mindfulness* inseridas na sua rotina semanal, particularmente em momentos de transição do recreio para a sala de aula, como também as perceções que desenvolveram sobre os efeitos que tiveram em si no decorrer do estudo. Os dados recolhidos através de momentos de conversa individual com os alunos, permitiram inferir que os alunos na sua generalidade mostram compreender e reconhecer a importância da prática de *Mindfulness* a nível pessoal, como também, no ambiente vivenciado em sala de aula, reconhecendo vantagens na sua implementação.

**Palavras-chave:** *Mindfulness*; práticas de relaxamento; 1.º Ciclo do Ensino Básico

## ABSTRACT

This report was drawn up as part of the Master's Degree in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education, and is organized in two dimensions.

The reflective dimension consists of a presentation of my journey through the various teaching practices in the different contexts (nursery, kindergarten and 1st CBE - 1st and 3rd year), showing the most significant experiences, some of the educational proposals implemented, as well as the challenges and difficulties that arose and the lessons learned.

The investigative dimension presents a qualitative study, following a multiple case study design, developed with a 1st grade class and a 3rd grade class.

This study analyzes the conceptions that students from both classes have regarding the implementation of relaxation practices based on *Mindfulness* in their weekly routine, particularly in moments of transition from the playground to the classroom, as well as the perceptions they have developed about the effects they have had on themselves during the study. The data collected through individual conversations with the students allowed us to infer that the students generally understand and recognize the importance of *Mindfulness* practice on a personal level, as well as in the classroom environment, recognizing the advantages of its implementation.

**Keywords:** *Mindfulness*; relaxation practices; 1st Cycle of Basic Education.

# ÍNDICE GERAL

Agradecimentos .....	ii
Resumo .....	iii
Abstract.....	iv
Índice Geral .....	v
Índice de Apêndices.....	viii
Índice de Figuras .....	x
Índice de Quadros .....	xi
Abreviaturas.....	xiii
Introdução.....	1
PARTE I – DIMENSÃO REFLEXIVA.....	2
1. Refletindo enquanto educadora sobre os contextos de educação em infância (creche) .....	2
1.1 O papel do educador em creche e o educador reflexivo.....	3
1.2. As rotinas em creche .....	5
1.3. Planificação e intervenção em contexto de creche .....	7
1.4. Observação e avaliação .....	10
1.5. A importância do ciclo: observação, planificação, intervenção, avaliação e reflexão .....	11
2. Refletindo enquanto educadora sobre os contextos de educação em infância (jardim de infância) .....	13
2.1. As orientações curriculares para a educação pré-escolar - fundamentos e princípios da pedagogia para a infância .....	14
2.2. Intencionalidade educativa do educador: construir e gerir um currículo .....	16
2.3. A importância e o desenvolvimento do ciclo: observação, planificação, intervenção, avaliação e reflexão .....	20
2.4. Metodologia de trabalho por projeto em contexto de educação pré-escolar ....	21

3. Refletindo enquanto professora sobre o contexto de 1.º ciclo – 1.º e 3.º anos de escolaridade .....	27
3.1. A importância e o desenvolvimento do ciclo: observação, planificação, intervenção, avaliação e reflexão .....	29
3.2. Ensino exploratório – uma experiência em sala de aula no 1.º ano .....	31
3.3. Interdisciplinaridade e a realização de propostas integradoras em sala de aula – literacia do oceano (1.º ano) e preparação de visita de estudo (3.º ano) .....	36
PARTE II- DIMENSÃO INVESTIGATIVA.....	45
1. Introdução à dimensão investigativa.....	45
2. Fundamentação teórica .....	47
2.1 <i>Mindfulness</i> (atenção plena).....	47
2.2. As crianças e o <i>mindfulness</i> – desenvolvimento enquanto indivíduos.....	48
2.2.1. Emoções e sentimentos no <i>mindfulness</i> .....	51
2.3. A importância e benefícios do <i>mindfulness</i> em sala de aula .....	52
3. Metodologia de investigação .....	56
3.1. Problemática.....	56
3.1.1 Questões de investigação e objetivos do estudo .....	57
3.2 Natureza do estudo .....	57
3.3 Participantes .....	59
3.3.1 Turma de 1.º ano .....	60
3.3.2. Turma de 3.º ano .....	61
3.4. Sequência e calendarização das tarefas de relaxamento.....	62
3.4.1. Turma de 1.º ano .....	62
3.4.2. Turma de 3.º ano .....	63
3.5. Técnicas e instrumentos de recolha de dados e respetiva calendarização.....	64
3.5.1. Turma de 1.º ano .....	65
3.5.2. Turma de 3.º ano .....	67
3.6. Metodologia de análise de dados.....	69

4. Apresentação, análise e discussão dos resultados .....	71
4.1. A turma de 1.º ano .....	71
4.2. A turma de 3.º ano .....	83
4.3. Análise comparativa dos resultados obtidos .....	92
5. Conclusão da dimensão investigativa .....	96
5.1 Limitações .....	99
5.2 Oportunidades/sugestões para futuras investigações .....	100
6. Considerações finais.....	101
Referências bibliográficas .....	103
Apêndices .....	108

## ÍNDICE DE APÊNDICES

Apêndice 1 - Reflexão referente à 8. <sup>a</sup> semana em contexto de creche .....	109
Apêndice 2 - Reflexão referente à 13. <sup>a</sup> semana em contexto de creche .....	111
Apêndice 3 – Revisão de literatura acerca das características do desenvolvimento das crianças dos 12 aos 24 meses .....	113
Apêndice 4 - Reflexão referente à 12. <sup>a</sup> semana em contexto de creche .....	116
Apêndice 5 - Revisão de literatura sobre observação e avaliação em creche.....	119
Apêndice 6 - 1. <sup>a</sup> Reflexão individual de Prática Pedagógica em Educação de Infância-Jardim de Infância .....	121
Apêndice 7 - Reflexão relativa ao período de observação e recolha de dados em contexto de Jardim de Infância.....	125
Apêndice 8 - 2. <sup>a</sup> Reflexão individual de Prática Pedagógica em Educação de Infância-Jardim de Infância .....	129
Apêndice 9 – 3. <sup>a</sup> reflexão realizada em grupo referente à semana de 26 a 28 de abril	132
Apêndice 10 - Reflexão individual de 7 a 9 e 14 de junho.....	136
Apêndice 11 - Reflexão relativa à primeira semana de observação – 1. <sup>o</sup> ano .....	138
Apêndice 12 – Grelha de registo de aprendizagens.....	140
Apêndice 13 – Rubrica de avaliação da escrita .....	140
Apêndice 14- Rubrica de avaliação atividade “Jornal Diário” .....	141
Apêndice 15 – Artigo “Implementação de uma tarefa de números e operações em ensino exploratório numa turma de 1. <sup>o</sup> ano” .....	142
Apêndice 16 – Poema “Comboio Interregional” apresentado à turma de 3. <sup>o</sup> ano .....	153
Apêndice 17 – Problema matemático apresentado à turma de 3. <sup>o</sup> ano .....	154
Apêndice 18 - Registo de observação comportamental.....	155
Apêndice 19- Roteiro de questões realizadas aos alunos de 1. <sup>o</sup> e 3. <sup>o</sup> ano (momento 1)	155
Apêndice 20 - Roteiro de questões realizado aos alunos de 1. <sup>o</sup> ano (momento 2) .....	156

Apêndice 21 -Descrição das categorias, subcategorias e sub subcategorias de análise das ideias dos alunos.....	157
Apêndice 22 - Registo de observação comportamental (1.º ano).....	159
Apêndice 23 - Registo de observação comportamental (3.º ano).....	160

# ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Planificação semanal registada no quadro .....	19
Figura 2 - Cartaz “O que sabemos sobre os caracóis?” .....	23
Figura 3 - Castelo dos caracóis.....	23
Figura 4 - Pista da corrida de caracóis.....	24
Figura 5 - Resolução com barras de cuisenaire I.....	34
Figura 6 - Resolução com barras de cuisenaire II .....	35
Figura 7 - Criança a jogar o jogo de rimas .....	37
Figura 8 - Registo dos conjuntos matemáticos.....	37
Figura 9 - Saco de plástico transformado em sapato de Cinderela.....	38
Figura 10 - Castanhas .....	39
Figura 11 - Reco-reco .....	39
Figura 12 - Interpretação da segunda estrofe do poema.....	41
Figura 13 - Resolução do problema I .....	43
Figura 14 - Resolução do problema II.....	43

# ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1. Registo de algumas conceções das crianças sobre caracóis .....	23
Quadro 2 - Sequência e calendarização das tarefas de relaxamento 1.º ano .....	62
Quadro 3 - Sequência e calendarização das tarefas de relaxamento 3.º ano .....	63
Quadro 4 - Calendarização das atividades e instrumentos de recolha de dados usados em contexto de 1.º ano.....	66
Quadro 5 - Calendarização das atividades e instrumentos de recolha de dados usados em contexto de 3.º ano.....	67
Quadro 6 - Síntese dos dados recolhidos relativos à categoria “Expetativas sobre os efeitos das práticas de relaxamento” .....	72
Quadro 7 - Síntese dos dados recolhidos relativos à categoria “Perceções sobre as vivências e sentimentos durante as práticas de relaxamento” .....	73
Quadro 8 - Síntese dos dados recolhidos relativos à categoria “Envolvimento nas propostas recorrendo ao uso da imaginação durante o momento de relaxamento” .....	74
Quadro 9 - Síntese dos dados recolhidos relativos à categoria “Perceção dos efeitos após o momento de relaxamento (contexto pessoal e individual)” .....	76
Quadro 10 - Síntese dos dados recolhidos relativos à categoria “Importância dos momentos de relaxamento em contexto de sala de aula.....	77
Quadro 11 - Síntese dos dados recolhidos relativos à categoria “Possibilidade de transferência das práticas de relaxamento no dia a dia” .....	78
Quadro 12 - Síntese dos dados recolhidos relativos à categoria “Perceção dos efeitos após o momento de relaxamento (contexto de turma)” .....	79
Quadro 13 - Síntese dos dados recolhidos relativos à categoria “Sugestões de melhoria dos momentos de relaxamento” .....	81
Quadro 14 - Síntese dos dados recolhidos relativos à categoria “Perceção pessoal sobre a ausência de práticas de relaxamento num determinado período de tempo” .....	82
Quadro 15 - Síntese dos dados recolhidos relativos à categoria “Expetativas sobre os efeitos das práticas de relaxamento” .....	84

Quadro 16 - Síntese dos dados recolhidos relativos à categoria “Percepções sobre as vivências e sentimentos durante as práticas de relaxamento” .....	85
Quadro 17 - Síntese dos dados recolhidos relativos à categoria “Envolvimento nas propostas recorrendo ao uso da imaginação durante o momento de relaxamento” .....	86
Quadro 18 - Síntese dos dados recolhidos relativos à categoria “Percepção dos efeitos após o momento de relaxamento (contexto pessoal e individual)” .....	87
Quadro 19 - Síntese dos dados recolhidos relativos à categoria “Importância dos momentos de relaxamento em contexto de sala de aula” .....	88
Quadro 20 - Síntese dos dados recolhidos relativos à categoria “Possibilidade de transferência das práticas de relaxamento no dia a dia” .....	89
Quadro 21 - Síntese dos dados recolhidos relativos à categoria “Percepção dos efeitos após o momento de relaxamento (contexto de turma)” .....	90
Quadro 22 - Síntese dos dados recolhidos relativos à categoria “Sugestões de melhoria dos momentos de relaxamento” .....	91

## ABREVIATURAS

OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PES - Prática de Ensino Supervisionado

PP - Prática Pedagógica

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

# INTRODUÇÃO

O relatório apresentado foi realizado no âmbito do Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), lecionado na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria.

Com a elaboração do relatório, expõem-se de forma reflexiva e fundamentada, as vivências e aprendizagens realizadas ao longo das práticas pedagógicas (PP) nos vários contextos educativos. O relatório divide-se em duas dimensões: reflexiva e investigativa. Na dimensão reflexiva, apresento a caminhada realizada nas PP nos contextos de Creche, Pré-Escolar e 1.º CEB, mostrando as experiências mais significativas deste percurso, algumas propostas educativas implementadas, dificuldades e desafios que surgiram e aprendizagens realizadas. Esta dimensão divide-se em três capítulos correspondentes às práticas supramencionadas, integrando subcapítulos de reflexão e aprofundamento de temas inerentes aos contextos.

Na dimensão investigativa apresenta-se um estudo de natureza qualitativa, desenvolvido com duas turmas de 1.º CEB, no qual se analisam as conceções que os alunos de ambas as turmas apresentam relativamente à implementação de práticas de relaxamento, baseadas em *Mindfulness*, inseridas na sua rotina semanal, particularmente em momentos de transição do recreio para a sala de aula, como também as perceções que desenvolveram sobre os efeitos que tiveram em si no decorrer do estudo.

Esta dimensão encontra-se dividida em seis capítulos. Primeiramente é feita uma introdução acerca da investigação realizada, identificando o indutor, pertinência do estudo e motivações. O segundo capítulo inclui a fundamentação teórica que suporta o estudo. Depois é explicitada a metodologia na investigação, referindo-se a problemática, os objetivos, participantes, a sequência e calendarização das propostas realizadas, bem como as técnicas e instrumentos de recolha e análise dos dados obtidos. No quarto e quinto capítulo apresenta-se a análise e discussão dos resultados, terminando com a conclusão da dimensão investigativa, na qual se apresenta ainda as limitações do estudo e algumas sugestões para pesquisas futuras. Por fim, o sexto capítulo apresenta as considerações finais do relatório, no qual se reflete sobre o percurso desenvolvido e o estudo realizado, destacando a sua importância na formação e crescimento pessoal e profissional.

# PARTE I – DIMENSÃO REFLEXIVA

## 1. REFLETINDO ENQUANTO EDUCADORA SOBRE OS CONTEXTOS DE EDUCAÇÃO EM INFÂNCIA (CRECHE)

Ao iniciar a Prática de Ensino Supervisionada (PES) em contexto de Educação de Infância - Creche, esta era uma valência um pouco desconhecida, tendo em conta que nunca tinha realizado nenhuma Prática Pedagógica (PP) nesse contexto durante a Licenciatura em Educação Básica.

Na presente reflexão procuro sistematizar as aprendizagens mais significativas, dificuldades sentidas, obstáculos e realidades com que me deparei no decorrer da PP, tendo como suporte a análise dos vários tipos de documentação realizados durante todo o processo, como as reflexões, fundamentações teóricas e revisões de literatura. Irei incidir com detalhe sobre alguns aspetos que me pareceram mais relevantes no decorrer desta experiência pedagógica.

Começo por destacar que no decorrer das semanas em que estive inserida na instituição, com um grupo de 8 crianças com idades compreendidas entre os 12 e os 24 meses, vivenciei uma experiência marcada por avanços e recuos nos mais variados níveis, em particular, a nível pessoal. Porém reconheço que através dela foi possível desenvolver e aprimorar competências enquanto futura educadora.

Para além destes altos e baixos, outro aspeto que marcou bastante esta PP, deveu-se à pandemia Covid-19. Este foi um fator que me deixou intrigada e ao mesmo tempo expectante, pois estando presente num contexto de creche no qual as crianças se encontram em constante desenvolvimento linguístico, mas também emocional, parecia-me que muitas aprendizagens não seriam proporcionadas devido à redução do contacto físico e visual com o adulto, designadamente, na articulação do discurso oral devido ao uso de máscara e ao distanciamento social, que não era completamente possível.

À parte desta contrariedade, destaco que um dos aspetos mais positivos desta PP, foi o facto de estar inserida num grupo com um número reduzido de crianças, o que me permitiu estar mais atenta a cada criança e à sua individualidade, tentando proporcionar experiências significativas para o grupo.

## 1.1 O PAPEL DO EDUCADOR EM CRECHE E O EDUCADOR REFLEXIVO

Ao iniciar o meu trabalho neste contexto, pareceu-me relevante e importante enquanto futura profissional, pensar sobre o que é a creche e o que é esperado de um educador nesta valência. Desta forma, compreendi que a Creche tem como objetivo primordial garantir o desenvolvimento pleno da criança e o seu bem-estar entre os 0 e os 3 anos de idade. Portugal (1998) salienta que o contexto deve garantir a segurança da criança, respondendo assim às suas necessidades e, ainda, às da respetiva família. Porém, tal só é possível se for implementada uma ação que tenha como foco principal a criança e a importância que esta tem no seu processo de aprendizagem, ou seja, uma prática que a valorize ao longo do seu desenvolvimento.

Esta conceção do contexto de creche parecia-me adequada e, para que isto pudesse acontecer teria de existir um educador de infância que proporcionasse práticas educativas que fossem ao encontro dos interesses, gostos e necessidades das crianças com o intuito de que estas se desenvolvessem de uma forma global, integral e harmoniosa.

Deste modo, percebi que seria necessário da minha parte uma preocupação em relacionar a teoria aprendida com a prática que iria realizar, aplicando progressivamente conhecimentos mais complexos e adequados de acordo com a realidade do grupo de crianças. No decorrer desta PP, a conceção de educador começou a ser compreendida e isso permitiu que pudesse desenvolver e aplicar as minhas competências de uma maneira mais significativa.

Portugal (2012), citado por Dias e Correia (2012, p.4), destaca que na prática profissional é fundamental existir um educador:

Responsivo, apoiante, que sirva de modelo, que explique, que questione, que canalize o interesse da criança para objetivos socialmente desejáveis, que não domine o pensamento da criança nem interfira na sua liberdade de escolha. Deseja-se um educador que apoie as aprendizagens da criança, (...). Deseja-se um educador que promova a autonomia da criança e a sua sensibilidade, respeitando o ritmo de aprendizagem e as características individuais de cada uma delas.

Neste sentido, o contexto educativo em creche conduz-nos para uma realidade na qual o educador tem um importante papel, tendo em conta que as crianças desta faixa etária se encontram no início do desenvolvimento das suas aprendizagens e da descoberta do

mundo. Deste modo, refiro na reflexão relativa à 8.<sup>a</sup> semana de Prática Pedagógica (Apêndice 1):

Segundo Edwards (1998): “O educador constitui um gestor de oportunidades, um organizador e provocador de possibilidades de aprendizagem, estimulando o diálogo, a coação e a coconstrução do conhecimento” (como citado em Formosinho & Araújo, 2013, p. 46), espero por isso conseguir a vir desenvolver as capacidades que me permitam ser uma educadora capaz de criar estas oportunidades, provocar as crianças para a descoberta, tornando a sua passagem pela creche num momento prazeroso e de aprendizagem ativa.

De maneira a conseguir gerir as oportunidades e a compreender melhor a minha prática, mostrou-se importante realizar reflexões semanais, com a colega de PP, com a educadora cooperante e com a professora supervisora. As reflexões individuais, tiveram principal enfoque nos aspetos que me suscitavam interesse, dificuldades e inquietações sobre problemáticas que partiam da observação de situações reais que ocorriam no dia-a-dia na sala de atividades, de modo a perceber de melhor forma o porquê de acontecerem ou até mesmo a forma de agir perante elas, tendo em conta que segundo Alarcão (2012) o questionamento deve ser a base do trabalho de todos os profissionais na área da educação.

Compreendo que a gestão de oportunidades e possibilidades de aprendizagens deve ser potenciada pelo educador responsável, algo que tive oportunidade de observar através da prática da educadora cooperante. Esta procurava trabalhar de acordo com os interesses e motivações das crianças e transmitia-nos diariamente a importância de termos sempre este aspeto em atenção.

Ao chegar a um novo contexto queremos conhecer a instituição, as crianças, o espaço, integrarmo-nos nas rotinas. É um processo que requer tempo, tempo este que nos permitirá enquanto educadoras começar a compreender e conhecer o grupo, adaptando-nos às suas necessidades. No meu caso, este processo foi vagaroso e tornou-se um dos aspetos com o qual me debati durante a prática, pois sentia que não conseguia potenciar da forma mais correta as aprendizagens que pretendia.

De acordo com Lino, Tomás, & Almeida (2018) os “(...) bebés e crianças precisam de estar rodeadas por adultos competentes, atentos e sensíveis à sua necessidade de observação e de exploração, com os quais estabeleçam fortes e duradouras relações de confiança” (p. 199). Esta sensibilidade parte do educador em conhecer as crianças e em querer e encontrar modos de adequar a sua prática às crianças à sua volta. Na minha

perspetiva, ao ir conseguindo, ao longo do tempo estabelecer esta relação próxima, senti que fui progressivamente superando dificuldades a nível pessoal e promovendo um maior nível de confiança também nas crianças.

## 1.2. AS ROTINAS EM CRECHE

Desde os primeiros dias de observação até ao final da PP, pude compreender e desenvolver a minha perspetiva sobre a importância do estabelecimento da rotina no quotidiano das crianças. A rotina transmite sensações de segurança e conforto, promovendo assim o seu desenvolvimento. Por seu lado, para o educador funciona como suporte permitindo-lhe gerir melhor o seu tempo e planificar o dia.

Portugal (2012) relata que a creche tem como responsabilidade garantir que as rotinas diárias e as experiências das crianças assegurem a satisfação das suas necessidades a nível físico, afetivo, de segurança, de se sentirem competentes. Após todas estas necessidades estarem asseguradas “estão reunidas as condições base para a criança conhecer o bem-estar emocional e disponibilidade para se implicar em diferentes actividades e situações, acontecendo desenvolvimento e aprendizagens” ligados às finalidades educativas na creche, que segundo a mesma autora, são o desenvolvimento de um sentido de segurança e autoestima, o desenvolvimento da curiosidade e ímpeto exploratório, o desenvolvimento da competência social e comunicacional.

Todos os momentos da rotina devem ser intencionalmente planeados pelo educador e dados a conhecer às crianças para que estas se envolvam no processo e dele beneficiem, esta rotina manifesta:

a sucessão de cada dia, as manhãs e as tardes têm um determinado ritmo, existindo, deste modo, uma rotina que é pedagógica porque é intencionalmente planeada pelo/a educador/a e porque é conhecida pelas crianças, que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações (Marques, Mata, Rosa, & Silva 2016, p. 27).

Uma rotina estável e compreensível permite que as crianças se apropriem desta, podendo antecipar o que irá acontecer em seguida e isso oferece uma sensação de segurança e independência. É necessário que o adulto considere a importância da aprendizagem ativa e da interação social, visto que a criança se encontra num processo de construção do seu

“Eu”, conquistando a sua autonomia através de rotinas que a auxiliem a autocontrolar e antever os vários momentos, conferindo-lhe alguma segurança.

Porém, a rotina deve ter também um caráter flexível na medida em que cada criança leva o seu tempo a realizar algumas atividades como, por exemplo, a alimentação. Este foi um dos aspetos dentro da rotina que me pareceu ser mais desafiante tendo em conta que cada criança tem o seu ritmo e, existindo um horário definido nas instituições por vezes pouco flexível para estes momentos, pode comprometer o respeito pelas necessidades das crianças. O momento das refeições precisa de ser cuidado como refere Portugal (2010): “Quando as rotinas são agradáveis, as crianças aprendem que as suas necessidades e os seus corpos são importantes” (como citado em Lino, Tomás, & Almeida, 2018, p. 63).

Para poderem decorrer os vários momentos ao longo do dia, é necessário que os espaços para as crianças sejam minuciosamente pensados para rotinas de cuidados tais como comer, dormir e a higiene, e também para rotinas de jogos e experiências na qual se incorporem os vários domínios do desenvolvimento.

Na instituição na qual estive presente, estas rotinas foram criadas pela instituição em colaboração com a educadora cooperante que tinha a liberdade para adaptar e flexibilizar consoante as necessidades impostas pelas crianças da sala. De acordo com Marques et al., (2024) a flexibilização das rotinas torna-se um desafio num “(...) ambiente coletivo como a creche, sendo importante convocar esforços para que a interferência dos ritmos e rotinas institucionais seja minimizada ou anulada, trazendo a criança e a sua singularidade para o centro da ação educativa” (p.50).

Portugal (2000) realça ainda que deve existir um tempo de qualidade entre educador e criança em que se visa algo na creche como por exemplo, a muda de fraldas, que se torna num “verdadeiro momento onde se estabelecem interações individualizadas” (p.92). E, tal como destaquei na minha reflexão referente à 13.<sup>a</sup> semana (apêndice 2):

É necessário este tempo de qualidade pois no dia a dia, a rotina dentro de uma creche acaba por muitas vezes, não permitir que estes momentos possam existir e, sinto que de facto, o simples ato de trocar a fralda a uma criança permite que naquele momento foquemos a nossa atenção de uma forma mais individual,

podendo conversar, brincar ou até cantar com ela, estabelecendo um maior vínculo emocional com aquela criança (p.4).

De facto, o momento de troca de fraldas foi realmente importante para mim no que respeita ao desenvolvimento das relações com as crianças. O facto de estar a sós com a criança permitiu que a minha atenção estivesse apenas centrada nela. Este é um momento que nem todas as crianças gostam, mas que muitas vezes se superou com um carinho, com uma canção, algo que seria mais desafiante num momento de tempo pedagógico com as oito crianças da sala.

Enquanto educadora e estando inserida num contexto de creche, observando e intervindo diretamente em todos os momentos de rotina diária, considero que tomei consciência da necessidade da implementação de rotinas no contexto de creche. Foi visível durante o meu percurso na instituição, que as crianças beneficiavam da previsibilidade dos acontecimentos, de saberem aquilo que se seguiria, criando neles um sentido de autonomia muito forte.

Particularizando com a faixa etária com a qual trabalhei (12-24 meses) os momentos que tinham mais impacto nas crianças decorriam durante a manhã. Por exemplo, a canção para arrumação da sala, implementada pela educadora cooperante, fazia com que algumas das crianças já soubessem que de seguida seria a hora do almoço e, portanto, colocavam-se atrás da porta à espera para o próximo momento da rotina. Mais uma vez, o fator da antecipação promovia segurança e, ao mesmo tempo, alguma estabilidade. Deste modo, parece-me vantajoso, sempre que possível, manter as rotinas com as crianças uma vez que estas conferem segurança, no entanto, nunca esquecendo que estas não são estanques tendo de ser ajustadas consoante as necessidades do grupo.

### 1.3. PLANIFICAÇÃO E INTERVENÇÃO EM CONTEXTO DE CRECHE

Ao iniciar o momento de planificação no contexto de creche, surgiu de forma automática a questão: como deve ser realizada uma planificação para a creche, tendo em conta a faixa etária que estou a trabalhar (12-24 meses)? Que elementos, relevantes para a ação, deveriam constar deste documento? Enquanto futura profissional na área da educação e a iniciar um primeiro estágio, tentava compreender com precisão a enorme importância e significado de planificar. Prontamente percebi, em particular através do contacto com a educadora cooperante, que toda a prática de um educador de infância deve passar pela

formulação deste importante instrumento de trabalho que deve conter os vários momentos da rotina diária, tal como referido no ponto anterior, e ser construído com base em intencionalidades educativas que radiquem nas observações que o educador realiza relativamente às crianças do seu grupo, de modo a conseguir proporcionar-lhes experiências ricas e significativas.

No entanto, existe um fator importante a considerar que se prende com o conhecimento das características de desenvolvimento e aprendizagem da faixa etária com a qual o educador irá trabalhar. Neste sentido, foi necessário aprimorar os meus conhecimentos sobre a faixa etária em questão. Conhecer estes marcos de desenvolvimento e aprendizagem potencia a ação do educador, estando preparado para adequar as propostas educativas ao seu grupo e proporcionar-lhe, assim, experiências significativas e estimulantes.

Como referi na revisão de literatura realizada acerca deste tópico (apêndice 3): nesta faixa etária, segundo Piaget, as crianças encontram-se no estágio sensório-motor e, por isso, começam a construir ativamente o conhecimento e a compreensão do mundo e, na sua maioria já se deslocam autonomamente. No que concerne às aprendizagens a “brincadeira continua a ser a maneira mais proveitosa de a criança aprender” (Brazelton, 2006, p. 208).

De acordo com Sim-Sim, Silva, & Nunes (2008), para interagir a criança começa a recorrer a alguns fonemas, a compreender frases simples (em particular instruções), produzir palavras isoladas e utilizar as suas produções vocálicas para fazer pedidos. Com 18 meses, a criança apresenta uma grande evolução e já consegue produzir múltiplos fonemas e produz ainda um discurso telegráfico com duas ou três palavras. Deste modo, a comunicação das suas necessidades e intenções vai sendo cada vez mais aprimorada e entendida pelo adulto e pelos pares.

O educador necessita de considerar todos estes fatores de desenvolvimento, recordando sempre que cada criança é um ser individual e, por isso, o ritmo de desenvolvimento não será igual em todos os elementos do grupo. Após um melhor entendimento das características do desenvolvimento e aprendizagem desta faixa etária, para planificar foi necessário considerar toda a rotina diária e respetivas transições, bem como as opções pedagógicas a tomar de modo a concretizar propostas educativas que fossem ao encontro dos interesses, gostos e necessidades do grupo.

Com o avançar das semanas de PP, surgiu a necessidade de ir adequando e modificando a estrutura e a forma da planificação para aquela que nos fazia mais sentido e, também, as próprias opções pedagógicas, visto que se tornavam perceptíveis algumas dificuldades relativamente à concretização de propostas que, por vezes, não faziam sentido para a totalidade do grupo. Tendo em conta que a criança deve ser o centro de toda a planificação e intervenção, Pinho, Cró, & Dias (2013) destacam que o educador deve desenvolver práticas adaptadas ao desenvolvimento de cada criança e estas “exigem que os objetivos e as experiências sejam adequados ao nível de aprendizagem e desenvolvimento e suficientemente estimulantes para fomentar a sua evolução e interesse” (p. 119).

Foram necessárias algumas tentativas para compreender como o grupo se adequava às atividades propostas, como deveria ser gerido e, compreendi que não deve ser o grupo a adequar-se àquilo que propomos, mas exatamente o oposto. As atividades e experiências que proporcionamos devem adaptar-se ao grupo. Vejamos o exemplo de uma atividade de pintura que refiro na reflexão da 12.<sup>a</sup> semana (apêndice 4): “Destaco como uma das aprendizagens deste dia, o facto de ter percebido uma vez mais que atividades em pequeno grupo, no geral, decorrem de uma forma mais calma e acolhedora, permitindo ter uma ação mais individualizada com cada criança” (p.4). Este foi um dos momentos em que constatei que a atividade estava a ser centrada apenas naquilo que achava pertinente para atingir o meu objetivo educativo, contudo para o grupo, não lhes permitia usufruir.

Desta forma, passei a ter mais em consideração o modo de planificação das atividades, para assim alcançar uma experiência positiva, enriquecedora e intencional para o grupo, pois, como refere Portugal (2012), “Práticas de qualidade requerem a assunção da perspetiva da criança e focalizam-se na promoção da sua implicação e bem-estar, procurando assegurar a independência na movimentação, exploração e resolução de problemas, desafio e amplificação do seu mundo” (p. 8).

Este foi um dos momentos do meu percurso na PP no qual considero ter feito uma das aprendizagens mais significativas, pois foi aqui, que comecei a compreender todas as dimensões que existem na atuação de um educador. Apenas através de um ciclo contínuo e recorrente de trabalho, é que toda a intervenção faria sentido para o grupo e para mim enquanto profissional.

#### 1.4. OBSERVAÇÃO E AVALIAÇÃO

Tendo em conta o processo de planificação e intervenção, resta destacar os dois últimos processos, a observação e a avaliação. Estes constituem duas úteis e valiosas ferramentas às quais o educador deve recorrer no seu dia a dia de trabalho. A observação esteve sem dúvida presente em toda a PP, quer fosse através da observação da criança individualmente, na sua interação com os pares ou com outros adultos, a sua reação às atividades propostas ou o seu próprio desenvolvimento.

Reforçando a importância da observação, Parente (2016) refere que a observação permite “revelar a singularidade de cada criança, ajuda a conhecer o temperamento, pontos fortes, as características, a forma como se relaciona com os outros, etc” (como citado em Pinto, 2018, p.3). Desta forma, o momento de observação e de recolha de dados foi e é importante, porque “torna possível aos adultos conhecerem e aprenderem mais sobre cada criança e assegurar que estão bem colocados para planear, para estimular e responder aos interesses e necessidades individuais da criança e da sua família” (Parente, 2012, p.6).

Conhecendo melhor as especificidades de cada uma, conseguiremos desenvolver um trabalho com as crianças que lhes permita fruir e, ao mesmo tempo, aprender. Constatei que é por meio da escuta ativa e de observações cuidadas e contínuas que o educador começa a conhecer as características, os interesses e as necessidades de cada criança e, que é através desse conhecimento que tem uma base sólida para planificar as atividades (Parente, 2012).

Assim sendo, a observação por parte do educador desempenha também um papel fundamental na qualidade da creche, sendo que esta é uma base crucial para o desenvolvimento da criança e, por sua vez, para a construção de um currículo com sentido, baseado na escuta e observação realizadas. Para Parente (2012) “Observar e escutar a criança é uma poderosa competência prática do dia-a-dia e um importante indicador da qualidade profissional em contexto de creche” (p.6). O processo de observação não se circunscreve ao ato de ver e de registar, envolve a análise, a interpretação e uma reflexão cuidada sobre as diversas evidências.

Por outro lado, a avaliação foi uma preocupação no decorrer de toda a minha prática e uma dimensão onde senti diversas dificuldades, percebendo que este era um dos aspetos que estava a descurar no meu percurso. Era necessário, mais uma vez, compreender em

que consistia avaliar em creche, uma ferramenta fundamental, mas de elevada complexidade. Porém ao terminar a prática no contexto entendi que a avaliação neste contexto deve estar sempre inserida no ciclo de planejar, agir e avaliar e pressupõe que o educador esteja de alguma forma disposto a criar um melhor ambiente educativo na sua sala, como também a respeitar todas as características individuais das crianças. Apenas com um processo recorrente de avaliação da prática educativa será possível alcançar um ambiente de melhor qualidade em creche.

Realizando o trabalho de revisão de literatura sobre observação e avaliação em creche (apêndice 5) percebi que a avaliação depende da observação, sendo que é a partir desta que iremos avaliar e refletir sobre de que forma podemos dar uma melhor resposta às necessidades das crianças, tendo por base os seus progressos e as intencionalidades educativas, assegurando que todas as crianças sejam tratadas de acordo com as suas especificidades.

Carvalho e Portugal (2017) destacam que a avaliação de crianças pequenas deve direcionar-se necessariamente para a promoção de aprendizagens e não para atribuição de “classificações” ou para a comparação entre crianças” (p.22), devemos sim comparar a criança consigo mesma ao longo tempo com o intuito de compreender o seu desenvolvimento e aprendizagens adquiridas, Foi esta a consciência que fui adquirindo ao longo da PP e que me permitiu ir melhorando a minha prática e a capacidade reflexiva a avaliativa.

### 1.5. A IMPORTÂNCIA DO CICLO: OBSERVAÇÃO, PLANIFICAÇÃO, INTERVENÇÃO, AVALIAÇÃO E REFLEXÃO

Todas as dimensões referidas anteriormente mostram-se fulcrais na prática de um educador/professor e, por isso, marcaram o meu percurso nesta PP. Ao longo de todo este semestre, aprendi a observar, registar, planificar, atuar, refletir e avaliar, mas principalmente, a fazê-lo sempre tendo em conta a criança como um ser único e individual, potenciando o seu desenvolvimento e aprendizagem de forma holística através da promoção das mais variadas experiências que fossem ao encontro dos seus gostos, interesses e necessidades.

Portugal (2012) refere que: “Observar, perguntar, flexibilizar são atitudes básicas num atendimento responsivo” (p. 13) e, é a valorização deste ciclo por parte do educador que, segundo Sarmiento (2015) irá influenciar a construção da identidade profissional.

Num grupo, o educador tem “a difícil tarefa de gerir todas estas diferenças e particularidades objetivando a igualdade de oportunidades, a aprendizagem plena e o envolvimento de todos, sem exceção” (Machado & Simões, 2015, p.192) e apenas o conseguirá fazer, se se envolver em todas as etapas do ciclo. Observar, planificar, intervir, avaliar e refletir são fases que se relacionam diretamente e destacam-se como pilares essenciais para o desenvolvimento da ação educativa com qualidade. A meu ver, estes aspetos foram trazendo algumas dificuldades ao longo da prática, contudo, fizeram-me compreender a sua importância e ambicionar uma educação com mais qualidade.

A planificação foi um dos pilares que nos permitiu orientar a nossa ação educativa, pensando sobre as atividades a desenvolver, levando-nos a pensar sobre os vários cenários e dificuldades que poderiam ocorrer e, ao mesmo tempo, em estratégias para conseguir superá-los. Foi essencial perceber que ao longo do decorrer da ação educativa era necessário adequar a ação ao contexto real que se está a vivenciar, pois nem sempre acontecem apenas os cenários pensados previamente na planificação, algo que aconteceu várias vezes neste contexto. Muitas das vezes ocorrem situações com as quais não contávamos e é necessário que, no momento, o profissional reflita e tome uma decisão. Gostaria também de dar enfoque à reflexão, outro dos pilares fundamentais de promoção do progresso e melhoria da ação educativa do educador. Oliveira & Serrazina (2002) referem que o processo de reflexão se caracteriza por um "vaivém permanente entre acontecer e compreender na procura de significado das experiências vividas" (p. 5), deste modo, procurei sempre refletir sobre toda as minhas experiências, que me levaram à posterior adequação das práticas.

Chegar ao final da PP e entender claramente a importância deste ciclo é de extrema relevância, pois enquanto futura educadora pretendo que a aplicação destes pilares me permita proporcionar a cada criança um papel ativo no seu desenvolvimento e aprendizagem, tudo isto de uma forma global, integral e harmoniosa.

## 2. REFLETINDO ENQUANTO EDUCADORA SOBRE OS CONTEXTOS DE EDUCAÇÃO EM INFÂNCIA (JARDIM DE INFÂNCIA)

Ao iniciar a Prática de Ensino Supervisionada (PES) em contexto de Jardim de Infância (JI), esta não era num território totalmente desconhecido, tendo em conta que durante a Licenciatura em Educação Básica, contactei com o mesmo. Porém, esta PP permitiu-me vivenciar o contexto de Jardim de Infância no domínio público e não no privado, no qual já tinha estado.

Estava entusiasmada por regressar ao Pré-Escolar e, tendo em conta a experiência anterior neste contexto, sentia-me agora mais preparada a nível pessoal e profissional. Pretendia encarar com confiança os desafios desta faixa etária e as diferenças presentes num contexto público, em particular, a diversidade de idades, conseguindo dar resposta aos interesses e necessidades de cada um individualmente. O que refiro anteriormente encontra-se presente na 1.ª Reflexão individual de Prática Pedagógica em Educação de Infância- Jardim de Infância (apêndice 6):

Sinto que devido às crianças de pré-escolar se encontrarem num diferente nível de desenvolvimento comparativamente ao contexto de creche, a dinâmica de interação é muito diferente, esta é facilitada, as crianças comunicam de forma mais perceptível, quer seja em relação às suas necessidades, mas também sobre as suas perspetivas, gostos, opiniões.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) manifestaram ser, durante toda esta prática, uma importantíssima ferramenta de trabalho, que guiou e auxiliou de forma muito concreta e favorável o trabalho a desenvolver. Apesar de as conhecer previamente de uma forma mais superficial, foi ao longo deste semestre que pude aprofundar os meus conhecimentos e guiar-me pelos princípios e orientações ali presentes. Este instrumento é sem qualquer dúvida, fundamental no desenvolvimento da ação educativa dos educadores, sendo que foi através dele que desenvolvi, fundamentei e me apoiei para tomar várias decisões.

Na presente reflexão dou destaque às aprendizagens mais significativas, dificuldades, e realidades com que me confrontei no decorrer da PP, tendo por base as reflexões, fundamentações teóricas e revisões de literatura realizadas ao longo do semestre. Irei

centrar-me nos pontos que, de forma mais importante nesta PP, contribuíram para o meu processo de aprendizagem.

## 2.1. AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR - FUNDAMENTOS E PRINCÍPIOS DA PEDAGOGIA PARA A INFÂNCIA

A Educação Pré-escolar, como estabelecido na Lei-Quadro (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro), destina-se às crianças entre os 3 anos e a entrada na escolaridade obrigatória, e é considerada “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (Silva et al., 2016, p.5). Desta forma, foi necessário designar um conjunto de fundamentos e princípios através dos quais o educador se deve reger, ou seja, estas normas surgem para orientar a ação educativa dos profissionais no contexto de educação de infância.

De modo a conseguir proporcionar às crianças uma educação com qualidade, é fundamental compreender que educar não é uma atividade que começa apenas aos seis anos de idade, na entrada para o 1.º ciclo, começa muito antes. Assim, a educação pré-escolar precisa de estar munida de ferramentas pedagógicas e didáticas, tendo em conta que “a práxis pedagógica não é a mera prática como mero fazer baseado numa aprendizagem implícita e num conhecimento tático e rotineiro; é uma prática fundamentada, situada e contextualizada, baseada num conhecimento explícito” (Formosinho, 2013, p.15).

Nas OCEPE são apresentados quatro princípios fulcrais, porém, irei focar-me no segundo princípio que destaca e reconhece a criança como sujeito ativo do seu processo de aprendizagem. É necessário que a educação pré-escolar proporcione às crianças momentos nos quais possam efetivamente escutar e ser escutadas e, para isso, cabe ao educador fomentar oportunidades educativas que as incluam de forma holística e respeitadora (Silva et al., 2016).

Oliveira-Formosinho & Formosinho (2013) sugerem que “crescer em participação é facilitado quando a criança sente que ele/ela “pertence aqui” porque ela/ele é respeitada(o) e respondida(o)” (p.34). É através deste sentido de pertença que a criança se começa a desenvolver e a compreender que também ela tem espaço. Por conseguinte, o educador terá de promover modelos de educação que visem a participação das crianças,

ou seja, modelos participativos. Estes modelos, segundo Formosinho (2013) “conceptualizam a criança como uma pessoa com agência, não à espera de ser pessoa, mas que participa como pessoa na vida da família, da escola, da comunidade” (p.20).

Este modo de agir do educador irá desenvolver nas crianças variadas competências como, a consciência de si como aprendiz, e assim “(...) promover a persistência, a autoconfiança e o gosto por aprender, para que progressivamente se vá tornando capaz de autorregular a sua aprendizagem, isto é, “aprenda a aprender” (Silva et al., 2016, p.37).

Através desta PP compreendi que a implementação deste tipo de metodologias é realmente possível e beneficia bastante o grupo que, ao longo do tempo, vai desenvolvendo de forma muito positiva o seu sentido de autonomia e responsabilidade. Neste contexto de JI, nas mais variadas situações do quotidiano, o educador responsável promovia momentos nos quais as crianças podiam ser ativas e construir a sua aprendizagem. Ao constatar a existência deste tipo de abordagem, também nós, enquanto estagiárias, decidimos privilegiar estas experiências

Desde cedo constatei que a abordagem utilizada pelo educador cooperante era uma abordagem que realmente implicava a criança e as suas opiniões, pelo que a planificação das atividades era realizada com elas e baseada na sua opinião e interesses.

Destaco o referido na 1.<sup>a</sup> reflexão relativa ao período de observação e recolha de dados (apêndice 7) “Na sala 2, o educador tem em consideração o real interesse das crianças, valorizando os seus saberes e competências únicas, de forma a desenvolver todas as suas potencialidades, por exemplo permitindo que as crianças explorem os materiais livremente, potenciando assim a criatividade e a capacidade de comunicar e de se expressar, tendo sempre em consideração o ritmo de cada criança” (p.3). Neste sentido, Silva et al., (2016) referem que a criança quando participa ativamente no seu processo de aprendizagem, mobiliza um conjunto de experiências, saberes e processos, de modo a atribuir-lhes novos significados e procura modos de resolução dos seus problemas, desenvolvendo assim a autonomia e a criatividade.

Apresento um excerto da 2.<sup>a</sup> reflexão individual (apêndice 8) na qual referi e refleti sobre um seminário dinamizado pelas autoras Ana Paula Caeiro e Isabel Tomázio, que nos falavam da intervenção precoce e de como deve proceder o educador para deixar que a criança seja verdadeiramente sujeita ativa no seu processo de aprendizagem:

Deste modo, referiu a existência da pedagogia do caracol que tem como autor Gianfranco Zavalloni, a qual defende que o educador necessita de perder tempo escutando, aprendendo a ouvir e valorizar as emoções de cada criança; conversando com as crianças sem estar a pensar que está a gastar tempo que poderia ser aproveitado para fazer algo mais “produtivo”; respeitando os outros através da escuta e do respeito do ritmo de cada um; para partilhar as escolhas tendo a liberdade de tomar decisões e ser responsável pelas mesmas; para brincar, caminhar, crescer e por fim, perder tempo para ganhar tempo. As crianças precisam de ter tempo para escutar e brincar com as outras crianças e para explorar o brincar social espontâneo (p.6).

Assim, compreende-se que de facto, parte do educador permitir que a criança possa ser ativa e interventiva no seu quotidiano, tomando as suas próprias decisões e aprendendo com elas. Silva et al., (2016) referem que é através da participação no seu processo de aprendizagem “(...) que cada criança se vai apercebendo do que aprendeu, como aprendeu e como ultrapassou dificuldades, permite-lhe ir tomando consciência de si enquanto aprendente” (p.37).

## 2.2. INTENCIONALIDADE EDUCATIVA DO EDUCADOR: CONSTRUIR E GERIR UM CURRÍCULO

A intencionalidade educativa do educador é um aspeto fulcral na intervenção que realiza com o seu grupo, sendo esperado que este seja ponderado e reflita sobre as suas finalidades educativas para as singularidades que tem presentes na sala pois apenas deste modo poderá desenvolver um trabalho coeso e que vá ao encontro das necessidades individuais de cada criança. Por forma a que o educador possa verdadeiramente vivenciar a intencionalidade na sua ação pedagógica é necessária uma constante reflexão sobre todo o seu trabalho, como também sobre as suas conceções e valores. Deste modo, tentei ao longo de todo este meu percurso em Educação Pré-escolar, não descurar estas características.

Porém, elaborar e implementar um currículo num grupo heterogéneo de 25 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, mostrou ser um dos grandes desafios com que me deparei, isto porque foi necessária muita adaptação ao próprio contexto, como também aos diferentes níveis de desenvolvimento das crianças, o que requeria a

adequação cuidadosa de todo o trabalho desenvolvido, bem como a constante reflexão e avaliação do mesmo.

Foi através da observação, da escuta, do registo e da documentação que recolhi dados relevantes e importantes que me permitiram compreender diariamente o funcionamento da sala, da dinâmica e interação das crianças. Lino (2014) diz-nos que “Escutar significa valorizar e legitimar as mensagens de quem comunica e, deste modo, colocar em diálogo as diferenças (p.143), diferenças estas que foram sendo tidas cada vez mais em conta na planificação ao longo das semanas de PP, de modo a conseguir congregá-las e realizar uma gestão do currículo sem nunca as descurar.

Uma das maiores preocupações que o educador deveria ter ao gerir um grupo seria “promover uma relação pedagógica de qualidade que garanta o bem-estar físico e psíquico da criança e a sua aprendizagem plena e holística” (Machado & Simões, 2015, p.190), isto porque, deve ser uma figura de referência para a criança. Se não existir uma relação de qualidade estabelecida ou o bem-estar da criança não estiver assegurado, a potenciação das aprendizagens tornar-se-á muito mais lenta e desafiante.

Assim, é fundamental que os educadores estejam despertos e atentos ao detalhe, às interações entre as crianças de modo a conseguirem desocultar informação fundamental sobre a criança e o seu comportamento. Porém, só o conseguem fazer quando estão disponíveis e totalmente dedicados e empenhados. Este foi também um dos desafios da PP, conseguir estar atenta e disponível do mesmo modo para todas as crianças.

Ao gerir o currículo “é necessário ponderar um conjunto de situações que se interligam e se influenciam mutuamente” (Machado & Simões, 2015, p. 190), daí a necessidade de existir uma planificação que seja adaptada ao contexto, mas ao mesmo tempo, suficientemente flexível para ser adaptada ao quotidiano da sala, pois tal como nos diz Silva et al., (2016) “Planear não é, assim, prever um conjunto de propostas a cumprir exatamente, mas estar preparado para acolher as sugestões das crianças e integrar situações imprevistas que possam ser potenciadoras de aprendizagem” (p.15).

É importante que o educador defina as suas linhas de ação para com o grupo de crianças que se encontra a trabalhar tendo em consideração todas as características e interesses do grupo. Caso o educador opte por não trabalhar esta forma, poderá cair no erro de desenvolver uma prática educativa centrada em si próprio e em atividades estruturadas

que não conferem a devida liberdade às crianças. Neste sentido, Bilton, Bento e Dias (2017) referem que

Muitas vezes, as atividades estruturadas, controladas pelos adultos, sobrepõem-se ao brincar livre, sendo importante contrariar esta tendência e garantir que as crianças têm acesso a experiências de descoberta e aprendizagem no exterior, em que lhes é dada a possibilidade de decidir o que fazer, com quem e de que forma (p.17).

Assim sendo, é fundamental identificar as intencionalidades educativas de modo a prever as experiências de aprendizagem a desenvolver, organizando todos os recursos necessários. Deste modo, uma das ações que tentámos implementar foi a de planificar com as crianças, procurando sempre escutá-las de modo a conseguir antecipar o que seria relevante desenvolver com o grupo, apesar de, valorizarmos sempre que possível as oportunidades de aprendizagem espontânea que surgiam.

Ao longo das semanas eu e o meu par pedagógico entendemos que, uma vez que compreendíamos todos os pressupostos relacionados com a planificação e a construção do currículo, teríamos de colocar em ação estas ideias. Deste modo, a planificação com as crianças passou a ser uma ferramenta por nós utilizada e cada vez mais foi conferindo sentido àquilo que defendíamos. O processo de adaptação da planificação com as crianças passou por algumas fases. Inicialmente focámo-nos muito na observação que realizávamos sobre os interesses das crianças (a natureza e o brincar no exterior), partindo para pequenos projetos de trabalho, porém dentro destes projetos fomos dando voz às crianças e àquilo que lhes era relevante criar. O projeto sobre os caracóis, descrito com maior detalhe mais à frente nesta reflexão, manifesta um momento no qual as crianças foram construindo os seus conhecimentos e definindo os seus interesses.

Depois, o processo de planificação necessitou de ser adaptado e pareceu-nos fazer sentido, como também para as crianças, realizar esta planificação de forma conjunta e, por isso, todas as quartas-feiras (último dia de PP da semana) ao final do dia, realizávamos uma conversa em grande grupo de modo a debater as atividades realizadas na semana como também aquelas que iríamos realizar. Na segunda-feira ao chegar à sala existia sempre um momento no qual se realizava a planificação semanal, escrita no quadro de giz, com base no que tinha sido conversado com os alunos (fig. 1)

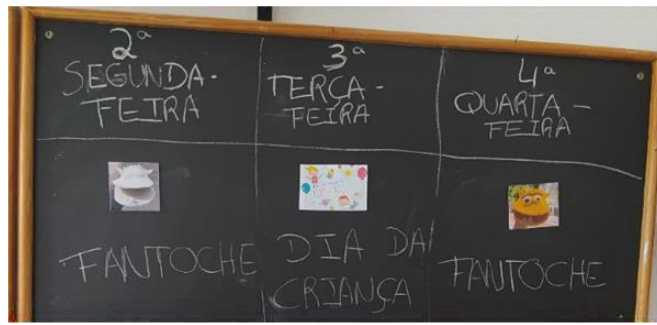


Figura 1 - Planificação semanal registada no quadro

Deste modo, todo o grupo estava implicado na planificação semanal tendo em conta os seus interesses e tendo acesso à planificação permitindo-lhes também antecipar as atividades a realizar na semana, conferindo-lhes alguma segurança.

Procurei ao longo desta PP adotar uma postura que promovesse a aprendizagem das crianças, independentemente da sua faixa etária. Foi necessário o constante questionamento pessoal, como também o questionamento realizado pelo educador cooperante, bem como pela professora supervisora que nos encaminhou sempre na direção mais acertada para desenvolver uma prática de qualidade.

Ainda dentro da construção e gestão do currículo surge-nos um dos fatores mais desafiantes: a avaliação. Esta mostrou ser um dos pontos mais difíceis do desenvolvimento da PP e aquele em mais fraquejamos, tendo em conta que este é um aspeto complexo e exigente e coloca desafios significativos à prática do educador. Foram surgindo algumas questões sobre o modo mais eficiente de otimizar esta importante ferramenta, de a colocar ao serviço da criança e não apenas da nossa prática educativa. Para isso, foi necessário compreender que

A avaliação atém-se à missão primordial de ajudar a desenvolver o currículo de forma flexível e adequada e de ajudar o educando ou a educanda a aprender e a desenvolver-se. (...) para adequar o desenvolvimento do currículo às necessidades da criança, de modo a que esta possa evoluir e aprender (aquilo que o currículo propõe). (Cardona et al., 2021, p.15)

Devido às nossas dificuldades e ao facto de ser uma primeira inserção num contexto de JI, a avaliação que realizámos acabou por se basear na delineação de alguns aspetos a observar no decorrer das atividades tendo em conta as aprendizagens e explorações que se pretendiam promover.

### 2.3. A IMPORTÂNCIA E O DESENVOLVIMENTO DO CICLO: OBSERVAÇÃO, PLANIFICAÇÃO, INTERVENÇÃO, AVALIAÇÃO E REFLEXÃO

Como já foi referido, construir e gerir um currículo requer que o educador tenha conhecimento dos vários aspetos sobre o seu grupo, tal como o conhecimento do meio e do próprio contexto, bem como, as suas características individuais de cada criança. Este conhecimento torna-se possível através da recolha de informação das mais variadas formas: observação, registos diários, comunicação escola-família e a própria comunidade.

A informação que o educador recolhe precisa de ser organizada, analisada e refletida por forma a poder ser eficazmente utilizada pelo educador na sua tomada de decisões. Este processo de reflexão, faz parte do grande ciclo que interliga a observação, planificação, intervenção, avaliação e que o auxilia a tornar as suas práticas pedagogicamente adequadas ao seu grupo de crianças. Ao longo da PP, fui tomando consciência da verdadeira importância deste ciclo, em particular, do momento da reflexão tal como é referido na 3.<sup>a</sup> reflexão realizada em grupo (apêndice 9):

De acordo com Marques, et al. (s.d) a “reflexão consiste numa acção que leva à reestruturação de práticas educativas para o melhor atendimento e desenvolvimento global da criança” (p.130) e, por termos compreendido e refletido bastante sobre o decorrer da atividade, reconhecemos que alguns aspetos não foram bem pensados previamente. (p.1)

Deste modo, a reflexão esteve sempre presente em toda a nossa ação educativa, tanto no momento como posterior à ação, e mostrou ser essencial para que a cada dia e a cada intervenção pudessemos melhorar a nossa interação, a gestão do grupo e das suas aprendizagens. Um dos desafios neste contexto foi esta mesma gestão, não especificamente sobre o número de crianças, mas sim com a criação de grupos heterogêneos que motivassem a discussão e troca de ideias. Em alguns momentos foi necessário refletir e reajustar crianças no grupo de modo a promover o trabalho, levando a que fosse necessário reestruturá-los no momento. Assim a reflexão na ação como após a ação esteve sempre presente na medida em que permitiu pensar sobre a ação educativa, como também adotar novas estratégias no desenvolvimento de atividades futuras.

Ao longo da PP tomámos consciência da importância deste ciclo, no qual a planificação e avaliação são interdependentes tendo em conta que “(...) a planificação é significativa se for baseada numa avaliação sistemática e a avaliação é útil se influenciar a planificação da ação e a sua concretização” (Silva et al., 2016, p.13).

Como já referido anteriormente, foi implementada a prática de planificação com as crianças que se mostrou ter sido bastante vantajoso. Planear exige por parte do educador, prever interações, reconhecer problemas e propor soluções, antecipando as suas consequências e reações. Depois de realizar a intervenção baseada na planificação realizada previamente, o educador reflete e avalia todo o processo educativo no qual observa, regista e documenta informação sobre o grupo e dados sobre cada criança, para assim poder proporcionar um ambiente estimulante que promova nas crianças aprendizagens significativas.

A observação, planificação, intervenção, avaliação e reflexão formam então as 5 etapas deste ciclo, etapas estas que se interligam e se desenrolam em ciclos sucessivos. Tal como na PP anterior em contexto de creche, este ciclo mostrou ser fulcral no desenvolvimento das minhas práticas, pois só assim é que a nossa ação educativa tem verdadeiro sentido, tanto para o educador como para as crianças do grupo.

#### 2.4. METODOLOGIA DE TRABALHO POR PROJETO EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A metodologia de trabalho por projeto foi mais um dos grandes desafios desta PP, isto porque foi difícil passar da teoria para a implementação prática com as crianças, passando por todas as fases desta metodologia.

Desenvolver um projeto neste contexto nem sempre foi fácil, surgiram dúvidas e incertezas sobre como aplicar corretamente esta metodologia. Queríamos verdadeiramente respeitar os interesses e necessidades do grupo e dar resposta às suas questões, pois cada criança é única e merecedora de ser respeitada. Depois de realizar pesquisas sobre esta metodologia e de refletir sobre a aplicação da mesma neste contexto educativo sentíamo-nos mais preparadas para implementar um projeto com as crianças.

A característica primordial de um projeto é ser uma investigação, uma pesquisa que leva as crianças a descobrir resposta para as perguntas e curiosidade que desenvolveram, quer

individualmente, quer em grande grupo com a cooperação do educador. Desta forma, implica um grande envolvimento de todos os participantes, desde trabalho de pesquisa, a tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder dar resposta à questão inicial (Katz & Chard, 1997, p.3; Vasconcelos et al., 2012, p.10). O educador executa o papel de guia, tornando-se co construtor de conhecimentos, além de que deve estar atento às necessidades de cada criança e disponível caso necessitem de ajuda, mas intervindo o menos possível, adotando uma postura questionadora e essencialmente observar e escutar as crianças, prestando atenção ao que estas dizem e fazem, e às situações que se possam tornar educativas (Katz et al., 1998).

Para dinamizar o projeto tivemos em consideração, enquanto par pedagógico, as quatro fases defendidas por Vasconcelos et al. (2012) e Katz et al. (1998): “Definição do problema”, “Planificação e desenvolvimento do trabalho”, “Execução” e “Divulgação/Avaliação”. Demos então início ao desenvolvimento do projeto da sala, na semana de 19 a 23 de abril tendo sempre em destaque o que Oliveira-Formosinho & Formosinho (2013) referem “as crianças e os adultos que desenvolvem atividades e projetos (através do pensar, fazer e refletir em companhia) afirmam-se como coatores de aprendizagem com uma base para a construção do saber” (p.31).

Partimos para a primeira fase desta metodologia, a definição do problema. Nesta fase é esperado por parte do educador a criação de uma “base de trabalho comum a todas as crianças envolvidas a partir das informações, ideias e experiências que elas já possuem sobre o tema” (Lima, 2017, p.20). Desta forma, através das observações realizadas às interações das crianças do grupo no exterior, bem como através de um brainstorming realizado com a participação ativa das mesmas, no qual apresentaram as suas ideias, concluímos que os caracóis eram um animal que despertava bastante curiosidade e, por isso, faria todo o sentido tomar como ponto de partida esta problemática. O trabalho de projeto permite que as crianças façam escolhas a vários níveis, escolhas estas que “têm implicações na aprendizagem em áreas cognitivas, estéticas, sociais, emocionais e morais” (Katz & Chard, 1997, p. 157).

É necessário ter em consideração que para definirmos um problema este deve suscitar dúvidas, incerteza e questões às crianças pois, só assim se tornará numa problemática, até lá é apenas uma situação existencial (Oliveira-Formosinho et al., 2013, p.56). Deste modo, demos início à segunda fase, planificação e desenvolvimento do trabalho, com uma

conversa em grande grupo, na qual as crianças falaram sobre os aspetos que conheciam relativamente aos caracóis. Foi realizada a divisão em pequenos grupos de trabalho, tendo sido registadas as suas conceções sobre a vida dos caracóis em papel de cenário (fig. 2), algumas delas podem ser lidas no quadro abaixo (quadro 1).

**Quadro 1.** Registo de algumas conceções das crianças sobre caracóis

O que sabemos sobre os caracóis?
- Têm uns pauzinhos que são os olhos e servem para ver muito bem. J,6
- A sua casa é a casca. A, 6
- Comem folhas e ervas. D e A, 6
- Os caracóis andam muito lentos. L,5
- Eles fazem necessidades, acho eu. C,4

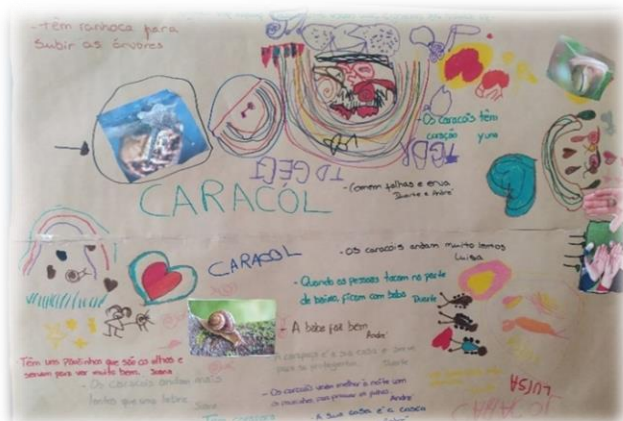


Figura 2 - Cartaz "O que sabemos sobre os caracóis?"

Depois de elaborado este registo, realizámos uma conversa com o grupo, de modo a debater como poderíamos investigar mais sobre os caracóis e o que gostariam de realizar. As ideias não demoraram a surgir: desenhar os caracóis, poder trazê-los para dentro da sala, construir uma casa para os caracóis, descobrir o que eles comem e, por fim, fazer uma corrida. Todas estas ideias foram debatidas entre par pedagógico e com o educador cooperante, tendo sido realizada a planificação das próximas atividades com base nas propostas das crianças.

Implementou-se a terceira fase do projeto, a execução. Nesta fase, pretende-se que a criança possa intervir ativamente no processo, tendo em conta que "a participação efectiva da criança no contexto requer poder de participação e está relacionada com encontrar ressonância das suas expectativas e interesses, a qual lhe permita sentir pertença, envolvimento (...)" (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004, p.85). Assim sendo, começámos por construir a casa para os caracóis, ou o castelo, como foi designado pelas crianças (fig. 3). A atividade realizou-se num primeiro momento com as crianças mais velhas que fizeram o desenho do castelo, bem como a seleção de materiais a utilizar; as restantes formaram pequenos



Figura 3 - Castelo dos caracóis

grupos e realizaram as outras tarefas tendo em conta os seus interesses (pintar, forrar, construir as torres). Após ter sido terminado, as crianças procuram caracóis para poderem habitar nesta sua nova “casa”.

Uma vez que as crianças mais velhas demonstraram maior interesse na questão da corrida dos caracóis, foram estas que elaboraram a pista para a atividade (fig. 4). Nesta atividade, envolvemos várias áreas como a matemática, nas medições da pista;



Figura 4 - Pista da corrida de caracóis

a educação artística, através das artes visuais, na escolha dos materiais para a pista, bem como a decoração da mesma; a formação pessoal e social, no que respeita à convivência democrática e cidadania, permitindo que cada criança interagisse com os outros, respeitando e valorizando as suas ideias de modo a obter o produto final.

De forma mais geral, foi também oportunidade para promover o desenvolvimento da motricidade fina, com recorte com tesoura e colagem dos elementos na pista.

Para realizar a atividade da corrida, formaram-se grupos heterogéneos. Este tipo de grupos, segundo Silva et al., (2016), “acentua a diversidade e enriquece as interações no grupo, proporcionando múltiplas ocasiões de aprendizagem entre crianças.” (p.24), o que de facto foi possível observar não só nesta atividade, mas no contexto geral de toda a PP. A interação entre crianças de diferentes idades, responsabilizou as mais velhas, que se sentiam como “tutoras” das mais novas e estas, sentiam que tinham sempre algum colega com o qual podiam contar. Observei que muitas vezes as crianças de forma autónoma se focavam mais diretamente nas crianças com a mesma idade, tendendo a criar grupos de brincadeira homogéneos. Tendo isto em conta, procurámos ao longo de toda a PP combater um pouco este hábito e proporcionar às crianças oportunidades de trabalharem e brincarem todas juntas, partilhando conhecimentos e responsabilidades.

Ainda no momento da corrida, as crianças decidiram colocar alguma comida no final da pista “para ajudar o caracol a chegar à meta, pois assim ele seria atraído pelo cheiro” (MB,4), levando-os a refletir e aprender que os caracóis de facto têm o sentido do olfato mais apurado do que o da visão. Além de terem colocado várias áreas do conhecimento em ação, com esta atividade da corrida, as crianças aprenderam que de facto os caracóis se deslocam devagar e, ainda que defecam, algo que tinha surgido anteriormente no levantamento inicial de ideias das crianças.

Na última atividade deste projeto decidimos em conjunto com as crianças, criar um momento no qual fosse possível a observação daquilo que comem os caracóis. Segundo Fialho (2007), este tipo de atividades permite expandir o conhecimento e a compreensão do mundo físico e biológico, oferecendo às crianças a possibilidade de conhecerem o mundo de uma forma mais rigorosa e aprofundada

Começamos então por selecionar previamente em grande grupo, com o auxílio de um gráfico de barras que continha as opiniões das crianças, alguns alimentos que poderiam ser os preferidos dos caracóis: cenoura, tomate, maçã, banana, espinafre e alface. Em pequenos grupos, as crianças colocaram os caracóis na mesa tentando compreender para que alimento o animal se deslocava e comia. Para uma melhor observação decidimos disponibilizar lupas. De acordo com Hodson (1998) e Glauert (2005) referidos em Fialho (2007) a utilização de instrumentos como lupas é uma das capacidades manipulativas relacionado com a investigação científica, o que por sua vez, é uma área-chave na educação científica do jardim-de-infância.

Com a observação realizada concluíram que o caracol comia alface, banana e maçã. Porém, em relação a esta atividade considerámos que existiram diversas variáveis que a poderão ter condicionado, como por exemplo: o tempo ou a fome dos caracóis. Como a prática do educador é feita de reflexão e os próprios projetos apresentam algumas limitações, constatámos ao pensarmos sobre esta atividade no próprio dia que teria sido mais significativa se cada grupo de crianças pudesse ter selecionado um alimento ao início do dia e colocado um caracol num recipiente com esse mesmo alimento. Apenas no final do dia se teriam deslocado a observar como estava o alimento no recipiente. Deste modo, pensamos que as conclusões retiradas pelas crianças teriam sido mais claras e concretas.

No que respeita à quarta fase e última fase do projeto, divulgação, pretende-se que o projeto seja apresentado a outros podendo estes ser, no caso deste grupo de crianças, as famílias, a sala do lado, as turmas de 1.º CEB, pois tal como afirmam Vasconcelos et al. (2012) esta “é a fase da socialização do saber, tornando-o útil aos outros” (p.17). Assim sendo, decidimos apresentar o nosso projeto às famílias através de um grupo de comunicação com os mesmos, numa rede social, no qual destacámos a explicação e etapas do projeto, bem como várias fotos capturadas ao longo deste. Para terminar, avaliámos o projeto em grande grupo, questionando as crianças sobre o que tinham aprendido sobre os caracóis, tendo dado as seguintes respostas: “os caracóis andam muito devagar”; “os

caracóis não conseguem ver muito bem, mas são atraídos pelo cheiro” e ainda “gostam de alface, maçã e banana”.

Além deste projeto relacionado com os caracóis, foi ainda possível a implementação de um outro projeto sobre dinossauros. Este distinguiu-se bastante do anterior, porém foi possível alinhar algumas questões que anteriormente não tinham ficado bem implementadas, tal como o modo de divulgação do projeto. Neste foi possível de facto existir uma divulgação mais concreta à comunidade escolar que se deslocou à sala para participar numa festa com a mascote criada (dinossauro), tornando assim possível a fase de divulgação através da socialização. Como destaque na reflexão individual de 7 a 9 de junho (apêndice10) este “Foi ainda um momento que permitiu o envolvimento das famílias, visto que algumas delas tomaram a iniciativa de trazer algo para ajudar a melhorar a festa. Deste modo permite-se uma maior ligação e compreensão do contexto educativo por parte dos pais e ainda, uma melhoria da ligação com o educador através da comunicação com ele estabelecida (Mata & Pedro, 2021)”. (p.3)

Ao refletir sobre esta metodologia e sobre os projetos realizados, constata-se que de facto o projeto dos caracóis foi mais significativo para o grupo, tendo em conta que a decisão do tema e problemática partiu inteiramente das crianças e dos seus interesses. Já o projeto dos dinossauros, apesar de ser também do interesse das crianças, iniciou-se devido a uma provocação do par pedagógico.

Sintetizando, a prática de trabalho de projeto é assumida por Katz e Chard (1997) e Vasconcelos, et al. (2012) como um campo de tensões e contradições, mas, simultaneamente, como um sistema aberto, de novas oportunidades, que permite criar pontos de crescimento de trabalho articulado entre áreas de conteúdo, promovendo um novo conhecimento que se quer, transdisciplinar. Assim sendo, ao trabalhar por projeto devem ser contempladas as capacidades de abordar e resolver problemas, de contestar ideias e inferências, procurando “aprender para, aprender em, e, aprender com” (Vasconcelos, et al., 2012, p. 21). Neste sentido e, contrariando a pressão de escolarização da educação pré-escolar, parece então importante para os educadores adotar esta abordagem pedagógica com as crianças.

### 3. REFLETINDO ENQUANTO PROFESSORA SOBRE O CONTEXTO DE 1.º CICLO – 1.º E 3.º ANOS DE ESCOLARIDADE

O contexto de 1.º CEB não me era totalmente desconhecido, uma vez que, durante o último ano de licenciatura em Educação Básica tive oportunidade de realizar uma PP numa turma de 2.º ano. Porém devido à pandemia, esta PP realizou-se com apenas dois contactos em modo presencial e os restantes em formato online, o que proporcionou uma experiência bastante distinta daquela que esperava. Depois de um primeiro ano de mestrado focado na Educação Pré-escolar, o retomar ao 1.º ciclo era um misto de emoções, uma grande aventura que se iniciava. Aventura esta que foi recebida com grande entusiasmo tendo em conta que teria a oportunidade de vivenciar presencialmente este contexto e contactar com um público alvo de uma faixa etária distinta aquela a que estava habituada. Entrei nesta aventura receosa, mas preparada para vivenciar novas experiências educativas que pudessem enriquecer-me a nível pessoal e profissional.

Confesso que sempre tive um carinho especial pelas idades de creche e pré-escolar e pelo trabalho desenvolvido nesta vertente, porém sentia necessidade de avançar no meu desenvolvimento profissional e o contexto de 1.º ciclo estaria sem dúvida carregado de novas aprendizagens. Reconheço que todos os contextos nos quais já estive inserida me muniram de experiências significativas e ferramentas para me ter sentido mais preparada e motivada para este contexto particular, bem como marcaram o meu percurso levando-me a procurar sempre ser uma melhor profissional.

Ao longo do mestrado foi-me proporcionada a oportunidade de realizar a PP em dois contextos de 1.º CEB, nomeadamente, nos 1.º e 3.º anos de escolaridade. Primeiramente com uma turma de 1.º ano de escolaridade com um grupo heterogéneo formado por vinte e duas crianças com idades compreendidas entre os seis e os sete anos e, de seguida, no segundo semestre, numa turma de 3.º ano de escolaridade composta por 19 alunos, com idades compreendidas entre os oito e os dez anos. Essencialmente para me preparar para estes contextos educativos procurei construir aprendizagens ao nível do conhecimento didático e prático, do conhecimento acerca dos próprios alunos e ainda do conhecimento acerca de mim própria enquanto pessoal e profissional (Schön, 2009), tendo sempre em mente que a base da aprendizagem que sustenta todo o trabalho em educação se mantém igual aos restantes contextos educativos nos quais já tinha estado inserida.

Com o intuito de realizar uma reflexão mais concreta sobre os contextos nos quais estive inserida considerei pertinente organizar as minhas ideias e defini os seguintes tópicos para esta reflexão: A importância e o desenvolvimento do ciclo: observação, planificação, intervenção, avaliação e reflexão; Ensino exploratório – uma experiência em sala de aula no 1.º ano; Propostas integradoras em sala de aula – Literacia do Oceano (1.º ano) e Preparação de visita de estudo (3.º ano); Gestão de Sala de aula.

Conforme mencionei anteriormente no início da PP no 1.º ano, o sentimento de receio começava a intensificar-se visto que o ambiente educativo era distinto. Considerando esta ideia refiro o seguinte na reflexão relativa ao período de observação no contexto de 1.º ano (apêndice 11):

Devo destacar que o meu maior receio se prende com o facto de o 1.º CEB ser um contexto de ensino que requer a nível do professor, uma grande capacidade para ajudar as crianças a construírem o seu conhecimento (...). A meu ver, acho que as aprendizagens a realizar neste nível de ensino são bastante importantes e por isso, recai sobre mim alguma pressão para conseguir de facto ajudar as crianças no seu processo de ensino aprendizagem, a esclarecer as suas dúvidas, a ajudá-los a crescer. Sinto por isso, que da minha parte, necessito bastante de poder experimentar metodologias, estratégias para ensinar os alunos (p.1).

Ao longo de ambos os semestres surgiram variadas dificuldades inerentes aos contextos, as quais tentei superar, como por exemplo, nível da gestão das turmas, a nível atitudinal, como também de gestão de trabalho, de modo a promover a aprendizagem significativa dos alunos. Anos escolares distintos, um que se pauta pela introdução no mundo do 1.º ciclo e no desenvolvimento de novas capacidades como a leitura e a escrita e o outro, focado num nível de desenvolvimento e consolidação de conhecimentos mais complexos.

Tendo isto em atenção, o contexto de 1.º ciclo foi sem dúvida especial, desafiante e exigente. Porém todas as experiências vivenciadas nestes contextos escolares mudaram sem dúvida a minha perspetiva enquanto profissional na área da educação. Cada turma é distinta, bem como cada aluno, que tem as suas necessidades e interesses particulares.

### 3.1. A IMPORTÂNCIA E O DESENVOLVIMENTO DO CICLO: OBSERVAÇÃO, PLANIFICAÇÃO, INTERVENÇÃO, AVALIAÇÃO E REFLEXÃO

Como tenho vindo a destacar, para a gestão e construção do currículo é necessário um professor atento, que conheça o contexto e o meio no qual os seus alunos se inserem. Esta informação deve ser devidamente organizada, interpretada e analisada de modo a que no ato da planificação possa ser utilizada de forma refletida, tendo em conta o processo de ensino-aprendizagem da turma. Após ter sido implementada, será realizado um novo momento de avaliação (com os dados recolhidos ao longo da implementação/observação) e, por conseguinte, de reflexão que dará início a um novo ciclo de pensamento.

A observação, planificação, intervenção, avaliação e reflexão são importantes etapas que se encontram interligadas e que se desenvolvem em ciclos interativos e sucessivos. Como seria de esperar, este ciclo voltou a verificar-se fundamental nas práticas desenvolvidas, tendo em conta que é apenas através dele que a ação de um professor faz realmente sentido ainda que nem todas as suas etapas tenham sido de fácil concretização.

Tendo por base as experiências pedagógicas vivenciadas, é fácil constatar que os alunos devem ser implicados na sua própria aprendizagem, assumindo um papel ativo no seu crescimento e desenvolvimento. Assim sendo, é fundamental que o professor utilize este ciclo como ferramenta de atuação de modo a que exista uma “consciencialização do aluno e a autonomia na sua aprendizagem” (Ferreira, 2007, p. 110).

Ao longo dos semestres, reforcei a compreensão do carácter importantíssimo da reflexão por parte do professor em todas as fases deste ciclo, quer seja antes, durante ou depois de desenvolver a sua ação. Alarcão (1992) afirma que “a reflexão sobre a sua ação poderá levar o profissional a ultrapassar o carácter rotineiro em que tão facilmente é levado a cair em virtude das circunstâncias” (p.26) e, de facto, a reflexão na ação foi um dos aspetos mais importantes para desenvolver as práticas, mas ao mesmo tempo desafiante, tendo em conta que tendemos a focar a nossa ação naquilo que está previamente por nós delineado. Cabe então ao professor adaptar-se e adaptar as suas práticas consoante a turma, mediante as reações que decorrem da sua própria ação, refletindo sobre as mesmas.

Por outro lado, também a avaliação é uma peça fulcral neste ciclo e, mais uma vez, uma das vertentes mais desafiantes. Borràs (2001) defende que a avaliação é uma ferramenta

que permite a valorização do processo, ou seja, “a avaliação é, em si mesma, uma parte fundamental do processo de ensino-aprendizagem plenamente integrada e consciente em recolher de forma sistemática os dados objectivos que determinam o progresso dos alunos” (p. 461). Sinto que ao longo da experiência em 1.º CEB este foi o meu calcanhar de Aquiles, uma vez que tive alguma dificuldade a nível de concretização, tendo em conta o rigor e exigência não só na construção de materiais que permitam a avaliação, mas também a sua aplicação e regulação. O apoio das professoras cooperantes foi fundamental para compreender melhor este tipo de ferramentas, bem como a sua aplicação.

Era importante entender que no decorrer do dia a dia na sala de aula, o professor está em constante avaliação quer seja através da sua observação como também na sua ação que adequa mediante o feedback dos alunos, ou seja, não recorre apenas à avaliação sumativa através de fichas de avaliação como fator de avaliação global dos alunos, ideia que talvez ainda pairasse um pouco sobre o meu pensamento. Tendo estas ideias em mente, entrei um pouco a medo no mundo da avaliação. Em ambos os contextos eram aplicadas práticas de avaliação sumativa como a aplicação de fichas de avaliação e questões aula.

No contexto de 1.º ano, tentei ao longo das semanas criar ferramentas que permitissem avaliar as aprendizagens dos alunos, como também que eles próprios se pudessem autorregular. Deste modo, em par pedagógico, elaborámos grelhas de registo de aprendizagens, como a presente no quadro no apêndice 12, realizadas semanalmente para as várias disciplinas, as quais continham os objetivos a atingir na semana e, que eram preenchidas pelas mestrandas com base nas atividades realizadas.

A par disso, apostámos na avaliação formativa, através da criação de rubricas de avaliação, que “contribuem para materializar uma ideia fundamental no contexto da avaliação pedagógica: articular as aprendizagens com o ensino e a avaliação, (...) podem e devem ser utilizadas para ajudar os alunos a aprender e os professores a ensinar” (Fernandes, 2021, p.7). Considerando estes fatores, no contexto de 1.º ano elaborámos algumas rubricas, como a rubrica de avaliação da escrita (apêndice 13), composta por critérios de avaliação e cinco níveis de desempenho. A rubrica foi aplicada pelas mestrandas para avaliar mais facilmente os alunos no que respeita à evolução da escrita e consciência fonológica.

No contexto da turma de 3.º ano, apostámos na utilização de rubricas de avaliação de forma mais confiante, tendo iniciado com a aplicação da rubrica de avaliação da atividade “Jornal Diário” (apêndice 14) aplicada semanalmente e que permitiu compreender a evolução do pensamento crítico dos alunos. Utilizámos ainda rubricas de avaliação de resolução de problemas, entre outras. A par disso, foram criadas tabelas de avaliação de produção textual e apresentação oral de trabalhos para utilização das mestrandas.

Nesta turma, criaram-se materiais de autorregulação do trabalho como tabelas de registo de notas em atividades como “Pensa Rápido” (atividade matemática de resolução de 15 multiplicações no menor tempo possível). Um outro instrumento de avaliação visava que cada aluno realizasse a avaliação da semana respondendo a três questões: o que tive mais dificuldade, o que compreendi melhor, o que a professora pode fazer diferente. Desta forma foi possível não só conhecer as facilidades e dificuldades dos alunos, como também regular a nossa própria prática.

Todos estes materiais permitiram desenvolver e potenciar processos de autoavaliação e autorregulação, nos alunos, tornando-os agentes ativos no seu processo de ensino e aprendizagem, permitindo aferir no decorrer do período a evolução dos conhecimentos dos alunos, como também nos permitiram auxiliá-los nas suas dificuldades específicas.

Estudar, conhecer e compreender o ciclo de observação, planificação, intervenção, avaliação e reflexão é sem dúvida uma mais valia para o nosso percurso profissional. É na sua implementação que atingimos e entendemos o seu verdadeiro significado e importância para a prática de qualidade por parte do professor.

### 3.2. ENSINO EXPLORATÓRIO – UMA EXPERIÊNCIA EM SALA DE AULA NO 1.º ANO

Durante a PP desenvolvida no primeiro semestre do segundo ano de mestrado em contexto de 1.º ano, surgiu a oportunidade de aplicar a abordagem de ensino exploratório. Deste modo, irei focar essencialmente a minha reflexão no processo de desenvolvimento desta abordagem, pois considero uma experiência muito relevante e enriquecedora, tanto para mim como para os alunos que demonstraram grande entusiasmo.

Em colaboração com a unidade curricular de Matemática e Resolução de Problemas (MRP) e, tendo em conta o seu plano de estudos, foi proposta a realização de uma tarefa

no âmbito do ensino exploratório, relacionada com números e operações. Nesta tarefa, dividida em duas questões, pretendia-se que os alunos explorassem os sentidos da adição e da subtração, e que se fossem apropriando das diferentes estratégias de resolução de problemas. A tarefa tinha como tema a distribuição de tomates cherry durante o lanche em contexto escolar. Irei de forma breve apresentar o momento de trabalho autónomo, no qual os alunos em grupo realizaram a tarefa, o momento de discussão coletiva, no qual foram incentivados a partilhar oralmente as suas estratégias de resolução com a turma, bem como a breve análise das estratégias utilizadas pelos alunos para resolver a tarefa.

A abordagem através do ensino exploratório é extremamente enriquecedora. Canavarro 2011 (citando Stein et al., 2008) refere que esta abordagem não só provoca o surgimento da “necessidade ou vantagem das ideias matemáticas que são sistematizadas”, como também a “discussão coletiva” (p.11). Assim, é necessário que o professor gira o trabalho dos alunos, dividindo esta exploração por partes, uma vez que, todos os momentos são importantes, permitindo aos alunos realizarem as tarefas, individual e coletivamente, e ainda interagir com os colegas e o professor.

A planificação da tarefa proposta, bem como o processo de apresentação da mesma, foi desenvolvida em aula, juntamente com a docente da unidade curricular de MRP. Existiu um trabalho prévio tendo em conta que em aula, resolvemos e antecipámos as resoluções dos alunos, as suas possíveis dificuldades e ao mesmo tempo, a ação do professor.

Existir este trabalho prévio de planificação da tarefa foi muito importante para mim, não só por poder ser acompanhada pela docente, mas por sentir que prever os fatores anteriormente mencionados, conferiu uma sensação de segurança e assim, uma melhor implementação. Utilizar esta abordagem, mudou significativamente o meu modo de pensar e agir, dando maior relevância ao ato de planificar. Percecionei ainda a importância de professor possuir, conhecimento científico e didático, em particular no momento em que assume o seu papel em sala de aula (Ponte & Serrazina, 2000). As tarefas, bem como todos os procedimentos e análise de resultados, constam no apêndice 15.

As tarefas foram implementadas em sala de aula pelo par pedagógico. Antes de iniciar a proposta a sala foi disposta de forma diferente, ficando as mesas separadas com um grupo de três elementos em cada uma delas, formando-se sete grupos.

Deu-se início à proposta com os alunos nos respectivos grupos, explicando que iriam realizar um desafio matemático no qual teriam a missão de descobrir a solução para o mesmo, devendo partilhar ideias entre o grupo, algo para o qual a turma não estava habituada. Após esta breve explicação inicial, criou-se um ambiente de curiosidade e interesse nos alunos, motivando-os a encontrar a resposta ao desafio proposto.

A primeira fase da abordagem através do ensino exploratório começou com a introdução da proposta e, para isso, foi entregue uma folha com o enunciado a cada grupo realizando-se a leitura através da projeção no quadro. Explicou-se à turma que teriam à sua disposição alguns materiais auxiliares no processo de descoberta da resposta, como pompons vermelhos, em representação dos tomates cherry presentes na tarefa e ainda, barras de cuisenaire, material conhecido pela turma usado como ferramenta auxiliadora para o cálculo, tendo sido distribuídos por cada grupo, deixando ao seu critério a possível utilização. Canavarro (2011) refere que os alunos devem prever os seus resultados nesta fase, pois desta forma os alunos valorizam o papel da matemática percebendo que esta ciência os auxilia na verificação das suas previsões iniciais.

A segunda fase da abordagem exploratória iniciou-se com o trabalho autónomo dos grupos respondendo à primeira questão. Durante este momento, as mestrandas circularam pela sala de modo a compreender o que estava a ser desenvolvido pelos grupos, as suas dificuldades e interações e, foi nesse momento, que o meu papel enquanto professora começou a ter mais significado. Tendo em conta que cabe ao professor orientar o trabalho dos alunos, era importante auxiliar o progresso e compreensão da tarefa dando pistas para que o trabalho pudesse ser desenvolvido e a motivação não diminuísse. Visto ter sido realizada a antecipação de dificuldades, a ação estava direcionada para aspetos como a correta compreensão do enunciado e o modo de representação de respostas e raciocínios.

Este momento permitiu a observação, de modo a constatar o que os grupos estavam a fazer, de modo a selecionar as produções que revelassem estratégias de resolução diferentes, com o objetivo de tornar a discussão e síntese da tarefa mais rica e produtiva.

No momento de síntese e discussão de resultados o professor deve conduzir a discussão, promovendo a qualidade das explicações e apresentações obtidas, através de diferentes argumentações (Oliveira, Menezes, & Canavarro, 2013), surgindo partilhas ricas, interessantes, que permitam um diálogo pedagógico entre os alunos e professor.

Selecionaram-se três resoluções de acordo com o grau de complexidade que apresentavam. Neste importante momento desta abordagem, os alunos que apresentaram estratégias diferentes de resolução enunciaram-nas, permitindo que os colegas se apropriassem também delas, colocando algumas questões que facilitaram a comunicação e justificação do seu raciocínio. Vejamos o seguinte exemplo de resposta à primeira questão “Com quantos tomates ficou cada criança?” na qual o primeiro grupo explica:

L: Fizemos com o cuisenaire,  $2+2+2$  (coloca três peças do número dois juntas) igual a 6 (sobrepõe a peça do 6). Cada um ficou com 2 tomates.

Visto sabermos que o resultado estava errado, o grupo foi questionado: “então a Matilde não gostava de tomate cherry e deu os seus aos outros dois alunos, como é que ainda ficou com dois?”, ao que o aluno responde em tom de brincadeira “ela teve de comê-los porque a professora não deixa partilhar com ninguém”. Depois da questão, os alunos perceberam que o seu resultado e forma de pensar estaria errada, dando lugar ao próximo grupo.

O terceiro grupo apresentou a sua estratégia através das barras de cuisenaire (fig. 5), mostrando uma barra do número dois, decompondo-a em dois cubos e explica:

L: Estão aqui duas peças brancas (representação da Matilde).

L: E depois cada um está com uma peça vermelha (Joana e Roberto em duas linhas separadas), com dois tomates e depois a amiga dá dois aos outros (coloca um cubo branco em cada linha) e ficam três (coloca a barra que representa o número três).

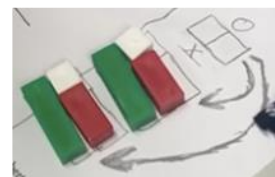


Figura 5 - Resolução com barras de cuisenaire I

A resolução do grupo foi ao encontro daquilo que foi antecipado, uma vez que começaram por reconhecer a necessidade de decompor o número dois de modo a conseguir realizar a distribuição dos tomates cherry com os outros elementos.

Depois da apresentação dos grupos passou-se à leitura da segunda questão “O Tiago como é muito guloso, tirou dois tomates cherry ao Roberto. Com quantos tomates ficou o Tiago?” e iniciou-se o trabalho autónomo. Observou-se no geral que os grupos não diversificaram tanto as suas estratégias e tiveram dificuldades na correta interpretação da questão como vemos no seguinte diálogo entre dois membros de um grupo:

D: Um menino roubou dois tomates ao outro, por isso deu-lhe dois.

M: Só deu dois, não roubou mais nenhum por isso são dois.

D: Se ele roubou dois, ficou com dois! Porque ele não tinha nenhum.

L: Então dois mais dois é quatro!

Em ambas as questões este grupo apresentou dificuldades a chegar ao resultado final, obtendo um resultado errado, pois existiram alguns problemas de comunicação entre os

membros, levando à discórdia e também ao constrangimento do aluno que tentava conduzir o grupo à resposta correta. Esta situação levou-me a refletir sobre o papel do professor nos momentos de trabalho em pequeno grupo e, em como é importante ser mediador do diálogo, conseguindo fazer com que a comunicação dos alunos seja eficaz.

Fez-me ainda problematizar sobre a importância do questionamento do professor, tendo sido necessário em ambas as questões da tarefa. Este questionamento pode resultar em momentos de diálogo pedagógico entre os alunos e o professor ou mesmo entre os próprios alunos, levando-os a explorar ideias, concepções e raciocínios e apropriação das estratégias uns dos outros. Deste modo, senti que o facto de não se insistir muito com o grupo e questionado as suas concepções poderá não ter sido favorável para o mesmo.

Por fim, destaco a resolução da segunda questão pelo terceiro grupo, que referem:

M: Todos os meninos da sala tinham 2 tomates cherrys. Ele tinha 2 (aponta para o nome do Tiago), tirou dois a ele (aponta para a imagem do Roberto) e ficou com 1, porque ele tinha 3. Depois ele (Tiago) ficou com 4.

Porque eu vi que  $2+2$  é igual a 4 (junta 2 peças de duas unidades ao pé da peça do número 4) (fig. 6).



Figura 6 - Resolução com barras de cuisenaire II

Este grupo contrapõe o descrito anteriormente no que respeita à falha de comunicação, tendo apresentado uma comunicação muito natural e respeitosa. Foi um grupo muito dinâmico, que aceitou e explicou as questões que surgiam dentro do próprio grupo, criando uma comunicação mais favorável ao desenvolver da tarefa.

Ao longo da discussão coletiva com a turma surgiram algumas adversidades, no sentido em que os alunos não conseguiam permanecer focados no que estava a ser desenvolvido, visto ser a primeira vez que era elaborada uma proposta recorrendo à abordagem exploratória. Este cansaço fez com que a sua contribuição perante as apresentações das resoluções dos vários grupos não fosse significativa e suficientemente produtiva.

Em suma, tendo em conta a implementação, análise e reflexão sobre as tarefas propostas concordo que esta abordagem é uma mais-valia para as minhas futuras práticas educativas, visto que através dela, é possível ter contacto com os diferentes níveis de raciocínio e comunicação matemática existentes numa sala, criando sinergias entre os alunos.

### 3.3. INTERDISCIPLINARIDADE E A REALIZAÇÃO DE PROPOSTAS INTEGRADORAS EM SALA DE AULA – LITERACIA DO OCEANO (1.º ANO) E PREPARAÇÃO DE VISITA DE ESTUDO (3.º ANO)

No decorrer do mestrado era recorrente abordar a necessidade da existência de propostas integradoras, propostas estas que permitiriam integrar e relacionar as várias áreas do saber. Fundamentalmente, este tipo de propostas permite que exista um aspeto muito relevante no qual deveria confluir todo o trabalho em 1.º CEB: a interdisciplinaridade.

Assim, Teixeira (2016) destaca que a interdisciplinaridade se define como

uma prática de ensino que possibilita a convergência entre os saberes disciplinares a partir da conexão de diferentes pontos de vista, que podem originar uma nova aprendizagem por parte dos alunos. Toda esta articulação é direcionada para um objetivo em comum, permitindo elaborar uma síntese da integração dos saberes, com vista a alcançar um novo conhecimento (p. 6).

No âmbito do 1.º CEB, a interdisciplinaridade permite a promoção dos saberes, no sentido em que cada área curricular contribui para a promoção de aprendizagens transversais entre disciplinas, ou seja, o Português relaciona-se com a Matemática, bem como a Matemática se relaciona com o Estudo do Meio.

Deste modo, o professor exerce um papel preponderante visto que delinea e orienta o trabalho das crianças, com o intuito de promover aprendizagens significativas. “Sendo assim, o professor/educador assume um papel importante no desenvolvimento do currículo, no contexto da sua própria turma/grupo, mobilizando os seus conhecimentos científicos e pedagógicos, referentes a todas as áreas curriculares, para poder ensinar da forma mais eficaz” (Teixeira, 2016, p. 15).

Assim sendo, nas unidades curriculares de Didática do 1.º CEB I e II foi proposta a realização de uma proposta integradora das várias áreas do saber, ou seja, interdisciplinar. Tanto eu como o meu par pedagógico nos encontrávamos entusiasmadas para dar início a este tipo de proposta e, ao começar a desenvolvê-las, compreendemos que existiam vários aspetos a ter em atenção como o contexto da escola e da própria turma, os seus interesses e, acima de tudo, aprendizagens significativas a promover.

Primeiramente, realizámos a proposta integradora com a turma de 1.º ano a qual visava a promoção do desenvolvimento da Literacia do Oceano na qual estavam presentes as componentes de Artes Visuais, Matemática, Português, Estudo do Meio Físico e Social e Música. Costa et al. (2020) referem que o objetivo primordial desta temática é formar cidadão ativos, mais sensibilizados e conscientes da importância do oceano, pelo que a literacia relacionada com o oceano deve surgir logo nos primeiros anos.

Começámos por tentar perceber como apresentar este tema aos alunos de forma a interligar as várias áreas e, acima de tudo, de forma significativa. Iniciámos com a leitura da história “Será o mar o meu lugar?” de Sarah Roberts, com o objetivo de despertar os alunos para a problemática do lixo marinho e das suas consequências interligando desta forma a área do português com o meio social através da consciencialização para as atitudes incorretas de cidadania e a área das ciências no que concerne à poluição marítima.

Neste momento, foi explorada a história e os vários conceitos aplicados e, de seguida, um importante fator de consciência fonológica: a rima, desenvolvida através de um jogo (fig.7).



Figura 7 - Criança a jogar o jogo de rimas

De modo a dar continuidade à temática dos plásticos realizou-se um trabalho prático relacionado com a flutuação. Era pretendido que a turma pudesse compreender o conceito de flutuar e afundar, em particular, a existência de plásticos que afundam e flutuam e, por isso, prejudicam o nosso ambiente e os animais.

Os alunos foram divididos em cinco grupos e foi distribuída a todos os elementos uma folha de registo que consistia numa tabela de dupla entrada, tendo na vertical a imagem dos objetos e na horizontal, imagens referentes a flutuar e afundar. Nesta tabela os alunos registaram primeiro as suas previsões sobre o que iria acontecer aos vários objetos, colocando uma cruz no quadrado adequado, surgindo assim a primeira dificuldade a qual não prevemos que fosse suceder. Com este primeiro aspeto foi imediatamente necessário refletir na ação, adequando não só o discurso, como também a nossa ação de modo a colmatar este obstáculo. Depois de realizarem as suas previsões, os grupos tiveram a oportunidade de testar o que previram através da disponibilização dos vários objetos e de uma taça transparente com água.

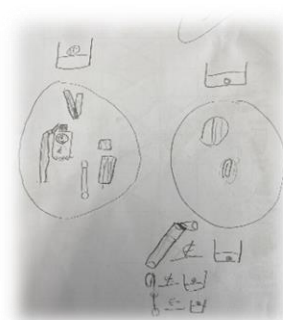


Figura 8 - Registo dos conjuntos matemáticos

Dentro da realização do trabalho prático, enquanto par pedagógico, sentimos que naturalmente a matemática se interliga com o meio físico e, por isso, na folha de registo estava presente um exercício relacionado com uma das temáticas já abordadas na turma: os conjuntos. Desta forma, a turma deveria desenhar os vários objetos colocando-os no conjunto correto e, posteriormente, representar através do símbolo pertence e não pertence alguns elementos que estavam escritos no quadro interativo (fig. 8).

Em termos matemáticos, mostrou-se relevante criar esta interligação que acabou por permitir à turma trabalhar o conteúdo dos conjuntos de uma forma mais significativa, tornando assim a interdisciplinaridade possível.

No que concerne às artes visuais, foi proposta à turma uma atividade que pusesse a sua criatividade em ação. Compreendemos que a turma tinha alguma dificuldade no que respeita à criatividade, ficando alguns alunos desencorajados perante a apresentação de uma situação em que é permitido a criação livre. Visto que a turma tinha vindo a trabalhar a história “Ninguém dá prendas ao Pai Natal” de Ana Saldanha com o objetivo de realizar a dramatização da mesma, achámos pertinente que dentro da temática do plástico, concretamente o saco de plástico, fosse utilizado por cada aluno para criarem um adereço para a personagem atribuída a cada um de acordo com a história.

O desenvolvimento da criatividade é fundamental para todas as pessoas e, em particular, através da arte “permite criar hábitos mentais transferíveis para qualquer área do saber, para além do contributo na realização pessoal, cidadania ativa e integração social” (Vasconcelos, 2021, p.75). É imperativo não subestimar os nossos alunos e as suas capacidades criativas, pois ao propor atividades de estímulo à sua criatividade, deparamo-nos com as mais variadas criações que demonstram as necessidades e capacidades de cada aluno, surpreendendo-nos por fazer com pequenos detalhes, modos de expressão durante a realização da atividade, tal como aconteceu com esta proposta (fig. 9).



*Figura 9 - Saco de plástico transformado em sapato de Cinderela*

No que respeita à música, foram levados para a sala vários objetos de plástico como garrafas, cápsulas de café, sacos, palhinhas. Os alunos, ao serem questionados sobre como poderiam transformar os materiais em instrumentos musicais, sugeriram criar ovos, reco reco, tambor, etc. Cada aluno realizou um instrumento e explorou-o individualmente tornando-se visível o entusiasmo na exploração. Em seguida, realizou-se uma exploração mais orientada, na qual uma das mestrandas realizou o papel de maestrina, gerindo os instrumentos na sala como se fossem uma orquestra. Foram aplicados exercícios com o objetivo de permitir aos alunos um momento espontâneo de criação musical, no qual se poderiam divertir e ao mesmo tempo, contactar com a noção de ritmo (figs. 10 e 11).



Figura 11 - Reco-reco



Figura 10 - Castanholas

O Meio Social é inerente ao ser humano, pois tal como menciona Boschi (2007) todos somos sujeitos da história, transformamo-la e, ao mesmo tempo, ela modifica-nos. Assim sendo, o ensino deverá estar atento às novas necessidades sociais, centrando-se no desenvolvimento da capacidade reflexiva, crítica e a interpretativa, bem como nos aspetos relacionados com a cidadania, por exemplo quando falamos da educação ambiental. Neste sentido, com a atividade desenvolvida pretendia-se que os alunos: tomassem consciência de que os seus atos influenciam o ambiente; tomassem consciência que é necessário adotar praticas que visem a redução de resíduos, assim como comportamentos adequados para preservar o meio ambiente; e reconhecessem práticas de consumo responsável que visam a redução, a reutilização e a reciclagem de resíduos (Pedroso, 2018).

Ao concluir a proposta, os objetivos parecem ter sido alcançados, como mostra o pequeno diálogo sobre a reciclagem e reutilização ocorrido após a leitura da história, demonstrando a consciencialização para comportamentos corretos na reciclagem:

- C: Então se o mar não é o lugar do saco qual é?  
M: No lixo!  
C: Num lixo qualquer?  
J: Não, no amarelo porque é para o plástico e metal.  
C: E se fosse um saco de papel?  
L: No azul do papel.  
M: Mas também podíamos transformá-lo num papagaio como o menino fez.

Esta proposta reforçou a necessidade de realizar atividades significativas para os alunos, pois desta forma, estaremos a promover uma aprendizagem com sentido, a partir da qual, podem tirar importantes conhecimentos para o seu desenvolvimento enquanto cidadãos. Em suma, necessitamos de respeitar o ritmo e os conhecimentos da turma e de cada aluno em particular, de modo a adaptarmos as propostas ao trabalho, ajudando-as a desconstruir as suas próprias conceções em relação ao mundo que as rodeia.

Surge então a oportunidade de realizar uma nova proposta integradora agora no contexto de uma turma de 3.º ano numa escola pública distinta da anterior. A proposta surgiu no decorrer do planeamento de uma visita de estudo e centrou-se mais precisamente no meio de transporte a ser utilizado para a sua realização - o comboio. Integrou as áreas da Matemática, Português, Estudo do Meio Físico e Social e Expressão Dramática.

Deu-se início à proposta com uma atividade de pensamento crítico, pretendendo-se que os alunos escrevessem três argumentos respondendo à questão “O teu amigo quer ir a São Martinho do Porto de autocarro, mas tu queres ir de comboio. Que argumentos usas para o convenceres?”. Esta atividade foi o ponto de partida para todas as atividades dinamizadas, permitindo perceber o que os alunos sabiam sobre comboios. Este tipo de atividade começou a ser implementada na prática pedagógica com a turma e, portanto, realizá-lo novamente reforçou a importância de implementar momentos nos quais os alunos possam desenvolver o pensamento crítico e a sua capacidade de argumentação.

De acordo esta linha de pensamento, Tenreiro-Vieira e Vieira referem que (2000) “(...) o Pensamento Crítico é uma pedra basilar na formação de indivíduos capazes de enfrentarem e lidarem com a alteração contínua dos cada vez mais complexos sistemas que caracterizam o mundo atual.” (p.14). Assim sendo, cabia a nós enquanto futuras professoras promover este tipo de experiências enriquecedoras aos alunos, de modo a que possam progressivamente desenvolver as suas competências argumentativas.

No que respeita à área de meio social, foi importante abordar o conteúdo relacionado com o tempo. O objetivo primordial seria compreender as conceções de tempo, tendo por base duas imagens relacionadas com o comboio, o meio de transporte ferroviário a utilizar na visita de estudo a qual os alunos iriam realizar nessa mesma semana.

Vieira (2018) destaca que “A noção de tempo é intrínseca no processo do raciocínio representacional e é essencial à análise da realidade histórica, uma vez que permite ao

sujeito organizar o seu pensamento num todo simultaneamente coerente e contínuo, mas também reversível” (p.185) e, sabendo que os alunos necessitam de conhecer a história, criando a partir dela noções de tempo e espaço, confrontámos os alunos com as imagens de duas formas distintas: a preto e branco e, em seguida, a cores. Isto para criar de algum modo conflito cognitivo relativamente à noção temporal. Cabe aos docentes, potenciar atividades através das quais os alunos possam desenvolver as suas conceções e noções temporais, alargando e complexificando-as progressivamente.

No que respeita às áreas de português e expressão dramática, estas foram desenvolvidas em simultâneo através da apresentação à turma de um poema (apêndice 16) criado pelas mestrandas. Bocheco (2002) citado em Azevedo e Silveira (2017) faz referência a um “abraço mágico” que acontece entre a poesia e a infância e, por isso, quanto mais cedo os alunos interagirem com esta forma de linguagem, maior será o grau de familiaridade e as possibilidades de se estabelecer uma relação prazerosa entre ambos. Realizou-se então a análise e interpretação do poema de modo a poder ser também ele dramatizado. Com as questões que iam sendo colocadas, os alunos iam reestruturando o espaço da sala e criando o cenário no qual a ação iria ser desenvolvida.

Surge então o seguinte diálogo:

Mestranda: Olhando com atenção para a primeira estrofe, o que me conseguem dizer?

M: Acho que a primeira coisa que vamos ter de fazer é fingir que estamos a entrar no comboio interregional.

S: E depois, vamos ter de estar todos a rir. É o que diz aí no poema.

Imediatamente através da primeira estrofe, grande parte dos alunos mostrou compreender o que era necessário interpretar e, por isso, começaram a treinar a sua gargalhada, imitando a situação descrita. A segunda estrofe foi a que os alunos se entusiasmaram mais em reproduzir, pois nela existiam três ações distintas: sentar na cadeira, uns ficam a ler o jornal e os outros estão cansados. Este foi um momento no qual os alunos decidiram entre si quem interpretava o quê, dando asas à sua imaginação adotando expressões faciais e corporais que mostravam com clareza as suas ações (fig. 12).



Figura 12 - Interpretação da segunda estrofe do poema

Kowalski (2006) refere que o “jogo dramático é concretizado em grupo tendo cada pessoa a responsabilidade de interpretar personagens que fazem parte da representação de situações, improvisando” (p.43). Deste modo, a atividade foi realizada em grande grupo,

dando a oportunidade aos alunos de trabalharem uns com os outros, desenvolvendo competências comunicativas e sociais. Assim, o jogo dramático para estes alunos mostrou-se sem dúvida uma experiência única correspondendo às necessidades de expressão dos alunos que ajustavam os seus comportamentos no decorrer da proposta.

Depois desta primeira interpretação do poema recorrendo às ações nele descritas e, para melhor interpretação, os alunos sugeriram que se fizesse um vídeo no qual todos eles interpretavam as várias ações que tinham desenvolvido anteriormente, estando um aluno com o papel de narrador do poema. Um dos alunos sugeriu que comessem o vídeo junto à porta da sala, como se esta fosse a porta de entrada do comboio indicando-se o jogo dramático desenvolvido pelos alunos. Ao terminar a gravação, realizou-se um momento de avaliação para aferir as opiniões e sentimentos dos alunos sobre a atividade. Em roda no chão da sala, os alunos foram partilhando as suas opiniões, destacando-se as seguintes:

E: Eu gostei muito de dramatizar o poema, porque muitas vezes eu tenho dificuldade em compreender o que está escrito nas histórias e, assim, consegui compreender com a ajuda de toda a turma.

F: Perceber o poema desta forma fez-me sentir alegre, porque não estivemos sentados nas cadeiras apenas a ouvi-lo.

R: Diverti-me, achei muito engraçado e quero fazer isto mais vezes.

Andrade (2000) diz-nos: “(...) que as aprendizagens técnicas e estilísticas ou extratextuais não são apetecíveis no que toca, quer à motivação escolar, quer ao desencadear de processos poéticos autónomos” (como citado em Ribeiro, 2007, p.62), assim, é essencial encontrar métodos de ensino que motivem os alunos, tal como sucedeu na proposta, que os façam encontrar gosto nas suas aprendizagens. Assim, a forma como se abordou o poema foi significativa para a turma, conseguindo compreender e interpretar o mesmo.

Em relação à área da matemática, os alunos foram desafiados com um problema relacionado com o preço dos bilhetes de comboio, utilizando a abordagem de Ensino Exploratório, algo já anteriormente implementado nesta turma. Elaboraram-se os grupos de trabalho (4 alunos) e distribuiu-se a folha com o problema (apêndice 17) bem como uma folha A3 a cada grupo para que resolvessem o problema autonomamente. Durante este momento as mestrandas circularam pelos grupos, de modo a compreenderem as diferentes estratégias que os alunos estavam a utilizar, bem como as dificuldades sentidas.

No decorrer da atividade percebeu-se que de um modo geral os alunos estavam com dificuldade na leitura e interpretação das tabelas, sendo necessário realizar uma

interpretação das mesmas em grande grupo. Apresentam-se algumas resoluções, bem como o modo de organização da resolução do mesmo na folha A3 (figs. 13 e 14).

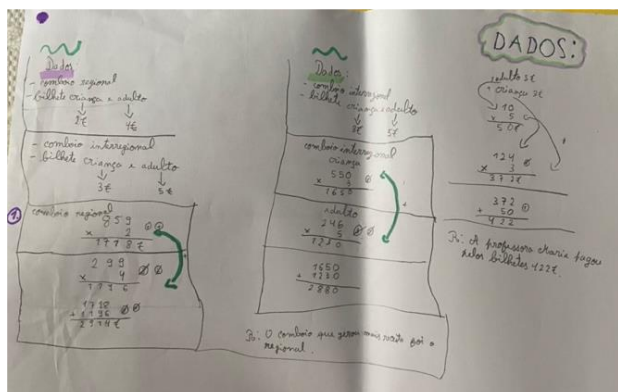


Figura 14 - Resolução do problema I

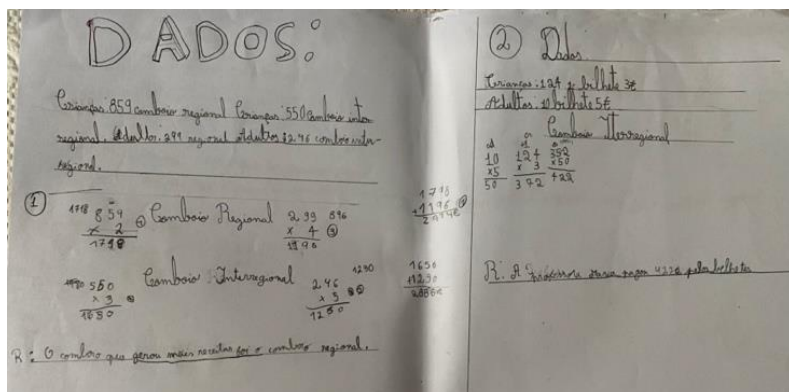


Figura 13 - Resolução do problema II

Em relação às estratégias de resolução, refletindo sobre a atividade considerou-se que o problema não permitiu uma diversidade de estratégias, pelo que todos os grupos utilizaram a mesma estratégia: a multiplicação e adição, porém permitiu compreender o nível de literacia financeira dos alunos.

A área de Meio Físico, desenvolveu-se durante a própria a visita de estudo, mais precisamente na praia de São Martinho, na qual os alunos tiveram oportunidade de consolidar conhecimentos adquiridos, permitindo avaliar aprendizagens específicas relacionadas com as plantas, animais e ainda, com os solos. Durante a visita de estudo os alunos participaram no projeto “Coastwatch” e preencheram um guião com questões relacionadas com a problemática do lixo marinho, bem como o solo, vegetação e animais.

Esta atividade foi importantíssima para avaliar os conhecimentos adquiridos, de um modo formativo, pois tal como refere Ferreira (2007) esta avaliação é vista como “um processo contínuo de recolha de informação sobre as aprendizagens dos alunos, visando a sua progressão pela regulação do processo de ensino-aprendizagem com a introdução de alterações nas situações pedagógicas” (p. 62). Permitiu ainda que adquirissem aprendizagens mais significativas, uma vez que tal como defende Hodson (2014) um ensino das ciências orientado para a ação, baseado na premissa de que as opiniões e valores valem pouco até que sejam vivenciados pela própria pessoa.

Concluindo e reforçando o meu ponto de vista, realizar esta proposta integradora em contexto de 3.º ano mostrou-se importante e algo que deveria ser feito mais frequentemente no primeiro ciclo, visto que a aprendizagem só faz sentido se for realizada

de forma holística. Este tipo de propostas interdisciplinares deve favorecer a ampliação das experiências e conhecimentos por parte dos alunos e também do professor.

Ao finalizar esta proposta, é relevante destacar como principais aprendizagens a necessidade de acomodar as opiniões dos alunos e de lhes proporcionar atividades que os envolvam e tenham para eles significado para que, dessa forma, favoreçam o desenvolvimento de aprendizagens.

Muitas das opiniões dos alunos manifestavam que deveriam ser realizadas mais atividades deste género, nas quais não se utilizam os manuais. Esta proposta permitiu a integração da grande maioria das áreas, uma organização do espaço da sala distinta, bem como o modo de trabalho em pequeno ou grande grupo, fomentando assim as relações de comunicação entre os alunos, como também, a partilha de saberes.

Mais uma vez, ao longo de todo esta proposta foi possível constatar a necessidade de respeitar o ritmo e os conhecimentos da turma e de cada aluno em particular, de modo a adaptar-se as propostas ao trabalho possível de desenvolver com determinado nível de conhecimentos, ajudando os alunos a desconstruir as suas próprias concepções em relação ao mundo que as rodeia e a fomentar novas experiências.

Cosme, Lima, Ferreira, & Ferreira (2021) destacam que “a ação docente deve procurar construir caminhos, a partir da diminuição das barreiras que se colocam às aprendizagens, que permitam responder aos diferentes desafios que a vida coloca e colocará às crianças” (p.10). Neste sentido, a realização deste tipo de propostas foi uma grande chamada de atenção para contrariar a realidade do desenvolvimento do trabalho diário numa sala de aula, muitas vezes monótono, aborrecido e pouco significativo para os alunos.

Ao longo de todo o percurso não só pela educação de infância, mas também no 1.º CEB foi sendo visível o desenvolvimento da capacidade de adaptação, resiliência e reflexão que aliado à ambição e empenho pessoal e, apoio e ensinamentos dos educadores e professores com quem foi trabalhando, permitiu progressivamente a aplicação consciente dos conhecimentos adquiridos em aula, bem como o desenrolar de uma prática profissional mais adequada e inovadora. Profissionais atentos que se questionam “não só como aprende esta criança, mas como aprende esta criança face a este modo de ensinar, face a este modo de aprendizagem” (Cosme, Lima, Ferreira, & Ferreira, 2021, p.95), que procuram adequar e refletir sobre o trabalho que desenvolvem.

## PARTE II- DIMENSÃO INVESTIGATIVA

### 1. INTRODUÇÃO À DIMENSÃO INVESTIGATIVA

Nesta segunda parte do relatório apresento a dimensão investigativa, realizada durante as Práticas Pedagógicas relativas ao 1.º CEB, nos 1.º e 2.º semestres do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico do Politécnico de Leiria - Escola Superior de Educação e Ciências Sociais no ano letivo 2021/2022. Em contexto de 1.º CEB I e II, tive a oportunidade de experienciar duas realidades muito distintas no ensino público: uma turma do 1.º ano de escolaridade e outra do 3.º ano de escolaridade.

Uma investigação inicia-se com a fase conceptual na qual é formulado o problema e se define a questão de partida, se faz a revisão do estado da arte, se elabora um quadro de referência e ainda se comunicam os objetivos a atingir com a mesma (Fortin, 2009). Neste sentido, esta dimensão encontra-se dividida em seis capítulos. Num primeiro momento é apresentada uma introdução relativa à investigação realizada, identificando as minhas motivações, bem como a pertinência deste estudo. O segundo capítulo compreende a fundamentação teórica que sustenta o estudo. Em seguida, apresenta-se a metodologia utilizada nesta investigação, referindo a problemática em estudo, a sua natureza, os intervenientes, bem como as respetivas metodologias de recolha e análise de dados obtidos.

Por último, no quarto e quinto capítulos segue-se a análise e discussão dos resultados e ainda, a apresentação de limitações do estudo e sugestões para investigações futuras, culminando no sexto capítulo com a conclusão da investigação, apresentando-se as conclusões do estudo e considerações finais.

O indutor deste estudo adveio do primeiro contexto escolar em 1.º CEB no qual estive inserida em PP, onde vinham a ser implementada pela professora titular práticas de relaxamento baseadas na prática de *Mindfulness* com a realização de pequenos exercícios de relaxamento. Esta prática suscitou interesse da minha parte no sentido em que se manifestava ser uma estratégia interessante de gestão da turma tanto a nível comportamental, como a nível emocional, prevendo-se como uma estratégia fundamental no ambiente e interações em sala de aula.

Outra das minhas motivações para escolher esta temática, prende-se com o facto de esta ser cada vez mais abordada tanto em contexto escolar, como também em contexto familiar das crianças essencialmente devido à sensibilização para uma parentalidade a passo e passo mais consciente. Deste modo, é uma temática atual e pertinente que se foca tanto na melhoria do ambiente em sala de aula, como também na melhoria dos alunos enquanto indivíduos.

## 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 *MINDFULNESS* (ATENÇÃO PLENA)

O *Mindfulness* tem as suas origens em práticas de meditação oriental, termo que significa atenção plena e que remete para uma técnica de meditação. Existem variadas técnicas, cada uma com as suas particularidades, porém todas conduzem ao mesmo, o foco da mente em determinado momento e situação. (Queirós, 2014). Tal como refere a autora, na prática de *Mindfulness* incluem-se técnicas variadas, como técnicas de relaxamento, visualizações guiadas e momentos de yoga, exercícios de escuta atenta, todos estas vertentes que pretendem contribuir para um fim último: alcançar a atenção plena.

Kabat-Zinn (2003) refere que *Mindfulness* se relaciona com a consciência de prestar atenção ao presente, de forma intencional e sem julgar a experiência, desenvolvendo esta capacidade de prestar atenção de forma consciente. Assim, o indivíduo possui uma capacidade inata, que necessita de ser trabalhada, de focar a sua atenção num determinado pensamento, emoção ou sensação (Schonert-Reichl et al., 2015). Williams e Penman (2011), defendem ainda que “a atenção plena traz-nos de volta, uma e outra vez, para a atenção total e consciente: um lugar de escolha e de intenção” (p.43). Assim, o desenvolvimento desta capacidade pode surgir a partir da prática de *Mindfulness*.

A prática da *Mindfulness* pode ser desenvolvida de modo formal, onde a atenção é focada em pensamentos, sensações corporais ou sentimentos que vão surgindo num certo momento, de forma intencional, por exemplo através da meditação. Por outro lado, pode desenvolver-se de modo informal, através da tomada de consciência da utilização desta prática em atividades do quotidiano. Apesar da existência destas duas vertentes, o objetivo a alcançar é o mesmo para ambas: o desenvolvimento da consciência da vivência de uma experiência que ocorre num determinado momento e espaço em que se vivenciam variadas sensações que permitem ao indivíduo adquirir aprendizagem e conhecimento.

A experiência de *Mindfulness* está intimamente relacionada com a autorregulação, a motivação, a autoavaliação e ainda com a cognição social, ou seja, com a curiosidade empática, bondade e compaixão e relação de confiança pessoal (Roeser, 2016).

Queirós (2014) acredita que a atenção plena é um estado mental que, com prática regular pode conduzir à tranquilidade e clareza, ou seja, consiste numa atitude mental propícia ao treino tanto da atenção como da meta-atenção. Quando estes dois elementos estão fortalecidos, a mente torna-se progressivamente mais concentrada e relaxada o que permite ao indivíduo perceber o mundo à sua volta e o seu próprio interior de uma forma mais clara, levando-o à tranquilidade e felicidade.

Atualmente é cada vez mais comum ouvir falar da prática de *Mindfulness*. Breyner (2016) refere que “a atitude de estar apenas a observar e a sentir o presente é estar no processo *Mindfulness*” (p. 85), o que significa que o próprio ato de observar e contemplar uma paisagem, é em última análise, uma prática de *Mindfulness*, no sentido em que nos envolvemos nas sensações transmitidas e nos permite o foco no presente. Deparamo-nos então com esta prática informalmente mesmo em pequenos momentos do quotidiano.

Este tipo de prática apresenta vários benefícios, mas acima de tudo, ajuda o indivíduo a alcançar o seu bem-estar, lidando de forma mais eficaz com os desafios do dia a dia, como o stress, a ansiedade e as várias emoções. O *Mindfulness* tem vindo a aproximar-se do mundo da educação, maioritariamente por meio da prática da parentalidade consciente, referida por vários autores que publicaram livros que funcionam como guia prático para pais, como “Educar com *Mindfulness*” de Mikaela Övén, (Övén, 2015) “Mindfulness para Pais” de Laura Sanches (Sanches, 2016), que nos mostram como atitudes ligadas ao *Mindfulness* irão permitir a criação de relações fortalecidas e um sucessivo desenvolvimento saudável tanto das crianças como dos seus pais e professores.

## 2.2. AS CRIANÇAS E O *MINDFULNESS* – DESENVOLVIMENTO ENQUANTO INDIVÍDUOS

A prática de *Mindfulness* e o estado de atenção plena confluem para um significativo desenvolvimento da criança enquanto indivíduo, quer seja a nível emocional, comportamental ou social. Perestrelo (2018) refere que a prática de *Mindfulness* ensina como focar a atenção no momento presente e, em particular, “é uma prática com excelentes resultados nas crianças diagnosticadas com Perturbações do Comportamento com Défice de Atenção e Hiperatividade” (p. 21). A sua utilização ensina as crianças a focar a atenção, a tornarem-se por um lado menos reativas às situações do quotidiano e, por outro, mais empáticas com os outros.

Todas as crianças vivenciam experiências que lhes suscitam uma variedade de sentimentos que irão afetá-las a variados níveis. As crianças tendem a viver cada momento de forma ativa pois “são naturalmente curiosas e inquisitivas. Gostam de aprender, normalmente vivem o momento e conseguem prestar muita atenção” (Snel, 2019, p. 24) àquilo por que se interessam. O *Mindfulness* é uma capacidade inata ao ser humano, e por isso, é favorável para as crianças que esta prática seja desenvolvida desde cedo, uma vez que estão mais recetivas a novas experiências.

Breyner (2016) reconhece a importância da prática de *Mindfulness* com as crianças e destaca que ao estarem inseridas em ambientes nos quais existe esta prática, tornam-se mais independentes e sábias, particularmente no momento de fazerem as suas próprias escolhas, sabendo escutar com maior facilidade a sua intuição. Desta forma, esta prática é um modo de autoconhecimento através do qual as crianças aprendem quais as suas reais capacidades e a “fazer uso delas, aperfeiçoar o que é mais difícil, não só o torna um Ser mais completo, como constrói a auto estima, a criatividade (...)” (p.116).

Santos (2018) defende ainda que a prática de *Mindfulness* “combate o stress, alivia a ansiedade, reduz a agressividade, relaxa fisicamente e mentalmente, melhora a concentração e ajuda a lidar com sentimentos como a frustração, o medo e a raiva” (p. 28). Além disso, Guerreiro (2018) acrescenta que os benefícios deste tipo de prática podem ainda passar pela promoção do aumento da autoestima, autoconfiança e autocontrole; munir as crianças de estratégias que lhes permitem relaxar quando necessitam; desenvolver a sua inteligência emocional; possibilitar a oportunidade de desenvolver a disciplina, a assertividade e o respeito. Através desta prática, a criança encontra a tranquilidade que lhe permite discernir mais facilmente sobre a sua vida diária a nível pessoal, mas também escolar, conseguindo assim tomar decisões mais assertivas.

Tendo em conta as vantagens que foram sendo apresentadas, constata-se que ao promover a prática de *Mindfulness* com as crianças, estaremos a oferecer-lhes a oportunidade de se conhecerem a si próprias e, ao mesmo tempo, a saberem parar e escutar os outros e a e si mesmos. Neste seguimento, os índices de concentração, memória e controlo emocional irão progressivamente aumentar, tal como referem Fontana & Slack (2017) ao indicarem que “Concentration, and what is often referred to as *Mindfulness* - which means an alert awareness of what is going on around one and inside one's own head - go very much together. Exercises in *Mindfulness* help concentration” (p.33).

Relativamente aos benefícios expostos anteriormente, constata-se que o sistema educativo deveria considerar não apenas o desenvolvimento cognitivo dos alunos, mas sim ter uma perspetiva holística das crianças e dos alunos que valorize o seu desenvolvimento emocional e pessoal, possibilitando que se desenvolvam. Enquanto indivíduos, o *Mindfulness* irá permitir que as crianças e alunos possam ter uma vida mais consciente, potencializando um estilo de vida baseado no bem-estar físico e psíquico. Desta forma, esta prática deveria ser incorporada na sua vida quotidiana e não apenas ser utilizada como uma prática isolada com exercícios de meditação pontuais, exercícios estes que devem ser progressivamente mais complexos.

Ainda a este propósito, Övén (2015) destaca que através do *Mindfulness* as crianças conseguem não só entender as suas emoções como também a forma de lidar com elas, o que as irá ajudar a manter um equilíbrio entre o corpo e a mente. Assim sendo, o *Mindfulness* permite às crianças estarem em contacto com o seu próprio corpo e “além disso, ajuda-o a libertar as emoções que estão alojadas no seu corpo” (p.71).

Para atingir este fim, mostra-se necessário fomentar a tranquilidade, a atenção às sensações do nosso corpo, aos sons que nos rodeiam, aos nossos pensamentos, e ainda, à respiração. Os cinco sentidos são o motor que permite às crianças recolherem informações sobre aquilo que as rodeia e, por isso, Queirós (2014) menciona que a tomada de consciência dos cinco sentidos, irá ajudar a criança “a libertar-se dos pensamentos distrativos e ruminativos, através de estratégias de repousar a sua atenção na informação sensorial recebida pelos órgãos dos sentidos” (p. 90).

Nesta perspetiva, Övén (2015) recorda que é necessário compreender o comportamento das crianças ao invés de tentar apenas geri-lo com o objetivo de o alterar. As crianças quando estão em contacto com as suas emoções, precisam de uma figura de referência, um adulto, para se sentirem seguras de modo a começarem a expressar as suas emoções, aceitá-las e geri-las de forma consciente. Assim sendo, a prática de *Mindfulness* irá apoiar eficazmente a criança no âmbito da gestão das suas emoções e, ao mesmo tempo, no seu desenvolvimento de uma forma holística e consciente, deixando-a mais preparada enquanto indivíduo para lidar com o mundo à sua volta.

### 2.2.1. EMOÇÕES E SENTIMENTOS NO *MINDFULNESS*

No decorrer do desenvolvimento da investigação e, uma vez que a prática de *Mindfulness* promove o contacto com sentimentos e emoções, mostrou-se relevante clarificar estes dois conceitos que tendem a ser utilizados como sinónimos. Porém estes conceitos apresentam algumas diferenças que carecem de ser enumeradas.

De acordo com Snel (2010), as emoções são uma reação aos acontecimentos que ocorrem na vida do ser humano, sejam estes momentos, pensamentos ou ações. Queirós (2014) defende ainda que “uma emoção é algo mensurável ou algo que resulta da reação do nosso corpo às mudanças que se registam no meio ambiente, alertando-nos a nós e aos outros para elas” (p. 33). As emoções são naturais no nosso corpo e estão presentes na vida diária de todo o ser humano, sendo influenciadas pelas alterações que ocorrem no meio exterior. Desta forma, o corpo tende a reagir e a alertar-nos face a essas situações.

Alvarenga (2007) afirma que as emoções básicas são inatas e que servem para criar outras emoções, ou seja, as emoções secundárias são emoções aprendidas e provenientes das básicas. Existem quatro emoções básicas: a alegria, a tristeza, o medo e a raiva.

Sabe-se que ao experienciar alguma destas emoções, pode surgir dificuldade no seu controlo e, por conseguinte, no controlo dos pensamentos e ações. Deste modo, é importante que exista por parte dos indivíduos gestão emocional que permita adquirir consciência das suas emoções, como também, aceitação e regulação das mesmas adequando-as ao ambiente (Queirós, 2014). Ao desenvolver esta capacidade, o indivíduo pode atuar em função daquilo que sente.

Analisando agora o conceito de sentimento, Queirós (2014) destaca que “o sentimento inclui uma vivência subjetiva, ou seja, é a forma como cada pessoa experiencia uma emoção ou uma sensação” (p.46). O sentimento será então a tomada de consciência de uma emoção, uma vez que, enquanto a reação das emoções se processa no corpo, a dos sentimentos ocorre na mente. Os sentimentos são emoções conscientes.

Os sentimentos são produzidos por emoções, por isso, sentir emoções implica ter sentimentos. Damásio (2000) refere que “apesar de alguns sentimentos estarem relacionados com as emoções, existem muitos que não estão: todas as emoções originam sentimentos, se se estiver desperto e atento, mas nem todos os sentimentos provêm de

emoções” (p. 159). Os sentimentos são experiências subjetivas, as quais apenas o próprio indivíduo tem acesso. Por outro lado, as emoções são expressivas e observáveis pelos outros (Damásio, 2000). Destaca-se ainda a questão temporal na medida em que os sentimentos tendem a ser mais duradouros e menos explosivos. Contrariamente as emoções são fortes, passageiras e mutáveis (ibidem).

Em suma, as emoções originam sentimentos, estando estes conceitos interligadas entre si. Do mesmo modo, que uma emoção pode despertar um sentimento, também um sentimento pode criar várias emoções.

### 2.3. A IMPORTÂNCIA E BENEFÍCIOS DO *MINDFULNESS* EM SALA DE AULA

Depois de compreendida a influência da prática de *Mindfulness* no desenvolvimento do indivíduo, importa relembrar que tudo isto se transporta para a vivência do dia a dia escolar das crianças, visto que os benefícios irão refletir-se na sua vida pessoal e na sua vivência escolar, na interação com os seus pares e no próprio ambiente da sala de aula.

É sabido que atualmente, a escola é um dos locais no qual as crianças passam grande parte do seu dia e, por isso, o modo como esta se encontra organizada, bem como as rotinas envolvidas irão influenciar naturalmente o próprio comportamento das crianças tendo em conta que “a forma como nos sentimos num espaço físico está relacionada com a energia positiva que depositamos nele” (Perestrelo, 2018, p. 29). A escola deve ser sem dúvida um local no qual as crianças se sentem seguras e podem, sem medo, expressar os seus sentimentos, opiniões, dúvidas e inquietações, devendo ser-lhes fornecidas ferramentas que permitam o autoquestionamento sobre as suas atitudes e comportamentos.

Ao iniciar a prática de *Mindfulness* em ambiente escolar tende-se a enveredar pelo caminho do relaxamento, como será o caso desta investigação. Neste caso, é fundamental que seja o adulto a ser um exemplo para o grupo, tendo em conta que dificilmente as crianças o farão espontaneamente. De acordo com Breyner (2016) existem duas técnicas distintas na meditação com as crianças: uma que se relaciona com o relaxamento e outra com a capacidade de foco. O relaxamento está diretamente relacionado com a capacidade da criança aumentar os níveis de tranquilidade e bem-estar, por outro lado, “o aumento da capacidade de foco tem como principal objectivo trazer a concentração da criança a

um determinado objecto, de modo que o seu cérebro fique mais desperto, atento e alerta” (pp. 104 – 105).

Tendo em consideração as duas vertentes destacadas, Leal (2015) refere que este tipo de práticas quando utilizadas em contexto educativo, mas também em qualquer outro contexto, ajudam a promover o autoconhecimento e a desenvolver o equilíbrio. Ao existir uma prática desde cedo e de forma regular e contínua, irá proporcionar que a criança possa conhecer o seu potencial, desenvolva a sua inteligência, aumente a sua autoestima e, por consequência, melhore o seu desempenho escolar.

Leal (2015) evidencia alguns fatores importantes pelos quais a prática de *Mindfulness*, em particular da meditação, deveria ser promovida na escola: “o reconhecimento da atividade mental, o seu potencial e mecanismos; o desenvolvimento da concentração e foco nos momentos de estudo; o aumento da capacidade de assimilação e apreensão das diversas matérias; o desenvolvimento das apetências cognitivas e criativas; a promoção de autoestima, autoafirmação e espírito social; o aumento do rendimento escolar; o aumento de maturidade; a resistência ao stress; o incremento de equilíbrio, confiança e independência; o desenvolvimento de capacidade de integração e promoção de comportamento grupal assertivo e construtivo” (Leal, 2015, pp.116-117).

Santos (2018) vai ao encontro desta perspetiva quando refere que “integrar a Meditação como disciplina seria uma mais valia no desenvolvimento global das crianças pois as mudanças pessoais e escolares, seriam sem dúvida significativas” (p. 37).

No que diz respeito às crianças, o *Mindfulness* apresenta um forte impacto no seu comportamento, levando-os a tomar consciência das relações existentes entre as suas emoções e as sensações físicas (Carvalho, Marques Pinto, & Marôco, 2017). Deste modo, a prática de *Mindfulness* em contexto de sala de aula é uma oportunidade de desenvolver nas crianças “um profundo trabalho de reconhecimento, investigação e conexão consigo próprios: com o seu corpo e com as suas sensações, com os seus pensamentos e com as suas emoções, desenvolvendo relações íntegras e saudáveis” (Perestrelo, 2018, pp.15-16). Este reconhecimento e contacto com o eu pessoal, irá permitir a criação e desenvolvimento de relações mais saudáveis com o grupo-turma.

Além da melhoria das relações com a turma, realça-se o impacto que esta prática também transporta para a relação professor-aluno uma vez que afeta ambos. As relações

estabelecidas entre alunos e os seus colegas e professores manifestam muito valor na educação, isto porque a afetividade constitui a base das relações da pessoa na sua vida. Deste modo, é importante que exista uma boa relação professor-aluno, a qual irá promover o bem-estar e sucesso escolar, tendo em conta que a aprendizagem também se desenvolve através das interações sociais e dos vínculos que estabelecemos uns com os outros.

Jennings, Lantieri, & Roeser (2017) revelam que os professores que adotam práticas de *Mindfulness* no seu contexto de sala de aula apresentam melhorias na tomada de consciência das necessidades dos alunos. Os professores que desenvolvem esta prática de forma regular, acabam por desenvolver relações mais positivas e significativas com os seus alunos e, passam a ter um maior autocontrolo emocional, conseguindo assim manter um ambiente de sala de aula mais favorável à aprendizagem (Roeser et al., 2012).

Ainda no que respeita ao ambiente que se vive em sala de aula ao ser aplicada esta prática, constata-se que existe uma melhoria significativa uma vez que, para além de os alunos aprenderem mais e melhor, passam também a alcançar um sentimento de pertença à sua turma, que leva a que exista um aumento da sua participação em sala de aula, do seu envolvimento nas atividades promovidas e ainda, da compreensão da sua exclusividade e importância naquele contexto (Roeser et al., 2012).

Desta forma, é fundamental que exista nas escolas um espaço ou momento no qual as crianças possam experienciar a calma e refugiar-se quando necessitam. Perestrelo (2018) refere que uma sala que se encontre bem organizada e com regras definidas irá promover um ambiente mais consciente e positivo que irá envolver as crianças. O espaço deverá levar ao silêncio e à atenção plena, evitando comportamentos desviantes, assim o ambiente escolar passa a desempenhar um papel fundamental no desenvolvimento de competências não apenas académicas, mas também sociais e emocionais.

Snel (2019) destaca que “a prática de *Mindfulness* implica esforço e intencionalidade” (p. 22), sendo imprescindível por parte do professor titular estar consciente das atitudes que toma para que promovam nas crianças momentos e ferramentas que lhes permitam ver no professor um exemplo e, progressivamente, adquirir conhecimentos na prática de *Mindfulness*. Estando consciente e tomando as atitudes necessárias, o professor conseguirá obter dentro da sua sala de aula um ambiente escolar com qualidade e, desta forma, promover o sucesso escolar, uma vez que estes fatores se influenciam mutuamente.

O papel do professor é fulcral na construção pessoal e social das crianças enquanto indivíduos. Cury (2005) destaca que “apenas os professores são capazes de os formar. Apenas eles podem estimular a criatividade, a superação de conflitos, o encanto pela existência, a educação para a paz, para o consumo, para o exercício dos direitos humanos” (p. 140). Deste modo, “educar em *Mindfulness* favorece toda uma educação transpessoal mais focada no Ser e no Fazer” (Perestrelo, 2018, p. 15). A prática de educar em *Mindfulness* é integral e focada nas inteligências múltiplas nas diferentes dimensões do ser: corporal, emocional, mental, social, estático, ecológico e espiritual (Perestrelo, 2018).

Se esta prática permite um desenvolvimento integral, o professor terá mais facilidade em trabalhar os conteúdos escolares, uma vez que o ambiente em sala de aula será sereno, livre de conflitos e agitação excessiva, ou mesmo que existam alguns conflitos, serão de fácil resolução tendo em conta que as ferramentas para resolução dos mesmos são conhecidas.

O papel do professor nas práticas de *Mindfulness*, traduz-se também num organizador consciente promovendo espaços que proporcionem experiências aos seus alunos com o objetivo de os consciencializar “para uma auto-observação consciente das sensações, emoções e pensamentos” (Perestrelo, 2018, p. 15). Por conseguinte, o professor deve orientar e guiar os momentos de relaxamento, de forma a que os seus alunos consigam alcançar a atenção plena. Cabe ao professor proporcionar situações nas quais os alunos desenvolvem consciência sobre o momento presente, ou seja, começam a “ter uma postura aberta e afetuosa, disponível para compreender o que acontece à nossa volta” (Snel, 2019, p.21).

Alves (2018) destaca que os professores devem promover na sua sala momentos de relaxamento curtos, porém com pouco espaçamento entre si de modo a serem mais eficientes e, refere ainda, que a prática de *Mindfulness* por parte dos alunos fora da escola será também mais benéfica tendo em conta que existirá um contínuo entre a prática escolar e a prática na vida pessoal. Os benefícios da inserção desta prática em sala de aula são, como se apresentou, inúmeros e podem ser úteis em qualquer momento de ensino, no fortalecimento da relação entre pares, o que por sua vez, criam um ambiente escolar propício ao ensino.

### 3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

#### 3.1. PROBLEMÁTICA

Após vários momentos reflexivos acerca do tema a investigar, o indutor primordial deste estudo adveio precisamente e, como já referido, do primeiro contexto escolar na PP do 1.º CEB (turma do 1.º ano de escolaridade) e da prática realizada pela respetiva Professora Titular. No 1.º CEB, a concentração mostra-se um importante fator nas várias situações de aprendizagem em sala de aula e, por vezes, torna-se um desafio acrescido à prática do professor criar um ambiente que permita desenvolver a concentração na turma. Os momentos de intervalo e pausa para hora do almoço manifestam-se significativos para as crianças libertarem a sua energia, preparando-se para os novos momentos de tempo letivo. Muito frequentemente a passagem de um ambiente agitado para um ambiente calmo é difícil de alcançar pelas crianças e, por isso, cabe ao professor encontrar estratégias para que esta transição possa ocorrer de forma mais célere e calma possível.

Considerando o exposto e o contexto da turma do 1.º ano no qual estive inserida, surgiu a oportunidade de observar a aplicação recorrente de uma estratégia há já alguns anos adotada pela professora titular da turma na sua prática docente: a aplicação de momentos de práticas de relaxamento baseadas em *Mindfulness*. Com estes momentos, a professora procurava obter em sala de aula um ambiente mais calmo e sereno que fosse propício à aprendizagem, mas também auxiliar os seus alunos a desenvolver ferramentas de resolução de conflitos e cooperação. Após aplicar esta estratégia em algumas das suas turmas ao longo dos anos, a professora constatava que no decorrer do tempo acontecia uma mudança positiva do comportamento da turma em sala de aula, bem como a nível de interações entre pares.

Tendo em conta estas vantagens, na altura enunciados pela professora, as práticas de relaxamento suscitaram a minha curiosidade em percebê-las melhor, quer na perspectiva da sua concretização quer na perspectiva dos seus resultados, do ponto de vista da docente e dos alunos. Assim sendo, mostrou-se relevante observar estes momentos ao longo de várias semanas, neste contexto, e procurar compreender as perceções das crianças implicadas nos momentos de relaxamento realizados pela docente titular.

Ao ser posteriormente inserida numa turma de 3.º ano de escolaridade, na qual nem a professora titular nem os próprios alunos tinham tido contacto com este tipo de prática,

pareceu pertinente implementar as práticas de relaxamento uma vez que decorrendo das observações e percepções dos alunos do contexto escolar anterior, foram observáveis as vantagens da sua aplicação. Percecionei que os alunos e o ambiente de aprendizagem da turma de 3.º ano poderiam beneficiar da implementação destas práticas, em particular nos momentos de transição do exterior para a sala de aula.

Deste modo, desenvolveu-se, no contexto da turma de 3.º ano, uma segunda fase do estudo que agora se apresenta, que se iniciou com a aplicação de práticas de relaxamento no momento de regresso à sala, após o intervalo que ocorria durante a manhã, com o objetivo de promover na turma um momento de retorno à calma, bem como a criação de um ambiente propício à aprendizagem.

### 3.1.1 QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO E OBJETIVOS DO ESTUDO

Neste seguimento, definiu-se a seguinte questão que orientou a presente investigação: Que conceções apresentam alunos de duas turmas do 1.º CEB relativamente à implementação de práticas de *Mindfulness* inseridas na sua rotina semanal, em momentos de transição do recreio para a sala de aula, e que percepções desenvolveram sobre os efeitos que tiveram em si?

No que respeita aos objetivos definidos para o estudo, Dias (2009) refere que “É preciso seleccionar os objetivos que nos pareçam válidos e possíveis de serem concretizados” (p. 132). Deste modo, definiram-se os seguintes objetivos:

- Identificar características importantes de práticas de relaxamento baseadas em *Mindfulness* com vista ao retorno à calma em transições de recreio para sala de aula;
- Conceber um conjunto articulado de práticas de relaxamento baseadas em *Mindfulness* a implementar para retorno à calma em transições de recreio para sala de aula com uma turma do 3.º ano de escolaridade;
- Identificar percepções dos alunos sobre a vivência das práticas de relaxamento;
- Identificar percepções dos alunos sobre a existência de transferência das técnicas de relaxamento aprendidas para a sua vida quotidiana;
- Refletir sobre o desenvolvimento pessoal e profissional da investigadora, futura professora, decorrente do envolvimento nesta investigação.

### 3.2 NATUREZA DO ESTUDO

No que respeita ao desenho da investigação e de acordo com Fortin (1996) este “é o plano lógico criado pelo investigador com vista a obter respostas válidas às questões de

investigação colocadas ou às hipóteses formuladas” (p. 132), por isso, refiro que se tratará de uma investigação exploratória inserida num paradigma qualitativo. Segundo Bogdan e Biklen (1994), um estudo inserido num paradigma qualitativo tem na sua organização as seguintes características:

1. A fonte directa dos dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal;
2. Os dados que o investigador recolhe são principalmente de carácter descritivo;
3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo, do que simplesmente pelos resultados ou produtos;
4. A análise dos dados é feita de forma indutiva;
5. O investigador interessa-se acima de tudo, em tentar compreender o significado, que é de importância vital na abordagem qualitativa (pp. 47-50).

Além das características apresentadas, Vilelas (2009) considera ainda que os estudos qualitativos se caracterizam pela existência de uma relação dinâmica indissociável entre o mundo real e o sujeito e, por isso “a interpretação dos fenómenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa (p. 105).

Adicionalmente, Coutinho (2018) refere que a abordagem qualitativa quando aplicada a questões sociais e educativas pretende entrar no mundo pessoal dos sujeitos “(...) para saber como interpretam as diversas situações e que significado têm para eles” (Latorre et al., 1996, p.42 citado por Coutinho, 2018, p.18), de modo a compreender o mundo complexo vivido a partir do ponto de vista de quem o vive e o busca compreender. Por conseguinte, tanto o investigador como o investigado interagem e cada um molda e interpreta os seus comportamentos de acordo com os seus esquemas sociais e culturais.

Tendo por base o paradigma qualitativo, a investigação seguirá uma lógica de estudo múltiplo de casos. Num estudo de caso singular constata-se que este:

“(…) visa essencialmente a compreensão do comportamento de um sujeito, de um dado acontecimento, ou de um grupo de sujeitos ou de uma instituição (...), numa dada situação contextual específica, que é o seu ambiente natural. (...) estuda o sujeito no seu ambiente quotidiano, sem qualquer intervenção do investigador com o sentido de manipular variáveis independentes (Sousa, 2009, p. 138).”

No entanto, esta investigação trata-se de um estudo múltiplo de casos, uma vez que são tidas em consideração diferentes realidades escolares entre a turma de 1.º ano e a turma de 3.º ano, nas quais foram aplicadas propostas que permitiram obter informação detalhada sobre a problemática a investigar. Este tipo de investigação “é útil para verificar uma teoria, estudar um caso (...), explicar relações de causalidade entre a evolução de um fenómeno e uma intervenção” (Fortin, 1996, p.164).

Particularmente nesta investigação pretendeu-se perceber quais as opiniões que duas turmas de alunos do 1.º CEB tinham relativamente à prática de momentos de relaxamento, inspirados na prática de relaxamento baseada em *Mindfulness*, na sua sala de aula, no seu próprio comportamento bem como no da sua turma. Deste modo, ao longo deste estudo serão descritos dois casos distintos: o da turma de 1.º ano que tinha já iniciado a implementação destes momentos com a professora titular de turma e o caso da turma de 3.º ano, a qual não tinha nenhum tipo de contacto com a prática de *Mindfulness*, tendo sido realizada a introdução da mesma em sala de aula.

Esta investigação seguiu uma lógica de continuidade, e assentou num importante fator inerente a todos os profissionais de educação: a reflexão. Baseando-me nos dados obtidos com a primeira turma em estudo e com as suas opiniões à cerca da prática de *Mindfulness*, foi possível refletir sobre a ação e planear a implementação de propostas na segunda turma de um modo mais coeso e significativo. Do mesmo modo, a implementação de cada momento de relaxamento com a segunda turma foi sendo ajustada de acordo com as opiniões manifestadas pelos alunos e pelas observações realizadas em sala de aula.

### 3.3 PARTICIPANTES

Para esta investigação foram integrados grande parte dos alunos envolvidos na prática pedagógica realizada em contexto de 1.º CEB, 18 na turma de primeiro ano e 17 na de terceiro ano, representando um total de 35 alunos. Não foi possível integrar a totalidade de alunos no estudo, 40, pois uma parte não esteve presente durante os momentos de conversa individual. De ressaltar, que houve especificidades no trabalho realizado e nas opções tomadas nos estudos com cada turma que se apresentam em seguida.

### 3.3.1 TURMA DE 1.º ANO

Os alunos da turma de 1.º ano estavam inseridos no contexto de um Centro Escolar localizado na zona limítrofe da cidade de Leiria. A turma era composta por vinte e um alunos, onze rapazes e dez raparigas, com idades compreendidas entre os seis e os sete anos, tendo apenas sido possível contar com dezoito alunos para o estudo. Esta era uma turma bastante curiosa e participativa, sempre disposta a realizar as atividades propostas, comunicando eficazmente com os pares partilhando as suas vivências, gostos e aprendizagens. Em simultâneo, contudo, os alunos demonstravam-se por vezes desatentos, revelando não só uma reduzida capacidade de concentração, mas também, uma grande necessidade de se movimentar e explorar materiais.

Nesta turma a prática de *Mindfulness* era frequente, uma vez que a professora titular havia realizado formações nesta área e tinha já começado a implementação com uma turma anterior, na qual obteve grandes melhorias a nível da gestão de conflitos, de emoções e autonomia. Ao iniciar o percurso com esta turma, colocou em prática o que tinha aprendido pretendendo que os alunos percebessem as vantagens do controlo da respiração quando estão stressados ou nervosos, e que também conseguissem parar e focar-se nessas situações, vendo na prática de relaxamento baseada em *Mindfulness* uma forma de conseguir que os alunos parassem alguns minutos e se consciencializassem do que os rodeia e, ao mesmo tempo, de si próprios.

No respeito à posição dos alunos relativamente a este tipo de prática a docente referiu que existem dois tipos de alunos: aqueles que a acham pouco interessante e entendem que tem pouca ou nenhuma relevância na sua vivência escolar e pessoal e, por outro lado, aqueles que entendem que estes momentos os tranquilizam e os acalmam. Desta forma e, com o objetivo de entender as perspetivas dos alunos desta turma de 1.º ano sobre a realização deste tipo de momentos, além de conversas individuais com cada aluno, realizou-se a observação dos comportamentos apresentados pelos alunos nos momentos de relaxamento, contudo, uma vez que a turma apresentava um elevado número de alunos que não permitia a correta e detalhada observação, selecionaram-se apenas três alunos.

Os alunos foram selecionados com base na possibilidade de eventual mudança de comportamento como também, na possibilidade da adoção da prática de relaxamento para auxílio do seu desempenho escolar. Estes critérios foram desenvolvidos e adequaram-se

a estes alunos mediante as observações iniciais realizadas no contexto de toda a turma. Da turma, foram selecionados três alunos, dois rapazes e uma rapariga (JP, MT e MF – siglas pelos quais serão mencionados) que apresentavam perfis de comportamento em sala de aula distintos, uma vez que dois deles eram alunos mais calmos e o outro mais agitado.

### 3.3.2. TURMA DE 3.º ANO

A turma do 3.º ano, estava inserida numa escola mais pequena, também localizada na zona limítrofe da cidade de Leiria. A escola tinha apenas oito turmas, que apresentavam um horário desdobrado, quatro tinham horário letivo no período da manhã, o caso da turma em estudo, e as restantes quatro no período da tarde.

A turma era composta por dezanove alunos dos quais onze rapazes e oito raparigas, com idades compreendidas entre os oito e os dez anos, tendo apenas sido possível contar com dezassete alunos para o estudo, visto que os dois alunos em falta não estiveram presentes nos momentos de conversa individual. Era uma turma heterogénea no que respeita à proveniência dos alunos, incluindo diferentes etnias e costumes distintos o que para os alunos dificultava por vezes a sua forma de estar e interagir, mostrando alguma resistência em aceitarem-se e conviverem de forma saudável. Apresentavam ainda algumas dificuldades no que respeita ao comportamento e interação entre pares, bem como a nível atitudinal em sala de aula.

Nesta turma a prática de *Mindfulness* era inexistente e poucos eram os alunos que já tinham tido algum tipo de contacto ou conhecimento da mesma. A professora titular conhecia superficialmente esta prática, contudo, achava importante a sua implementação pois reconhecia as vantagens que poderia trazer à sua turma, quer fosse a nível comportamental, quer a nível emocional. Deste modo, reconheceu-se relevante implementar estes momentos em sala de aula e, além de recolher as perceções dos alunos, foi também realizada a observação comportamental de três alunos, duas alunas e um aluno (F, FL e S - siglas pelos quais serão mencionados). Recordar que os alunos foram selecionados com base na possibilidade de eventual mudança de comportamento como também, na possibilidade da adoção da prática de relaxamento para auxílio do seu desempenho escolar. De relevar que os três alunos selecionados apresentavam, à data da

seleção, perfis de comportamento em sala de aula distintos, uma vez que dois deles eram alunos mais calmos e o outro mais agitado.

### 3.4. SEQUÊNCIA E CALENDARIZAÇÃO DAS TAREFAS DE RELAXAMENTO

#### 3.4.1. TURMA DE 1.º ANO

Apresenta-se neste ponto a calendarização das tarefas de relaxamento desenvolvidas com a turma de 1.º ano. O quadro 2 contém os dez momentos de relaxamento dinamizados, tanto pela professora titular como por mim, ao longo do 1.º período, bem como os objetivos que visava alcançar, a temática e a tipologia de exercícios. Os momentos de relaxamento foram dinamizados sempre no regresso à sala de aula após a hora do almoço e tiveram uma duração aproximada de 5 minutos, duração que poderia variar consoante a envolvimento da turma à proposta.

Sabendo que o relaxamento auxilia o indivíduo a focar a sua atenção no momento presente, fazendo-o tomar consciência da “respiração, sons, sensações do corpo e pensamentos” (Perestrelo, 2018, p.19), foram assim designadas as tipologias de exercícios a implementar com a turma.

**Quadro 2 - Sequência e calendarização das tarefas de relaxamento 1.º ano**

<b>Data</b>	<b>Dinamização</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Temática</b>	<b>Tipologia</b>
4 de outubro de 2021	Professora titular	<ul style="list-style-type: none"> <li>Promover o desenvolvimento da concentração através do foco na respiração</li> </ul>	Relaxamento sobre controlo da respiração	Exercícios de atenção focada: respiração
12 de outubro de 2021	Professora titular	<ul style="list-style-type: none"> <li>Promover o desenvolvimento da concentração através do foco nas sensações corporais manifestadas através dos sons e elementos característicos do outono;</li> <li>Promover o desenvolvimento da imaginação.</li> </ul>	Relaxamento sobre o outono	Exercícios de atenção focada: sensações corporais e sons
19 de outubro de 2021	Professora titular	<ul style="list-style-type: none"> <li>Promover o desenvolvimento da concentração através do foco nas emoções vivenciadas durante o momento de relaxamento;</li> </ul>	Relaxamento sobre as emoções	Exercícios de atenção focada: respiração
26 de outubro e 2 de novembro de 2021	Professora titular	<ul style="list-style-type: none"> <li>Promover o desenvolvimento da concentração através do foco na respiração</li> </ul>	Relaxamento sobre controlo da respiração	Exercícios de atenção focada: respiração
9 de novembro de 2021	Professora titular	<ul style="list-style-type: none"> <li>Promover o desenvolvimento da concentração através do foco nas sensações corporais manifestadas através do elemento característico do magusto: a castanha.</li> </ul>	Relaxamento sobre o magusto	Exercícios de atenção focada: sensações corporais
16 de novembro de 2021	Mestranda	<ul style="list-style-type: none"> <li>Promover o desenvolvimento da concentração e relaxamento através do recurso a um material manipulável.</li> </ul>	Relaxamento com pompons	Exercícios de atenção focada: sensações corporais

23 de novembro de 2021	Mestranda	<ul style="list-style-type: none"> <li>Promover o desenvolvimento da concentração através do foco na respiração</li> </ul>	Relaxamento sobre controlo da respiração	Exercícios de atenção focada: respiração
14 de dezembro de 2021	Mestranda	<ul style="list-style-type: none"> <li>Promover o desenvolvimento da concentração através do foco nas sensações corporais manifestadas através dos sons e elementos característicos da natureza;</li> <li>Promover o desenvolvimento da imaginação.</li> </ul>	Relaxamento sobre a natureza	Exercícios de atenção focada: sensações corporais e sons
4 de janeiro de 2022	Mestranda	<ul style="list-style-type: none"> <li>Promover o desenvolvimento da concentração através do foco nas sensações corporais manifestadas através dos sons do oceano;</li> <li>Promover o desenvolvimento da imaginação;</li> <li>Integrar a temática em estudo: oceano.</li> </ul>	Relaxamento sobre o oceano	Exercícios de atenção focada: sensações corporais e sons

### 3.4.2. TURMA DE 3.º ANO

Tal como no ponto anterior, apresenta-se agora a calendarização das tarefas de relaxamento desenvolvidas com a turma de 3.º ano, de uma forma contínua até ao final do 3.º período. O quadro 3 contém os dezassete momentos de relaxamento dinamizados apenas por mim, bem como os objetivos que visavam alcançar, a temática e a tipologia de exercícios. Os momentos de relaxamento foram dinamizados sempre no regresso à sala de aula após o intervalo da manhã e tiveram uma duração aproximada de 5 minutos, duração que poderia variar consoante o envolvimento da turma à proposta.

**Quadro 3 - Sequência e calendarização das tarefas de relaxamento 3.º ano**

Data	Objetivo	Temática	Tipologia
29 de março de 2022	<ul style="list-style-type: none"> <li>Promover o desenvolvimento da concentração através do foco na emoção felicidade e em situações em que os alunos vivenciam esta emoção.</li> </ul>	Relaxamento sobre o sentimento da felicidade	Exercícios de atenção focada: sensações corporais
30 de março de 2022	<ul style="list-style-type: none"> <li>Promover o desenvolvimento da concentração através do foco nas sensações corporais manifestadas através dos sons e imaginação do local do campo e dos seus vários elementos;</li> <li>Integrar a temática em estudo: os vários tipos de plantas.</li> </ul>	Relaxamento sobre o Campo e plantas	Exercícios de atenção focada: sensações corporais e sons
04 de abril de 2022	<ul style="list-style-type: none"> <li>Promover o desenvolvimento da concentração através do foco da imaginação do “mundo” dos robots;</li> <li>Promover o desenvolvimento da imaginação.</li> </ul>	Relaxamento relacionado com robots	Exercícios de atenção focada: imaginação
19 de abril de 2022	<ul style="list-style-type: none"> <li>Promover o desenvolvimento da concentração através do foco na imaginação de um local/situação que transmita liberdade ao aluno.</li> <li>Promover o desenvolvimento da imaginação.</li> </ul>	Relaxamento relacionado com o sentimento de Liberdade	Exercícios de atenção focada: imaginação

20 de abril de 2022	<ul style="list-style-type: none"> <li>Promover o desenvolvimento da concentração através do foco nas sensações corporais manifestadas através dos sons e elemento característico da natureza: as folhas</li> </ul>	Relaxamento relacionado com elementos da natureza: folhas	Exercícios de atenção focada: sensações corporais e sons
02 de maio de 2022	<ul style="list-style-type: none"> <li>Promover o desenvolvimento da concentração através do foco nas sensações corporais manifestadas através de sons característicos da natureza: a água.</li> </ul>	Relaxamento relacionado com elementos da natureza: água	Exercícios de atenção focada: sons
03 e 05 de maio de 2022	<ul style="list-style-type: none"> <li>Promover o desenvolvimento da concentração através do foco nas sensações corporais manifestadas através do som do oceano;</li> <li>Integrar a temática em estudo: oceano.</li> <li>Promover o desenvolvimento da imaginação.</li> </ul>	Relaxamento relacionado com elementos da natureza: Oceano	Exercícios de atenção focada: sons e sensações corporais e sons
09, 10 e 11 de maio de 2022	<ul style="list-style-type: none"> <li>Promover o desenvolvimento da concentração através do foco na respiração</li> </ul>	Relaxamento sobre controlo da respiração	Exercícios de atenção focada: respiração
16 de maio de 2022	<ul style="list-style-type: none"> <li>Promover o desenvolvimento da concentração através do foco nas sensações corporais manifestadas através dos sons de animais elementos característicos da natureza: pássaros.</li> </ul>	Relaxamento relacionado com elementos da natureza: Pássaros	Exercícios de atenção focada: respiração
17 de maio de 2022	<ul style="list-style-type: none"> <li>Promover o desenvolvimento da concentração e relaxamento através do recurso a um material manipulável.</li> </ul>	Relaxamento com pompons	Exercícios de atenção focada: sensações corporais
18 de maio de 2022	<ul style="list-style-type: none"> <li>Promover o desenvolvimento da concentração através do foco nas emoções vivenciadas durante o momento de relaxamento.</li> </ul>	Relaxamento sobre as emoções	Exercícios de atenção focada: respiração
24 e 30 de maio de 2022	<ul style="list-style-type: none"> <li>Promover o desenvolvimento da concentração através do foco na respiração.</li> </ul>	Relaxamento sobre controlo da respiração	Exercícios de atenção focada: respiração
31 de maio de 2022	<ul style="list-style-type: none"> <li>Promover o desenvolvimento da concentração e relaxamento através do recurso a um material manipulável.</li> </ul>	Relaxamento com pompons	Exercícios de atenção focada: respiração

### 3.5. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS E RESPECTIVA CALENDARIZAÇÃO

Para proceder à recolha de dados nas turmas utilizou-se o inquérito, usando como instrumento, o guião de questões elaborado, a observação não participante (1.º ano) e observação direta, nos momentos de dinamização de relaxamento pela mestrandia, que resultou na elaboração de um conjunto de notas de campo com o registo de observação comportamental dos alunos nos momentos específicos referidos em seguida nos pontos 3.5.1 e 3.5.2

Considerando que enquanto investigadora é fundamental recolher dados e estar atenta às reações e comportamentos por parte dos alunos, recorreu-se à observação direta dos alunos durante os momentos de relaxamento uma vez que esta “visa descrever os componentes de uma dada situação social” (Fortin, 1996, p.241). Nos casos em que a dinamização dos momentos de relaxamento era feita pela investigadora, recorreu-se à observação participante. A observação participante caracteriza-se por ser uma “técnica de investigação qualitativa adequada ao investigador que pretende compreender, num meio social, um fenómeno” (Vilelas, 2009, p. 274).

Em ambas as turmas se realizou o registo de observação comportamental dos alunos selecionados, identificando-se os aspetos observáveis no decorrer e após os momentos de relaxamento. Nas tabelas de observação construídas (apêndice 18), constam três parâmetros pré-estabelecidos a observar sobre o comportamento observado durante e após o momento de relaxamento baseados no cumprimento ou não das instruções dadas, na apresentação de um comportamento adequado e, ainda na demonstração de comportamentos positivos durante e após o momento de relaxamento.

Apresentam-se em seguida os processos de recolha de dados, bem como a calendarização das propostas e respetivos instrumentos de recolha de dados a utilizar em cada turma.

### 3.5.1. TURMA DE 1.º ANO

Na turma de 1.º ano, o processo de recolha de dados iniciou-se no mês de outubro. O quadro abaixo (quadro 4) contém todos os momentos relevantes de recolha de dados. Procedeu-se a uma fase inicial de observação da concretização da prática de relaxamento por parte da docente titular, com o intuito de compreender o modo como procedia e desenvolvia os momentos de relaxamento, mas, também, observar o comportamento dos alunos. Este processo realizou-se no primeiro mês de prática pedagógica no contexto.

De destacar os dois momentos de auscultação individual dos alunos, o primeiro no mês de novembro e o segundo no mês de janeiro, dinamizados pela mestrandia com um guião elaborado para o efeito (apêndice 19). A primeira conversa consistia em doze questões, divididas em seis partes, relacionadas com a opinião pessoal do aluno sobre a implementação da prática de relaxamento, dos sentimentos e comportamentos que despertam em si, bem como a sua perceção sobre o comportamento da turma nestes momentos. A segunda conversa (apêndice 20) continha as mesmas doze questões, porém

foram adicionadas três outras especificamente incidentes sobre a opinião dos alunos sobre os dias em que, sendo habitual a sua realização, não se realizou a prática de relaxamento em sala de aula. As conversas realizaram-se num momento de intervalo da manhã dentro da sala de aula apenas com a presença da mestranda e de cada aluno. Estas intervenções dos alunos registaram-se com recurso a um gravador de voz.

Ao longo das semanas, entre o mês de novembro e janeiro começaram a decorrer momentos de relaxamento dinamizados apenas pela mestranda. Foram designados quatro dias específicos para fazer a observação dos alunos selecionados nos momentos de relaxamento. De destacar que entre os quatro momentos de relaxamento observáveis, correspondentes a um período de quatro semanas, ocorreu um interregno propositado de duas semanas na realização destes momentos, de modo a que na auscultação final os alunos fossem questionados sobre esta ausência, dado que já faziam parte da sua rotina, e os sentimentos despertados, como descrito no guião de questões elaborado.

Por fim, na última semana de PP foram auscultados novamente os alunos. Os diálogos com cada aluno ocorreram nas mesmas condições e contexto dos primeiros, recorrendo-se aos métodos anteriormente descritos.

**Quadro 4 - Calendarização das atividades e instrumentos de recolha de dados usados em contexto de 1.º ano**

<b>Data</b>	<b>Propostas realizadas</b>	<b>Técnicas e/ou instrumentos de recolha de dados</b>
Entre 4 e 29 de outubro de 2021	Observação dos momentos de relaxamento realizados pela docente	Observação direta, não participativa
Entre 15 e 17 de novembro de 2021	Auscultação individual aos alunos sobre as suas perceções dos momentos de relaxamento	Registo áudio, seguido de transcrição
16 e 23 de novembro de 2021	Observação semanal do comportamento dos alunos selecionados no momento de relaxamento	Tabela de registo de observação
30 de novembro de 2021	Não foi realizado momento de relaxamento durante a semana	
7 de dezembro de 2021	Não foi realizado momento de relaxamento durante a semana	
14 de dezembro e 4 de janeiro de 2021	Observação semanal do comportamento dos alunos selecionados no momento de relaxamento	Tabela de registo de observação
11 de janeiro de 2022	Conversas individuais com os alunos	Registo áudio, seguido de transcrição

### 3.5.2. TURMA DE 3.º ANO

Na turma de 3.º ano, a metodologia aplicada foi semelhante, uma vez que se pretendia igualmente compreender as percepções dos alunos sobre a implementação da prática de momentos de relaxamento. No caso desta turma, contudo, este tipo de práticas era inexistente em sala de aula antes da sua implementação pela mestrandia, pelo que eram novidade para os alunos. Deste modo, não se realizou o 1.º momento de recolha de dados individual.

A professora titular manifestou o seu interesse na existência desta prática e, portanto, permitiu que fosse implementada na sua sala. Uma vez que a turma não tinha conhecimento prévio do que eram práticas de relaxamento, mostrou-se necessário fazer uma breve explicação da metodologia que passaria a ser aplicada em sala de aula após o intervalo da manhã e qual o objetivo que se pretendia alcançar com a execução da mesma.

No quadro abaixo (quadro 5) encontram-se expostos os vários momentos de recolha de dados e intervenção realizados com a turma.

*Quadro 5 - Calendarização das atividades e instrumentos de recolha de dados usados em contexto de 3.º ano*

<b>Data</b>	<b>Propostas realizadas</b>	<b>Técnicas e /ou instrumentos de recolha de dados</b>
29 de março de 2022	Momento de relaxamento	Realização do momento de relaxamento sem registo de observação de comportamento
30 de março de 2022	Observação semanal do comportamento dos alunos selecionados no momento de relaxamento	Tabela de registo de observação
04 de abril de 2022	Momento de relaxamento	Realização dos momentos de relaxamento sem registo de observação de comportamento
19 de abril de 2022	Observação semanal do comportamento dos alunos selecionados no momento de relaxamento	Tabela de registo de observação
20 de abril, 02 e 3 de maio de 2022	Momentos de relaxamento	Realização dos momentos de relaxamento sem registo de observação de comportamento
05 de maio de 2022	Observação semanal do comportamento dos alunos selecionados no momento de relaxamento	Tabela de registo de observação
09 e 10 de maio de 2022	Momentos de relaxamento	Realização dos momentos de relaxamento sem registo de observação de comportamento
11 de maio de 2022	Observação semanal do comportamento dos alunos selecionados no momento de relaxamento	Tabela de registo de observação
16,17, 18, 24 e 30 de maio de 2022	Momentos de relaxamento	Realização dos momentos de relaxamento sem registo de observação de comportamento

31 de maio a 8 de junho de 2022	Observação semanal do comportamento dos alunos selecionados no momento de relaxamento	Tabela de registo de observação
	Conversas individuais com os alunos	Guião elaborado para as conversas individuais

Com esta turma em particular, optou-se por aplicar as propostas de forma distinta e iniciar os momentos de relaxamento em sala de aula sem nenhum período de interrupção como realizado na turma de 1.º ano, de modo a tentar criar nos alunos a verdadeira compreensão da importância destes momentos no seu bem-estar, nas suas várias vertentes.

A cada momento foi aplicada uma temática selecionada previamente, ou então, mediante a necessidade observada no próprio dia decorrente do ambiente vivido em sala de aula. Ao longo do 3.º período foram desenvolvidos dezassete momentos de relaxamento, porém apenas foram selecionados cinco (destacados no quadro 3) para realizar a observação e registo de comportamento dos alunos. A seleção destes momentos de observação seguiu uma lógica quinzenal, de modo a abarcar temáticas distintas bem como, acompanhar a evolução comportamental dos alunos neste período de tempo entre março e junho.

Após o desenvolvimento destes momentos, realizou-se ao longo da última semana de PP a auscultação individual aos alunos com o propósito de recolher as suas perceções sobre a prática aplicada na turma.

Estas conversas decorreram do mesmo modo e com o mesmo guião de questões usado no 1.º momento no contexto escolar anterior, com o objetivo de entender as suas perceções sobre a prática de relaxamento, uma vez que não tinham tido anteriormente contacto com esta prática. As respostas dadas foram registadas com recurso a um gravador de voz e, posteriormente, transcritas e analisadas. Na conversa com os alunos seguiu-se a lógica de uma entrevista semiestruturada, uma vez que, apesar do roteiro previamente definido, foi possível flexibilizar o conteúdo das questões de acordo com as respostas recebidas, ou seja, “as perguntas das quais o entrevistador se serve, são em grande parte “abertas” (...). Visa obter do entrevistado os aspetos que ele considera mais relevantes” (Dias, 2009, p.210). A este propósito Amado (2017) refere que este tipo de entrevista “é uma técnica que permite um acesso aos discursos dos indivíduos, tal como estes se expressam, as suas opiniões, (...), ideias e valores” (pp. 211-212), fator que possibilita a melhor compreensão das ideias dos alunos acerca a prática de relaxamento. As conversas foram realizadas durante o momento do intervalo da manhã, num espaço preparado dentro da sala de aula apenas com a mestrande e o aluno e registaram-se com recurso a um gravador de voz.

### 3.6. METODOLOGIA DE ANÁLISE DE DADOS

De modo a analisar os dados recolhidos, transcreveram-se os registos áudio das conversas informais realizadas com os alunos. Após este procedimento, foi necessário realizar a análise das transcrições, o que se fez recorrendo-se a análise de conteúdo. Bardin (2004) expõe que a análise de conteúdo se traduz na apreciação de documentos, neste caso as respostas obtidas às questões colocadas nas conversas, de forma a descodificar uma mensagem. Para realizar a análise, geralmente recorre-se à análise categorial, na qual os dados são categorizados com o objetivo de facilitar a interpretação dos mesmos, ou seja, “Funciona por operações de divisão do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos” (Bardin, 2004, p. 147). Este tipo de análise irá permitir interpretar e descrever os conteúdos obtidos nas conversas, particularmente, levará à compreensão da perspetiva dos alunos sobre os momentos de relaxamento realizados em sala de aula.

Considerando as respostas dadas pelos alunos emergiram nove categorias descritas em seguida, que estão intimamente relacionadas com os objetivos da investigação:

- Expetativas sobre os efeitos das práticas de relaxamento;
- Perceções sobre as vivências e sentimentos durante as práticas de relaxamento;
- Envolvimento nas propostas recorrendo ao uso da imaginação durante o momento de relaxamento;
- Perceção dos efeitos após o momento de relaxamento (contexto pessoal e individual);
- Importância atribuída aos momentos de relaxamento em contexto de sala de aula;
- Possibilidade de transferência das práticas de relaxamento no dia a dia;
- Perceção dos efeitos após o momento de relaxamento (contexto de turma);
- Sugestões de melhoria dos momentos de relaxamento;
- Perceção pessoal sobre a ausência de práticas de relaxamento num determinado período de tempo.

De destacar que cada uma destas categorias foi dividida em subcategorias e sub subcategorias de análise como se pode observar no quadro presente no apêndice 21. Estas categorias tornaram possível simplificar a interpretação e descrição dos dados recolhidos, sendo este um processo fundamental para tornar possível alcançar a resposta à questão de investigação (Bardin, 2009). Ao proceder à análise da informação foi essencial relacionar os dados recolhidos com a fundamentação teórica, de modo a dar significado ao que estava a ser interpretado (Coutinho, 2011).

A par da análise realizada às conversas individuais com os alunos, foram tidos em conta registos de observação comportamental realizados a três elementos de cada turma que permitirão, em conjunto com o conteúdo obtido nas conversas, apurar de forma mais profunda as perceções dos alunos sobre a prática de *Mindfulness* em sala de aula.

## 4. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

### 4.1. A TURMA DE 1.º ANO

Neste tópico procede-se à análise de conteúdo categorial das transcrições das conversas individuais desenvolvidas com os alunos da turma de 1.º ano, realizadas, num primeiro momento, no decorrer do primeiro mês de observação pela mestrandia dos momentos de relaxamento e, num segundo momento, após dois meses. Nos momentos de conversa individual pretendeu-se, tal como evidenciado nas categorias de análise concebidas, compreender as perceções dos alunos sobre a prática de relaxamento, baseada em *Mindfulness*, em contexto de sala de aula, as expectativas que tinham sobre estas práticas, a possibilidade de transferência para o seu dia a dia, como também, o impacto que achavam ter na sua turma e a nível pessoal. O fim último da recolha de dados focava-se em compreender a evolução das ideias dos alunos sobre a prática de relaxamento.

Com o objetivo de tornar a análise mais clara, procedeu-se à análise separada de cada categoria. A síntese da informação recolhida nas conversas individuais será apresentada em quadros, um por cada categoria de análise, podendo observar-se duas colunas distintas que correspondem aos dados obtidos no primeiro e no segundo momento de conversa. Os dados apresentados relativos a cada categoria correspondem à análise de cada uma das perguntas pré-elaboradas para a conversa com os alunos, sendo que a soma do número de respostas corresponde ao número de alunos integrados no estudo (18).

A análise categorial será complementada com alguns registos de observação recolhidos nos vários momentos de relaxamento. Tal como apresentado na descrição das propostas desenvolvidas, o primeiro mês neste contexto focou-se fundamentalmente na observação dos momentos de relaxamento realizados pela docente titular com o objetivo de observar a turma. A súmula dos registos de observação dos comportamentos dos três alunos selecionados para este efeito ao longo do período encontra-se no apêndice 22.

Procede-se em seguida à análise dos dados obtidos nas nove categorias.

No quadro 6 apresentam-se as frequências absolutas das expectativas expressas pelos alunos sobre os efeitos das práticas de relaxamento no seu comportamento. Constata-se que a totalidade dos alunos foram capazes de identificar sentimentos e sensações que esperavam viessem a surgir no decorrer das práticas de relaxamento.

**Quadro 6 - Síntese dos dados recolhidos relativos à categoria “Expetativas sobre os efeitos das práticas de relaxamento”**

Categoria	Subcategoria	Momento 1	Momento 2
		N.º de respostas	N.º de respostas
<b>Expetativas sobre os efeitos das práticas de relaxamento</b>	Refere esperar sentir alegria e calma	5	12
	Refere esperar sentir calma	4	2
	Refere esperar sentir alegria	5	1
	Refere esperar sentir-se relaxado(a)	1	2
	Refere indiferença	3	0

Nas primeiras conversas individuais, o mesmo número de alunos (5) referiu que esperava sentir calma e alegria ou apenas alegria, também quatro alunos esperavam sentir calma, um esperava sentir-se relaxado. A par disso, existiram três alunos que manifestaram indiferença sobre as suas expetativas, relevando pouco interesse no que poderiam ou não experienciar nas práticas de relaxamento. De relevar que quando o momento 1 ocorreu os alunos já vivenciavam este tipo de práticas há um mês e, portanto, as suas respostas já evidenciam que sabiam o que esperar.

Por outro lado, é visível na segunda conversa, após terem sido realizados mais quatro momentos de relaxamento implementados pela mestranda que as expetativas dos alunos se alteraram consideravelmente, passando a haver maior quantidade de alunos (12) a referir que esperava sentir calma e alegria. Relativamente à manifestação de indiferença no primeiro momento de conversa por três alunos, é agora no segundo momento, inexistente. As observações em sala de aula reforçam este facto, uma vez que foi observável que estes alunos passaram a manifestar um maior interesse e disposição para os momentos de relaxamento.

Poderia ter-se dado o caso de estes três alunos não participarem ativamente na prática de relaxamento uma vez que cada um é ser individual e apresenta diferentes formas de reagir a uma mesma situação. Apesar disso, estes alunos acabaram por deixar-se envolver pela prática realizada em sala ao ponto de conseguirem passar a atribuir significado à mesma.

No quadro 7 são apresentadas as sínteses das respostas dos alunos relativas a “Perceções sobre as vivências e sentimentos durante as práticas de relaxamento”. Da sua análise observa-se alguma evolução no que os alunos verbalizam nas duas ocasiões de diálogo sobre as práticas de relaxamento em sala de aula.

**Quadro 7 - Síntese dos dados recolhidos relativos à categoria “Perceções sobre as vivências e sentimentos durante as práticas de relaxamento”**

Categoria	Subcategoria	Momento 1	Momento 2
		N.º de respostas	N.º de respostas
<b>Perceções sobre as vivências e sentimentos durante as práticas de relaxamento</b>	Reconhece sentir-se calmo(a)	6	11
	Reconhece sentir-se relaxado(a)	3	2
	Reconhece sentir-se alegre	4	2
	Reconhece outros sentimentos/sensações	5	3

Quando questionados sobre como se sentiam durante os momentos de relaxamento, numa primeira abordagem, apenas seis alunos reconheceram que durante os momentos de relaxamento se sentiam calmos, três alunos disseram sentir-se relaxados, quatro manifestam o sentir-se alegres e os restantes cinco referiram-se a outros exemplos de sentimentos ou sensações que evidenciavam o envolvimento efetivo na prática, como, por exemplo sentir o mar ou alguém a fazer festinhas na cabeça, exemplo específico referido por um dos alunos. A explicitação de todas estas sensações mostra o à vontade com que os alunos se envolviam nos momentos de relaxamento. Perestrelo (2018), refere, a este propósito, que as práticas de relaxamento auxiliam na criação de um clima de confiança e segurança não só em sala de aula, como também a nível interior.

No segundo momento verifica-se um aumento do número de alunos que referem sentir-se calmos durante os momentos de relaxamento, indicando que mais alunos conseguiram deixar-se envolver e sentir a verdadeira paz que estes momentos proporcionam. Devido a este facto, as restantes subcategorias diminuíram o seu número de respostas, tendo ainda três alunos referido outros aspetos vivenciados como sentir-se concentrado e focado no momento de relaxamento.

Corroborando as ideias expressas pela maioria dos alunos, a observação realizada aos alunos selecionados, em particular, ao JP e à MF, refletem comportamentos que demonstram com maior evidência os sentimentos mencionados nas respostas dos alunos. O JP inicialmente mostrou alguma dificuldade no que respeitava à concentração, porém, no decorrer dos momentos de observação, o seu comportamento foi sendo adequado e o aluno passou a associar a calma à sua vivência.

Por seu turno, a MF apresentou também um comportamento característico de quem confere importância às práticas de relaxamento, considerando que desde início foi possível observar que a aluna gozava da calma e concentração trazidas pelos momentos. A esta aluna foi realizada uma observação mais pormenorizada e, apesar de a restante

turma não ter sido observada desta forma, de um modo geral, a MF representa grande parte dos comportamentos e das opiniões dadas pelos alunos. Deste modo, podemos considerar que a prática de relaxamento estaria efetivamente a fazer sentir os seus efeitos na turma na medida permitindo alcançar o objetivo de “cultivar a calma e a atenção quanto à respiração, sons, sensações do corpo e pensamentos” (Perestrelo, 2018, p.19).

As respostas dos alunos quando questionados relativamente ao envolvimento nas propostas através do uso da imaginação, apresentam-se, em síntese, no quadro 8.

**Quadro 8** - Síntese dos dados recolhidos relativos à categoria “Envolvimento nas propostas recorrendo ao uso da imaginação durante o momento de relaxamento”

Categoria	Subcategoria	Momento 1	Momento 2
		N.º de respostas	N.º de respostas
Envolvimento nas propostas recorrendo ao uso da imaginação durante o momento de relaxamento	Consegue imaginar o que é pedido	13	16
	Consegue imaginar o que é pedido mas com alguma dificuldade	4	1
	Não consegue imaginar o que é pedido	1	1

Schonert-Reichl et al., (2015) destacam que o indivíduo possui uma capacidade inata de focar a sua atenção num determinado pensamento, emoção ou sensação. Recorde-se que as propostas que foram sendo desenvolvidas com a turma procuraram em grande parte focar o desenvolvimento da imaginação. Deste modo, através de momentos de relaxamento como o do dia 12 de outubro de 2021, relacionado com o outono ou como o de 4 de janeiro de 2022, relacionado com o oceano, foi pedido aos alunos que tentassem focar a sua atenção e, conseqüentemente, a sua imaginação de modo a se transportarem para os locais pedidos e sentir o que esses locais lhes transmitiam.

No primeiro momento quando questionados sobre esta capacidade inata, treze alunos referiram conseguir facilmente focar-se e imaginar o que era pedido, quatro disseram fazê-lo, mas com alguma dificuldade e, apenas um, disse não conseguir. Recorde-se que estes valores são de um momento em que os alunos realizavam práticas de relaxamento há dois meses e, por isso, ainda se estavam a ambientar a todo o processo e a começar a interiorizar e disfrutar do mesmo. Não obstante, a grande maioria dos alunos revelou em conversa, conseguir alcançar esta capacidade de foco e atenção, levando-se para mundos imaginários, situações nas quais se sentissem alegres, desenvolvendo ao mesmo tempo o seu pensamento concreto, mas também abstrato (Queirós, 2014).

No segundo momento verifica-se que três dos alunos que tinham referido anteriormente alguma dificuldade em imaginar o que era pedido, conseguiram superar esta dificuldade. No período de tempo entre o primeiro e o segundo momentos, estes alunos evoluíram positivamente no que respeita à sua capacidade de foco e parecem ter consciência desta evolução.

Apenas um aluno, o mesmo em ambas as conversas, referiu não conseguir imaginar o que era pedido, destacando que não conseguia concentrar-se, que a sua mente não se focava nas instruções dadas. Este era um aluno que no decorrer das aulas apresentava também dificuldade de concentração e foco. Leal (2015) refere que ao existir uma prática regular e contínua permite que o aluno desenvolva concentração e foco, o que por sua vez, permitirá a melhoria do seu desempenho escolar. Deste modo, este aluno possivelmente num período de tempo mais extenso de tempo, iria apresentar melhorias significativas, passando a conseguir colocar o seu pensamento de forma focada nas situações apresentadas.

No quadro 9 são apresentados os dados relativos às respostas sobre a “Perceção dos efeitos após o momento de relaxamento (contexto pessoal e individual)”. Verifica-se algum progresso nas perceções dos alunos sobre os efeitos das práticas de relaxamento em momentos posteriores. Para uma análise mais clara, nesta categoria estão representadas as respostas dos alunos e a respetiva alteração/evolução das suas perspetivas, na medida em que existiram alunos que no momento 1 diziam sentir paz, revelaram no segundo momento passar a atribuir outras sensações como a calma ou a concentração.

Nesta categoria incluem-se as respostas dos alunos relativamente à questão 6 do guião “Depois de terminarmos o relaxamento, sentes algumas diferenças em ti?” e questão 6.1 “Que diferenças são essas? Sentes-te mais calmo, tranquilo, com mais vontade de aprender, mais concentrado ou sentes-te igual?”, remetendo assim os alunos para algumas das sensações e alterações no estado de espírito que puderam experienciar.

A grande maioria dos alunos refere sentir alterações no seu comportamento e especifica que estas alterações são manifestação da sensação de calma, paz, alegria e concentração trazidas ao seu comportamento pelos momentos de relaxamento.

**Quadro 9** - Síntese dos dados recolhidos relativos à categoria “Perceção dos efeitos após o momento de relaxamento (contexto pessoal e individual)”

Categoria	Subcategoria	Sub subcategoria	Momento 1	Momento 2
			N.º de respostas	N.º de respostas
<b>Perceção dos efeitos após o momento de relaxamento (contexto pessoal e individual)</b>	Refere sentir alterações no seu estado do espírito	Manifesta sentir calma	7	10
		Manifesta sentir paz	2	0
		Manifesta sentir alegria	2	2
		Manifesta sentir-se concentrado(a)	2	4
		TOTAL	<b>13</b>	<b>16</b>
	Refere a inexistência de alterações no seu estado de espírito		5	2

Muitos dos alunos referiram, em ambos os momentos de conversa, sentirem-se calmos como sendo a principal alteração vivenciada. Apesar disso, destacam ainda que por vezes esta sensação era momentânea e, por isso, manifestavam ao mesmo tempo alguma frustração por não conseguirem manter-se calmos por um longo período de tempo. O mesmo manifestavam alguns dos alunos relativamente à sensação de concentração.

Verifica-se que inicialmente cinco alunos diziam não existir nenhum tipo de alteração no seu estado do espírito após os momentos de relaxamento, não conseguindo apontar nenhuma das diferenças que foram coladas na questão 6.1 referida anteriormente, número que diminui para apenas dois alunos no segundo momento. De destacar que os alunos representados por estes valores são no geral alunos com mais dificuldades a nível de gestão / autorregulação comportamental e de gestão emocional e que beneficiariam também de alterações no seu comportamento, que decorreriam das alterações no seu estado de espírito.

O MT é um dos dois alunos que no segundo momento referem a inexistência de alterações, que apesar de fazer estas referências, apresentou uma transformação visível e significativa no decorrer dos momentos de relaxamento. Inicialmente era muito difícil para este aluno cumprir as instruções dadas e concentrar-se e, por isso, revelava pouco envolvimento nas propostas. Entre os momentos 1 e 2 verificaram-se alterações no que respeita ao valor que atribuía aos momentos de relaxamento, evidenciando progressivamente esforço para estar mais calmo e focado.

Goleman (2010) refere que o autoconhecimento e a autorregulação emocional são processos presentes na vida humana desde os primeiros meses de vida. Desta forma, é fundamental que estes aspetos possam ser desenvolvidos pelas crianças de modo a que estas sejam capazes de identificar as suas emoções, de as autorregular com vista à autorregulação dos restantes aspetos da sua vida. O MT não refletiu muitas alterações no seu estado de espírito ou a nível comportamental, apesar do seu esforço crescente.

No quadro 10 expõem-se as perspetivas dos alunos relativamente à importância atribuída por eles aos momentos de relaxamento em contexto de sala de aula.

**Quadro 10** - Síntese dos dados recolhidos relativos à categoria “Importância dos momentos de relaxamento em contexto de sala de aula”

Categoria	Subcategoria	Momento 1		Momento 2	
		Exemplos de resposta	N.º de respostas	Exemplos de resposta	N.º de respostas
<b>Importância atribuída aos momentos de relaxamento em contexto de sala de aula</b>	Reconhece a importância dos momentos de relaxamento		15		17
	Não reconhece a importância dos momentos de relaxamento		3		1

Numa fase inicial, ainda com pouco contacto com as práticas de relaxamento, quinze dos dezoito alunos mostraram reconhecer a importância da existência dos momentos de relaxamento para situações no contexto de sala de aula e apenas um número pouco significativo de alunos (3 em 18) diz inicialmente não reconhecer a importância destes momentos em sala de aula.

Esta foi uma das questões relativamente à qual os alunos tiveram alguma dificuldade em desenvolver a sua resposta, tendendo a responder apenas “sim” ou “não”, uma vez que a justificação da resposta à questão se ia refletindo ao longo de toda a conversa com a perspetiva que iam apresentando. Deste modo, os três alunos que dizem não reconhecer a importância da prática de relaxamento em sala de aula, são também aqueles que no decorrer da conversa individual referem sentir mais dificuldades de concentração e mesmo, o sentimento de indiferença referido na primeira categoria (quadro 6).

É de destacar que a prática de relaxamento através de *Mindfulness* tem vindo a revelar-se cada vez mais importante na promoção de competências socioemocionais, desta forma, estas práticas têm vindo a integrar-se nos vários contextos educativos desde o pré-escolar até ao ensino secundário (Jennings, 2017). Assim sendo e, apesar de alguns alunos manifestarem o não reconhecimento da importância destes momentos, sabe-se que

enquanto são introduzidas práticas de *Mindfulness*, a dimensão emocional está a ser alvo de desenvolvimento, mesmo que este possa não ser considerado ou reconhecido pelo aluno.

Constata-se que após o período de implementação das práticas de relaxamento, apenas um aluno refere não reconhecer a importância dos momentos de relaxamento. Este aluno, um dos alunos observados, o MT, destacou em ambos os momentos o não reconhecimento uma vez que para si foi realmente desafiante concentrar-se. O próprio referiu sentir-se frustrado com a situação e, por isso, demonstrou maior resistência na valorização dos momentos de relaxamento.

A seguinte categoria, cujos dados estão apresentados no quadro 11, refere-se aos recolhidos relativamente às respostas dos alunos sobre a possibilidade de transferirem o que aprenderam nos momentos de relaxamento para situações do seu dia a dia.

**Quadro 11** - Síntese dos dados recolhidos relativos à categoria “Possibilidade de transferência das práticas de relaxamento no dia a dia”

Categoria	Subcategoria	Sub subcategoria	Momento 1		Momento 2	
			Exemplos de resposta	N.º de respostas	Exemplos de resposta	N.º de respostas
Possibilidade de transferência das práticas de relaxamento no dia a dia	Transferência da utilização de práticas de relaxamento para situações do dia a dia	Existe	“utilizei para me acalmar na escola” “fiquei irritado em casa e usei para me acalmar”	10	“costumo utilizar quando estou triste ou zangado!” “uma vez utilizei para resolver um conflito”	16
		Não existe		8		2

No que se refere à possibilidade de transferência da utilização de práticas de relaxamento no dia a dia, os valores apresentados são bastante interessantes numa primeira conversa, na medida em que existem alunos um pouco menos de metade da turma diz existir transferência da utilização das práticas em contexto diário.

Os alunos que dizem existir transferência das práticas de relaxamento para o dia a dia conseguem referir situações concretas nas quais esta transferência foi feita. Maioritariamente destacam situações vivenciadas em casa com os seus pais ou irmãos, nas quais sentiram a necessidade de se acalmaram perante algo que lhes tinha sido dito ou pedido que não queriam fazer ou mesmo por sentirem que estavam irritados e, por isso, como alguns referiram, “respirei fundo para me acalmar e resultou”. Por outro lado,

alguns alunos destacam ainda a utilização destas práticas no próprio contexto escolar, fora da sala de aula, em particular no recreio, em situações de confronto e conflito entre pares despoletados por brincadeiras ou partilhas de brinquedos. Também nestes momentos referiram a necessidade que sentiam em parar e respirar fundo, pensando em coisas positivas, de modo a se acalmarem e resolverem o seu conflito da melhor forma.

Deste modo, o reconhecimento da integração das práticas de relaxamento, baseadas em *Mindfulness*, no contexto diário dos alunos cumpre aquilo que Perestrelo (2018) refere quando afirma que o *Mindfulness* se baseia em técnicas que surgem como forma de ajuda, de alterar o nosso funcionamento da forma de “fazer” para o “sentir”, ou seja, ajudam a moldar o nosso comportamento e a responder às situações de forma mais controlada.

Observa-se um aumento considerável de alunos que dizem ter passado a utilizar práticas de relaxamento no seu contexto diário. Os dezasseis alunos, mais seis do que no primeiro momento, voltam novamente a referir situações distintas em que aplicaram estas práticas, bem como, as técnicas a elas inerentes. A diminuição do número de alunos que dizem não existir este tipo de transferência mostra como os alunos se foram apropriando das técnicas utilizadas e do valor que foram conferindo às práticas uma vez que é através delas que as crianças podem encontrar a tranquilidade que lhes permite discernir mais facilmente sobre a sua vida diária a nível pessoal, mas também escolar, conseguindo assim tomar decisões mais assertivas (Guerreiro, 2018).

Em seguida no quadro 12 são destacados os dados recolhidos a respeito da perceção dos alunos sobre a prática de relaxamento no contexto específico da sua turma.

**Quadro 12** - Síntese dos dados recolhidos relativos à categoria “Perceção dos efeitos após o momento de relaxamento (contexto de turma)”

Categoria	Subcategoria	Sub subcategoria	Momento 1	Momento 2
			N.º de respostas	N.º de respostas
<b>Perceção dos efeitos após o momento de relaxamento (contexto de turma)</b>	Destaca que os momentos de relaxamento são importantes para a turma na medida em que melhoram o seu comportamento e/ou estado de espírito	Refere que a turma permanece mais calma	8	10
		Refere que a turma faz menos barulho	5	4
		Refere que a turma fica mais feliz	2	0
		Refere que a turma fica mais concentrada	3	4

Após a análise de todas as conversas realizadas com os alunos, constata-se que, contrariamente à percepção dos efeitos dos momentos de relaxamento a nível individual, na qual nem todos os alunos referiram sentir mudanças no seu comportamento ou no seu estado de espírito, todos os alunos referiram sentir diferenças notórias no contexto geral da turma após os momentos de relaxamento realizados.

São destacados quatro pontos fundamentais de alterações observados pelos alunos, todos eles aspetos relevantes na medida em que melhoraram o comportamento da turma. Destacam as referências a que a turma, no seu geral, permanece notoriamente mais calma, mantendo durante um período de tempo os seguintes aspetos: estado de calma alcançado nos momentos de trabalho em grande grupo, fazendo menos barulho; aparenta estar mais feliz; aparente estar mais concentrada no trabalho que realiza.

No decorrer das conversas, alguns alunos fizeram questão de referir que as alterações que observavam apesar de serem sempre positivas para o ambiente da turma, nem sempre eram duradoras em termos de tempo, ou seja, nuns dias as alterações faziam-se sentir mais tempo do que noutros. A par disso, importa referir a importância do reconhecimento destas alterações no contexto na turma e no facto de os alunos destacarem as alterações como sendo algo positivo que afeta a qualidade do trabalho desenvolvido tanto a nível pessoal, como também a nível de grupo turma.

Considerando o exposto na percepção dos efeitos após o momento de relaxamento a nível pessoal e, comparando com a percepção no contexto da turma, verifica-se que os alunos continuam a dar importância a estes momentos, reconhecendo que o seu comportamento individual contribui também para o comportamento geral da turma. Apesar do MT apresentar dificuldade em controlar o seu comportamento, influenciando negativamente o ambiente da turma, todos os alunos acabaram por referir que os momentos de relaxamento são importantes para a sua turma e reconheceram os seus benefícios.

O quadro 13 destaca as respostas dos alunos quando questionados relativamente a sugestões de melhoria dos momentos de relaxamento.

**Quadro 13** - Síntese dos dados recolhidos relativos à categoria “Sugestões de melhoria dos momentos de relaxamento”

Categoria	Subcategoria	Sub subcategoria	Momento 1		Momento 2	
			Exemplo de resposta	N.º de respostas	Exemplo de resposta	N.º de respostas
<b>Sugestões de melhoria dos momentos de relaxamento</b>	Apresenta sugestões de melhoria dos momentos de relaxamento	Refere mudanças no local de realização do momento de relaxamento	“podíamos fazer o relaxamento na rua”	1	“o relaxamento podia ser na rua”	1
		Refere possíveis objetos a utilizar no momento de relaxamento	“podíamos utilizar uma bola de respiração” “acho que podíamos ter uma coisa fofinha”	4		0
		Refere ações distintas a realizar no momento de relaxamento	“era giro deitar no chão” “podíamos fazer massagens”	7	“era giro deitar no chão” “podíamos fazer massagens”	3
		Refere outras ideias sobre melhoria do momento de relaxamento		0	“o relaxamento podia ser livre” “acho que podia ser mais tempo”	6
		TOTAL		<b>12</b>		<b>10</b>
	Não apresenta sugestões de melhoria			<b>6</b>		<b>8</b>

Observou-se que a grande maioria dos alunos apresentou propostas que na sua perspetiva seriam do interesse da professora titular e mestrande de modo a poderem melhorar a experiência proporcionada durante os momentos de relaxamento.

Essencialmente destacam três principais sugestões de alteração relacionadas com o local, objetos a utilizar ou ações a realizar. Relativamente ao local, o mesmo aluno em ambas as conversas sugere que o relaxamento possa ser realizado na rua antes de voltarem do recreio. Quanto aos objetos a ser utilizados sugerem objetos como bolas de respiração, ou então, existir algo “fofo” que possam manipular no decorrer do relaxamento para auxiliar a relaxar. Por fim, referem algumas ações como deitar-se no chão, ou fazerem massagens uns aos outros. No segundo momento de conversa acrescenta-se ainda a opinião de seis alunos sobre a duração dos momentos de relaxamento, destacando que estes deveriam ser mais longos.

A apresentação de sugestões por parte dos alunos pareceu-me um aspeto importante a ter em consideração, na medida em que possibilitou que algumas sugestões dadas no

primeiro momento de conversa com os alunos fossem colocadas em prática, como por exemplo, o uso de objetos. Todas as opiniões dadas mostraram como os alunos também mostram vontade de se apropriar do momento de relaxamento de modo a que este lhes seja verdadeiramente significativo.

Por fim, o quadro 14 mostra os resultados relativos à questão colocada sobre o período de ausência de práticas de relaxamento e à percepção pessoal dos alunos sobre as suas implicações em contexto de turma.

**Quadro 14** - Síntese dos dados recolhidos relativos à categoria “Percepção pessoal sobre a ausência de práticas de relaxamento num determinado período de tempo”

Categoria	Subcategoria	Sub subcategoria	Momento 1	Momento 2
			N.º de respostas	N.º de respostas
<b>Percepção pessoal sobre a ausência de práticas de relaxamento num determinado período de tempo</b>	Reconheceu alterações negativas no comportamento da turma	A turma ficou mais agitada e menos concentrada		7
		A turma fez mais barulho		2
		TOTAL		9
	Não reconheceu alterações no comportamento da turma			5
	Não sabe responder			4

A ausência de práticas de relaxamento foi, como se indicou no capítulo da metodologia, intencional, e reportou-se a um período de tempo correspondente a uma semana que integraria três momentos de relaxamento. Esta opção teve o objetivo de perceber se os alunos na ausência daquelas práticas se apercebiam de diferenças no seu comportamento e no da turma.

Metade da turma referiu que existiram alterações negativas no comportamento da turma e dizem ter sentido duas importantes diferenças: a turma esteve mais agitada durante a semana e, por isso, menos concentrada e, dois alunos, disseram ainda que a turma fez mais barulho. Este reconhecimento por parte dos alunos, impulsionado pela ausência dos momentos de relaxamento, mostra de facto a consciência que têm sobre a importância da realização destes momentos em sala de aula. A outra metade da turma destaca que não observou diferenças ou então não soube responder à questão.

## 4.2. A TURMA DE 3.º ANO

A turma de 3.º ano, como mencionado no capítulo anterior, era composta por dezanove alunos, dos quais, apenas dezassete puderam fazer parte da investigação, uma vez que os dois alunos em falta não estiveram presentes no momento de conversa individual. Esta era uma turma com algumas dificuldades de socialização e interação entre pares, e na qual a prática de momentos de relaxamento era inexistente.

Dado que as práticas de relaxamento eram existentes nesta turma, realizou-se uma conversa inicial com os alunos de modo a explicar a integração das práticas de relaxamento na rotina diária semanal. Em seguida, deu-se início ao processo de recolha de dados com a implementação desta prática de forma maioritariamente diária, realizando-se a observação geral de comportamento dos alunos, que conduziu à seleção dos três alunos, FL, F e S para serem observados durante os momentos de relaxamento, ao longo do período, tal como apresentado na descrição das propostas a desenvolver.

Os momentos de relaxamento ocorreram durante dois meses, e, em jeito de conclusão da experiência vivida, foram realizados momentos de conversa individual com todos os alunos. Nos momentos de conversa individual pretendeu-se, tal como na turma anterior, compreender as ideias dos alunos sobre a prática de relaxamento, baseada em *Mindfulness*, em contexto de sala de aula, as expectativas que tinham sobre estas práticas, a possibilidade de transferência para o seu dia a dia, como também, o impacto que achavam ter na sua turma e a nível pessoal. Mais uma vez o fim último da recolha de dados focava-se em procurar compreender as ideias dos alunos sobre a prática de *Mindfulness*.

As questões colocadas foram as mesmas apresentadas aos alunos da turma de 1.º ano no primeiro momento de conversa e pretendiam compreender a perspetiva concreta destes alunos sobre os momentos de relaxamento, perspetiva esta que será apresentada de seguida através da análise de conteúdo realizada à transcrição das conversas.

Tal como antes, a informação apresentada em seguida será exposta em quadros, um por cada categoria de análise, podendo observar-se além das colunas relativas à categoria, subcategoria e sub subcategoria, uma coluna com exemplos de resposta e outra na qual se indicam as frequências absolutas das respostas dos alunos. Os dados apresentados relativos a cada categoria correspondem à análise de uma das perguntas pré-elaborada

para a conversa com os alunos, sendo que a soma apresentada no número de respostas corresponde ao número de alunos integrados no estudo (17). Deste modo, recorreu-se às categorias já usadas e, com o objetivo de tornar a análise mais clara, procedeu-se à análise de cada categoria separadamente.

Procede-se então à análise categorial, iniciando com a categoria “Expetativas sobre os efeitos das práticas de relaxamento” (quadro 15). Apesar de esta turma não ter historial de realização de práticas de relaxamento e de apenas ter sido realizada uma conversa no final da implementação destes momentos, pareceu relevante saber as opiniões dos alunos, uma vez que após a implementação desta rotina diária, os alunos puderam começar a criar expetativas sobre estes momentos, estando cada vez mais despertos para os efeitos que poderiam advir.

*Quadro 15 - Síntese dos dados recolhidos relativos à categoria “Expetativas sobre os efeitos das práticas de relaxamento”*

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>N.º de respostas</b>
<b>Expetativas sobre os efeitos das práticas de relaxamento</b>	Refere esperar sentir alegria e calma	4
	Refere esperar sentir calma	3
	Refere esperar sentir alegria	3
	Refere esperar sentir-se relaxado(a)	4
	Refere esperar sentir-se concentrado(a)	2
	Refere indiferença	1

A análise destas respostas permite perceber que os alunos da turma foram capazes de referir sentimentos distintos que associavam à prática de relaxamento, de acordo com as suas expetativas.

Quatro alunos destacaram esperar sentir-se alegres e calmos, outros disseram esperar sentir apenas um destes sentimentos, calma ou alegria. Quatro alunos disseram esperar sentir-se relaxados, dois indicaram esperar conseguir concentrar-se e, por fim, um deles quando questionado revela indiferença, afirmando que não se importava com aquilo que iria sentir, não lhe interessava.

De recordar que na turma de 1.º ano, também três alunos no momento 1, manifestaram indiferença sobre as suas expetativas que foram ultrapassadas no decorrer dos momentos de relaxamento. No caso deste aluno, as suas respostas foram coerentes ao longo da conversa individual, visto que foi apresentando um comportamento e opiniões de pouca

valorização e implicação pessoal das práticas de relaxamento a nível individual e da turma.

Em seguida, no quadro 16 destacam-se as perceções sobre as vivências e sentimentos durante as práticas de relaxamento.

**Quadro 16** - Síntese dos dados recolhidos relativos à categoria “Perceções sobre as vivências e sentimentos durante as práticas de relaxamento”

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Exemplos de resposta</b>	<b>N.º de respostas</b>
<b>Perceções sobre as vivências e sentimentos durante as práticas de relaxamento</b>	Reconhece sentir-se calmo(a)		4
	Reconhece sentir-se relaxado(a)	“sinto-me logo relaxado quando ouço a música”	5
	Reconhece sentir-se alegre		4
	Reconhece outros sentimentos/sensações	“sinto-me em paz” “é como se estivesse numa nuvem”	4

Observa-se que os alunos apresentaram com facilidade as suas perceções e reconheceram em si sentimentos e sensações distintas no decorrer das práticas de relaxamento.

Destacaram sentir-se relaxados, referindo que quando é colocada a música para iniciar o momento, a sensação de relaxamento começa a fazer-se sentir e permanece durante o momento de relaxamento, como também, algum tempo após. Alguns alunos referem sentir-se calmos e outros alegres. Ao obter estas respostas percebe-se então que os sentimentos inicialmente previstos pela maioria dos alunos correspondem àquilo que manifestaram sentir no decorrer do relaxamento.

São ainda referidos outros sentimentos como paz, que podemos associar à alegria e à calma trazidas por esta prática. Um aluno refere que se sente como se estivesse numa nuvem, mostrando também a sensação não só de calma, mas também de leveza interior que é trazida ao seu pensamento.

A este propósito Perestrelo (2018) refere que o relaxamento auxilia o indivíduo a conectar-se de forma consciente com a sua vida, promove a calma e a atenção ao que nos rodeia o que posteriormente leva à gestão emocional e ao uso consciente das emoções, emoções e sentimentos que foram mencionadas pelos alunos mostrando a sua consciencialização para a prática e para aquilo que vivenciam.

O quadro 17 refere os dados recolhidos relativamente à categoria “Envolvimento nas propostas recorrendo ao uso da imaginação durante o momento de relaxamento”.

**Quadro 17 - Síntese dos dados recolhidos relativos à categoria “Envolvimento nas propostas recorrendo ao uso da imaginação durante o momento de relaxamento”**

Categoria	Subcategoria	Exemplo de resposta	N.º de respostas
<b>Envolvimento nas propostas recorrendo ao uso da imaginação durante o momento de relaxamento</b>	Consegue imaginar o que é pedido	“é fácil, é como se estivesse lá”	12
	Consegue imaginar o que é pedido, mas com alguma dificuldade	“ficar com os olhos fechados e não fazer barulho é difícil”	3
	Não consegue imaginar o que é pedido		2

Referindo-me novamente à capacidade inata de focar a atenção numa determinada ação, pensamento ou sensação (Schonert-Reichl et al., 2015), também os alunos desta turma manifestaram envolvimento nas práticas de relaxamento recorrendo ao uso da imaginação. Os momentos de relaxamento dos dias 4 e 19 de abril de 2022, promoveram em particular este desenvolvimento.

Apenas tendo um momento de recolha de dados realizado no final da implementação destas práticas, os resultados obtidos reforçam que apesar de a turma não ter historial de realização de práticas de relaxamento e, a implementação por mim realizada ser o primeiro contacto com estas práticas, a grande maioria dos alunos manifestou ser capaz de focar o seu pensamento e imaginação naquilo que lhes era pedido. Doze alunos referiram que o conseguiam fazer sem dificuldade, tendo alguns deles demonstrado estas facilidade dizendo: “é fácil, é como se estivesse lá”.

Outros três revelaram conseguir fazer o que era pedido, porém sentindo alguma dificuldade e um deles destaca que a sua dificuldade se prende com “ficar com os olhos fechados e não fazer barulho é difícil”. Dois alunos destacam não conseguir seguir as instruções dadas e focar-se no que é pedido. Todos estes alunos apresentam dificuldades relacionadas com a sua capacidade de foco em outras atividades de sala de aula. A este propósito Breyner (2016) refere que “o aumento da capacidade de foco tem como principal objectivo trazer a concentração da criança a um determinado objecto, de modo que o seu cérebro fique mais desperto, atento e alerta” (pp. 104 – 105), capacidade esta que necessita de ser trabalhada de forma contínua de modo a permitir ultrapassar estes obstáculos de forma progressiva.

No quadro 18 são apresentadas as percepções dos alunos sobre os efeitos após o momento de relaxamento (contexto pessoal e individual).

**Quadro 18** - Síntese dos dados recolhidos relativos à categoria “Percepção dos efeitos após o momento de relaxamento (contexto pessoal e individual)”

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Sub subcategoria</b>	<b>Exemplo de resposta</b>	<b>N.º de respostas</b>
<b>Percepção dos efeitos após o momento de relaxamento (contexto pessoal e individual)</b>	Refere sentir alterações no seu estado de espírito	Manifesta sentir calma		7
		Manifesta sentir paz		1
		Manifesta sentir alegria		1
		Manifesta sentir-se concentrado(a)		0
		Manifesta sentir-se relaxado(a)		4
		TOTAL		<b>13</b>
	Refere a inexistência de alterações no seu estado de espírito		“acho que fico igual”	<b>4</b>

Constata-se que a generalidade dos alunos manifestou sentir alterações no seu estado de espírito, alterações estas que favorecem o seu desenvolvimento e empenho escolar, o comportamento, bem como as interações com a turma. Muitos destes alunos manifestam sentir-se calmos e relaxados, outros disseram sentir paz e alegria.

Por outro lado, quatro alunos disseram que os momentos de relaxamento não promoveram nenhum tipo de alteração no seu comportamento e, por isso, se sentiam iguais. De relevar que estes alunos são consistentes com as respostas dadas na categoria relativamente ao envolvimento nas propostas, uma vez que também nesta disseram não estar envolvidos.

Como analisado na turma de 1.º ano, também aqui, foi possível observar a referência inicial de cinco alunos que diziam não sentir nenhum tipo de alterações, passando depois para apenas dois. Apesar dos diferentes contextos de aplicação ambas as turmas apresentam alunos com opiniões iguais e, mais uma vez, pela mesma razão estes são alunos que apresentam maior dificuldade na gestão das suas emoções, gestão esta que permite que o sujeito faça uso das suas emoções, de forma consciente, reflexiva e ponderada, melhorando a forma como funciona no seu dia-a-dia e como interage com os outros (Queirós, 2014), o que trará também benefícios no seu comportamento. Estes eram alunos que apresentaram mais resistência no envolvimento em práticas de relaxamento em sala de aula.

No quadro 19 apresentam-se as respostas dos alunos relativamente à importância atribuída pelos mesmos aos momentos de relaxamento em contexto de sala de aula.

**Quadro 19** - Síntese dos dados recolhidos relativos à categoria “Importância dos momentos de relaxamento em contexto de sala de aula”

Categoria	Subcategoria	Exemplo de resposta	N.º de respostas
<b>Importância atribuída aos momentos de relaxamento em contexto de sala de aula</b>	Reconhece a importância dos momentos de relaxamento		17
	Não reconhece a importância dos momentos de relaxamento		0

Verifica-se que todos os alunos da turma destacam reconhecer a importância da existência dos momentos de relaxamento em contexto de sala de aula. A ausência de respostas de alunos relativamente ao não reconhecimento da importância dos momentos de relaxamento corrobora a tese de que de facto estes alunos conferiram importância aos momentos de relaxamento, ainda que alguns deles tivessem indicado ao longo da conversa que não se envolviam ou que não identificavam alterações no seu comportamento.

De reforçar que esta era uma turma que não tinha tido nenhum contacto prévio com práticas de relaxamento e que os dados foram recolhidos após o período de implementação das mesmas, por isso, o facto de todos os alunos conseguirem reconhecer importância destas práticas mostra o impacto positivo que a prática de relaxamento, baseada em *Mindfulness*, teve neste período de tempo. Mostra ainda que estes alunos estarão mais despertos para reconhecer o impacto no seu comportamento, nas suas relações interpessoais, levando-os a tomar consciência das relações existentes entre as suas emoções e as sensações físicas (Carvalho, Marques Pinto, & Marôco, 2016).

No quadro 20 evidenciam-se os dados recolhidos relativamente às respostas dos alunos sobre a possibilidade de transferirem o que aprenderam nos momentos de relaxamento para situações do seu dia a dia.

Quadro 20 - Síntese dos dados recolhidos relativos à categoria “Possibilidade de transferência das práticas de relaxamento no dia a dia”

Categoria	Subcategoria	Sub subcategoria	Exemplo de resposta	N.º de respostas
Possibilidade de transferência das práticas de relaxamento no dia a dia	Transferência da utilização de práticas de relaxamento para situações do dia a dia	Existe	“caí da cama e fiquei tão triste que precisava de me acalmar” “o meu irmão estava a chatear-me” “quando estou triste, respiro fundo”	12
		Não existe		5

No que se refere à transferência para o dia a dia das práticas de relaxamento, com os benefícios inerentes apontados nas categorias anteriores, observa-se que mais de metade da turma disse ter conseguido aplicar estas práticas no seu quotidiano e apresentou situações concretas em que tal ocorreu. Tal como a turma de 1.º ano, estes alunos destacam situações vivenciadas em casa, e com a sua família, nas quais de alguma forma se sentiram prejudicados ou tristes, como se observa nos exemplos destacados “caí da cama e fiquei tão triste que precisava de me acalmar” e “o meu irmão estava a chatear-me”. Referiram que a utilização do controlo da respiração foi a primeira ferramenta à qual recorreram para lidarem com a frustração ou tristeza e retomar a calma que necessitam.

A este propósito Guerreiro (2018) declara que a prática de relaxamento baseada em *Mindfulness* irá ajudar os alunos a encontrar tranquilidade, coerência e ponderação na sua rotina diária, auxiliando-os nestes momentos de maior angústia ou incompreensão que sentem não só na sua vida diária em casa como também em contexto escolar.

A existência de cinco alunos que dizem não haver transferência de utilização das práticas de relaxamento transporta-nos novamente aos alunos que ao longo das conversas têm mostrado conferir pouca importância às práticas, como também à sua implicação em contexto pessoal e da turma. Estes alunos mostram ainda não se ter apropriado, tendo alguns deles criando mesmo alguma resistência.

No quadro 21 apresenta-se a categoria relativa à “Perceção dos efeitos após o momento de relaxamento (contexto de turma)”. Esta categoria mais uma vez reflete o tipo de pensamento dos alunos sobre a importância das práticas de relaxamento, em particular, nos efeitos que estas lhes parecem ter nos momentos após o relaxamento.

**Quadro 21** - Síntese dos dados recolhidos relativos à categoria “Perceção dos efeitos após o momento de relaxamento (contexto de turma)”

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Sub subcategoria</b>	<b>Exemplo de resposta</b>	<b>N.º de respostas</b>
<b>Perceção dos efeitos após o momento de relaxamento (contexto de turma)</b>	Destaca que os momentos de relaxamento são importantes para a turma na medida em que melhoram o seu comportamento e/ou estado de espirito	Refere que a turma permanece mais calma		7
		Refere que a turma faz menos barulho		1
		Refere que a turma fica mais feliz		2
		Refere que a turma fica mais concentrada		2
		Refere que nem toda a turma apresenta alterações	“os rapazes não gostam muito”	3
		<b>TOTAL</b>		<b>15</b>
	Destaca que os momentos de relaxamento não são importantes para a turma			2

Após a análise das conversas realizadas com os alunos, constata-se que quinze alunos disseram que os momentos de relaxamento foram importantes na sua turma na medida em que melhoraram significativamente o comportamento da mesma em várias vertentes. Maioritariamente referiram que a turma permaneceu mais calma, quer seja por um período de tempo curto ou mais duradouro. Os alunos parecem realmente conseguir reconhecer alterações vivenciadas no ambiente de sala de aula na medida em que esta prática conduz a um aumento da participação dos alunos, no seu próprio envolvimento, na sua capacidade de foco e concentração (Roeser et al., 2012).

Por outro lado, os restantes alunos destacaram sentir que existiu menos barulho, que a turma aparentava estar mais feliz e mais concentrada. Importa ainda referir a opinião dada por três alunos que referiram que nem toda a turma apresentava alterações e referiram uma porção específica da turma, os rapazes. Mais uma vez esta opinião relaciona-se com os alunos que têm vindo a ser mencionados na análise como apresentando falta de envolvimento nos momentos de relaxamento realizados. Alunos estes que se fazem representar nos dois alunos que disseram que os momentos de relaxamento não são importantes para a sua turma.

Por fim, apresenta-se a categoria “Sugestões de melhoria dos momentos de relaxamento” no quadro 22.

**Quadro 22 - Síntese dos dados recolhidos relativos à categoria “Sugestões de melhoria dos momentos de relaxamento”**

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Sub subcategoria</b>	<b>Exemplo de resposta</b>	<b>N.º de respostas</b>
<b>Sugestões de melhoria dos momentos de relaxamento</b>	Apresenta sugestões de melhoria dos momentos de relaxamento	Refere mudanças no local de realização		0
		Refere possíveis objetos	“gostava de utilizar mais vezes a bola” “era giro termos um algodão e passar pelo nosso corpo”	3
		Refere ações distintas a realizar	“podíamos fazer massagens”	2
		Refere outras ideias	“podias decorar a sala para imaginarmos mais facilmente” “podia estar escuro”	4
		<b>TOTAL</b>		<b>9</b>
	Não apresenta sugestões de melhoria dos momentos de relaxamento			<b>8</b>

Aproximadamente metade da turma quis dar a sua opinião dando sugestões de melhoria destes momentos. Nesta fase do estudo, a recolha das opiniões dos alunos não serviria para melhorar possíveis momentos de relaxamento a realizar, mas sim, para compreender a perceção dos alunos sobre aquilo que lhes parecia ser relevante alterar de modo a melhorar a sua experiência.

Os alunos que mencionaram sugestões fizeram-no mediante três níveis distintos: a utilização de objetos, a realização de algumas ações diferentes e ainda outros aspetos avulsos. Primeiramente referiram que seria interessante utilizar uma bola para ajudar no momento da respiração tal como referiu a turma de 1.º ano e, um aluno, sugere a utilização de um algodão para passar pelo corpo de modo a provocar sensação de calma e conforto. Referiram também a possibilidade de realizarem massagens nos colegas de modo a promover o relaxamento de forma mais imediata. Por fim, alguns alunos mencionaram a possibilidade de se decorar a sala consoante a temática do momento de relaxamento, de modo a conseguirem pensar mais facilmente naquilo que lhes fosse pedido para se concentrarem e imaginarem; sugerem ainda a alteração do ambiente para um modo mais escuro que permitisse a mais fácil concentração, de acordo com os alunos.

### 4.3. ANÁLISE COMPARATIVA DOS RESULTADOS OBTIDOS

Como ficou patente da análise e discussão dos resultados obtidos nos pontos 4.1. e 4.2. verifica-se que existiu maioritariamente convergência entre as turmas no que respeita às perceções dos alunos. Em seguida, realiza-se uma breve análise comparativa considerando as duas turmas e os seus contextos.

Em ambas as turmas foram implementadas as atividades que constam dos quadros 2 e 3, pretendendo-se sempre através destas desenvolver nos alunos a imaginação, a concentração, a capacidade de foco, bem como o controlo da respiração.

A turma de 1.º ano beneficiou da implementação da prática de relaxamento, baseada em *Mindfulness*, primeiramente por parte da sua professora titular, com o intuito de alcançar objetivos a curto, médio e longo prazo no estado de espírito e comportamento da turma, mas também na interação entre pares. Estes objetivos decorriam de implementações anteriores realizadas pela professora nas quais pôde observar alterações bastante positivas na generalidade da turma. Por outro lado, a turma de 3.º ano não se encontrava familiarizada com esta prática e, portanto, a sua implementação foi sem dúvida um desafio. A par disso, os resultados obtidos representam um desfecho muito satisfatório.

Considerando as categorias de análise apresentadas e realizando uma análise comparativa das mesmas, observa-se uma evolução bastante positiva nas perceções dos alunos da turma de 1.º ano, na medida em que do primeiro para o segundo momento de conversa individual e, decorrente da aplicação contínua dos momentos de relaxamento, os alunos apresentaram uma evolução favorável nas suas perceções sobre a prática de relaxamento, como se observou anteriormente.

Não obstante, a turma de 3.º ano apenas ter sido auscultada após o período de implementação dos momentos de relaxamento, as respostas obtidas espelham a importância positiva que os alunos conferiam à prática de relaxamento em sala de aula, apesar do breve contacto e experiência e das poucas referências que tinham sobre este tipo de práticas.

No que respeita à categoria relacionada com as expectativas sobre os efeitos das práticas de relaxamento, tanto a turma do 1.º ano como do 3.º ano, foram capazes de referir sentimentos e sensações que associavam ao momento do relaxamento, sendo todos eles

positivos: alegria e/ou calma, a sensação de relaxamento e concentração. Ambas as turmas obtiveram ainda um número reduzido de alunos que declararam indiferença relativamente às suas expectativas, indiferença esta que no segundo momento de conversa do 1.º ano, deixou de ser referida e que, na turma de 3.º ano, foi apenas manifestada por um aluno.

Relativamente às percepções sobre as vivências e sentimentos durante as práticas de relaxamento, os alunos de ambas as turmas voltam apenas a referir sentimentos e emoções positivas que dizem vivenciar como a calma, a sensação de relaxamento, a alegria. As suas respostas vão ao encontro das expectativas geradas pelos alunos. Dois dos alunos observados na turma de 1.º ano, o JP e a MF e, dois alunos da turma de 3.º ano, a F e S, apresentaram padrões semelhantes nos seus comportamentos uma vez que desde o início da observação se constatou que durante o relaxamento manifestaram calma e concentração. O MT e FL, apresentaram comportamentos diferentes dos quatro alunos referidos acima, porém existe concordância entre ambos na medida em que apresentaram padrões comportamentais semelhantes, pois apesar de associarem sentimentos positivos à prática de relaxamento, revelaram alguma inconstância no seu comportamento.

Considera-se que a turma de 1.º ano beneficiou da implementação de práticas de relaxamento dado que se observa que os alunos mostraram reconhecer a importância da prática de *Mindfulness* na sua sala a vários níveis, chegando ao momento 2 apenas com um aluno a referir não reconhecer a importância dos momentos de relaxamento. Os alunos observados corroboram a perspectiva da importância da implementação das práticas de relaxamento. A MF apresentou um comportamento característico de quem confere importância às práticas de relaxamento, mostrando desde o início calma e concentração e, ao longo da implementação, veio a desenvolver a sua capacidade de foco e concentração, observáveis nos momentos após o relaxamento estando mais disponível para trabalhar e colaborar com a turma.

O JP inicialmente mostrou alguma dificuldade no que respeitava à concentração, porém, no decorrer dos momentos de observação, o seu comportamento foi sendo adequado e passou a associar a calma à sua vivência, acabando por se mostrar cada vez mais entusiasmado. Por oposição o MT, destacou o não reconhecimento da importância das práticas uma vez que para si foi realmente desafiante concentrar-se. O próprio referiu sentir-se frustrado com a situação e, por isso, demonstrou maior resistência na valorização

dos momentos de relaxamento. Este foi um aluno que não refletiu muitas alterações no seu estado de espírito ou a nível comportamental, apesar do seu esforço crescente, porém a pouca evolução que foi mostrando já se ia fazendo sentir na sua capacidade de foco e atenção.

A turma de 3.º ano manifestou também estar bastante envolvida nas propostas. As observações de comportamento realizadas aos três alunos mostram as suas atitudes. A FR mostrou aproveitar os momentos de relaxamento desde o início da sua implementação, estando calma e concentrada naquilo que era proposto, tal como a MF. Foi mostrando sinais de foco tendo os olhos fechados e manifestando expressões faciais intrigantes, de acordo com o que estava a pensar. Também a S se integra neste padrão de comportamento coerente, manifestando durante o relaxamento calma e concentração e acima de tudo, muita predisposição e interesse em usufruir destes momentos.

Por outro lado, o FL apresentou desde o início da implementação inconstância no seu comportamento, uma vez que ocorriam algumas alterações, havendo dias em que não conseguia concentrar-se e manter-se calmo. Estes obstáculos eram reconhecidos pelo próprio aluno que, no final do relaxamento, referia que naquele dia não tinha corrido bem, pois nas palavras dele “queria ver o modo como os outros colegas respondiam às orientações dadas” e, por isso, não lhe permitia focar-se. A par disso, nos últimos momentos de observação, o FL mostrou já alguma consistência e apresentava sinais de calma e concentração no decorrer do relaxamento, comportamento este que era desafiante para o aluno visto que apresentava algumas dificuldades no comportamento e interação com os colegas em sala de aula. Reconheceu sempre o benefício trazido pelos momentos de relaxamento, tendo consciência de quando não conseguia obter o resultado esperado referindo “Professora, não estou a conseguir relaxar hoje”.

Ao nível da perceção dos efeitos após o momento de relaxamento num contexto pessoal e individual, a grande maioria dos alunos das turmas de 1.º e 3.º ano referiram ter sentido alterações no seu estado de espírito através da manifestação de calma, paz, alegria e concentração. Existiu apenas um valor residual de alunos que dizia não reconhecer alterações no seu estado de espírito. Referem-se os casos do FL e o MT, alunos que apresentaram uma transformação significativa, visto que passaram a conseguir cumprir as instruções dadas e a mostrar um esforço crescente em concentrar-se no decorrer dos momentos de relaxamento.

No que concerne à possibilidade de transferência para situações do dia a dia, ambas as turmas se mostraram coerentes. No primeiro momento, a turma de 1.º ano apresenta apenas dez alunos que referiram haver transferência da utilização de práticas de relaxamento para situações do dia a dia, valor que sobe para dezasseis alunos no segundo momento, mostrando apropriação das ferramentas e técnicas utilizadas em sala de aula. A turma de 3.º ano apresenta doze alunos que indicam realizar esta transferência. Em ambas as situações, mais de metade da turma revelou conseguir transferir as aprendizagens desenvolvidas durante as práticas de relaxamento para o seu contexto diário de modo a alcançar a calma necessária para enfrentarem variadas situações, o que mostra a importância da implementação da prática, quer seja no quotidiano ou em sala de aula, na medida em que ajuda as crianças a viverem os desafios do dia a dia de uma forma serena, tranquila e eficaz (Perestrelo, 2018).

Sobre a perceção dos efeitos após o momento de relaxamento no contexto de turma, esta foi uma das categorias que mais refletiu as conceções que os alunos foram construindo sobre as práticas de relaxamento, dado que espelham a importância atribuída às mesmas, bem como, o reconhecimento de alterações positivas no ambiente da turma. Na turma de 1.º ano todos os alunos referiram que os momentos de relaxamento eram importantes para uma vez que melhoravam o seu comportamento e, na de 3.º ano, apenas dois contrariaram esta perspetiva. Considera-se que neste aspeto, as conceções dos alunos são alicerçadas nas experiências que foram obtendo e através das quais lhes permitem afirmar que a turma fica mais calma, mais feliz, mais concentrada e que existe menos barulho.

Em suma, apesar de ter existido um envolvimento dos alunos mais difícil inicialmente, após a análise das categorias e dos registos de observação constata-se que a turma de 1.º ano apresentou uma evolução bastante positiva nas suas ideias relativamente às práticas de relaxamento baseadas em *Mindfulness*, como também conseguiram aplicar aquilo que vivenciavam para o seu contexto escolar e pessoal. A turma de 3.º ano, apesar de não ter sido auscultada num momento prévio à implementação, mostrou também conseguir reconhecer e valorizar alguns benefícios da implementação deste tipo de práticas e, como já referido, iria beneficiar da contínua aplicação destas práticas.

Em ambas as turmas existiram alunos que pareceram não atribuir tanto significado às práticas, porém muitos deles, como o caso do MT e do FL, acabaram por beneficiar desta implementação, reconhecendo os seus benefícios.

## 5. CONCLUSÃO DA DIMENSÃO INVESTIGATIVA

O estudo realizado surgiu da procura das percepções dos alunos de duas turmas do 1.º CEB sobre a aplicação e os efeitos da prática de *Mindfulness*, particularmente através de momentos de relaxamento realizados em contexto de sala de aula. Assim sendo, construiu-se um design de investigação para responder à seguinte questão de investigação: “Que percepções apresentam alunos de duas turmas do 1.º CEB relativamente à implementação de práticas de *Mindfulness* inseridas na sua rotina semanal, em momentos de transição do recreio para a sala de aula, e que percepções desenvolveram sobre os efeitos que tiveram em si?”.

No seguimento desta questão foram formulados os seguintes objetivos: a) identificar características importantes de práticas de *Mindfulness* com vista ao retorno à calma em transições de recreio para sala de aula; b) conceber um conjunto articulado de práticas de *Mindfulness* a implementar para retorno à calma em transições de recreio para sala de aula com uma turma do 3.º ano de escolaridade; c) identificar as percepções dos alunos sobre a vivência das práticas de relaxamento; d) identificar as percepções dos alunos sobre a existência de transferência das técnicas de relaxamento aprendidas para a sua vida quotidiana; e) refletir sobre o desenvolvimento pessoal e profissional da investigadora, futura professora, decorrente do envolvimento nesta investigação.

Satisfatoriamente todos os objetivos propostos para investigação foram atingidos. Através de conversas individuais estabelecidas com os alunos e, com a observação comportamental realizada, foi possível identificar que a prática de *Mindfulness* apresentou indubitavelmente benefícios para os alunos de ambas as turmas, para o seu ambiente de trabalho e interação, em particular, na promoção do retorno à calma na transição do recreio para a sala de aula. Perestrelo (2018), indica que prática de *Mindfulness* promove o desenvolvimento da criança de forma holística, conectando-se consigo própria e com o mundo que a rodeia e, a par disso, esta prática promove o aumento e qualidade das aprendizagens, ajudando-as a ser mais compreensivas. Algumas destas vantagens foram sendo observadas de forma progressiva.

Os contextos de realização de PP foram distintos em vários aspetos, como foi sendo mencionado ao longo da investigação, portanto, a implementação de práticas de *Mindfulness* foi também diferente, na medida em que o 1.º ano já usufruía previamente

das práticas de relaxamento implementadas pela professora titular e estas, prosseguiram com as mesmas características. Pelo contrário, a turma de 3.º ano não tinha vivência destas práticas e, observando a turma de 1.º e as vantagens que poderiam ser alcançadas com o 3.º ano numa perspetiva de retorno à calma, mostrou-se relevante conceber um conjunto articulado de práticas a implementar.

Depois de todo o processo e, ao terminar o período de implementação concluiu-se que os alunos conseguiram identificar os benefícios desta prática, sendo eles, a manifestação de alegria, paz, concentração. Além destes resultados e, apesar de não ser um objetivo definido por esta investigação, através do contacto com ambas as turmas e com a observação dos alunos, considera-se de forma adicional que foi também visível na generalidade da turma a tentativa de uma resolução de conflitos mais saudável, uma compreensão e respeito crescente pelos colegas de turma.

Com esta investigação foram também identificadas as perceções dos alunos sobre a vivência das práticas de relaxamento. Como exposto no capítulo anterior, os alunos durante os momentos de conversa individual referiram as suas ideias sobre esta prática e manifestaram essencialmente vivenciar aspetos positivos como a calma, a sensação de relaxamento, a alegria. Esta manifestação de sentimentos foi reforçada por alguns alunos que referiram existir uma continuidade temporal nos momentos após o relaxamento.

A turma de 1.º ano apresentava um contexto particular de transição entre a Educação Pré-escolar e a iniciação do 1.º CEB e, portanto, foram dinamizadas desde o início pela professora titular práticas de relaxamento, que tiveram continuidade ao longo do período. Verificou-se uma evolução bastante positiva nas conceções dos alunos da turma de 1.º ano, na medida em que do primeiro para o segundo momento de conversa individual e, decorrente da aplicação contínua dos momentos de relaxamento, apresentaram uma evolução favorável nas suas perceções e ideias sobre a prática de relaxamento.

Por outro lado, os alunos da turma de 3º ano, que nunca tinham vivenciado estas práticas, foram auscultados apenas no momento final da implementação, porém, as suas conceções são semelhantes às dos alunos da turma de 1.º ano, uma vez que também eles manifestam sentimentos positivos, decorrentes da prática de *Mindfulness*.

No que respeita à identificação das perceções dos alunos sobre a existência de transferência das técnicas de relaxamento aprendidas para a sua vida quotidiana, através

dos dados obtidos conclui-se que a generalidade dos alunos mostrou reconhecer valor neste tipo de prática, tendo relatado situações do seu quotidiano nas quais aplicaram as ferramentas desenvolvidas. Muito dos alunos referiram utilizar a prática do relaxamento para se acalmarem em situações nas quais se sentiam de alguma forma ameaçados e desconfortáveis. Referiram situações que ocorreram tanto em contexto familiar como também no seu ambiente escolar, nas quais o autocontrolo conseguido essencialmente através do controlo da respiração, ajudou a lidar com o sentimento de frustração e a procurar uma solução para enfrentar o problema de forma mais ponderada.

Um dos objetivos desta investigação consistia na reflexão sobre o desenvolvimento pessoal e profissional da investigadora, futura professora, decorrente do envolvimento nesta investigação. Deste modo, destaco que a partir desta investigação me tornei mais consciente da necessidade do estabelecimento de rotinas de retorno à calma em contexto de 1.º ciclo, particularmente, sobre a forma como este retorno pode ser alcançado através da prática de *Mindfulness*. Foi necessária da minha parte muita capacidade de adequação às necessidades da turma e reflexão sobre a prática a ser introduzida, porém, no decorrer do processo de implementação as vantagens foram sendo observadas e sentidas pelos alunos e pelas professoras cooperantes.

Enquanto futura professora, considero que estas práticas devem ser implementadas o mais cedo possível com a turma, de modo a conseguir estabelecer rotinas que permitam criar estabilidade emocional e atitudinal nos alunos, possibilitando assim a apropriação das aprendizagens e sua aplicação, não só em contexto escolar, como também familiar. Roeser (2016) refere que os professores que têm alguma formação a nível da promoção de competências socioemocionais através de práticas de *Mindfulness* mudam a sua postura em sala de aula, tornando-se menos reativos e mais tolerantes, carinhosos e solidários com os seus alunos, criando um ambiente mais favorável na sala de aula. De igual modo, considero que a vivência do processo de implementação de práticas de *Mindfulness* permitiu-me também estar mais atenta e valorizar as emoções, sentimentos e comportamentos dos alunos, ajudando-os a consciencializarem-se e desenvolverem o seu autoconhecimento e valorização do ser individual.

Perestrelo (2018) destaca que “a sabedoria e o crescimento transpessoal do professor/educador traduz-se numa gestão consciente da sala de aula” (p. 15), pelo que enquanto professora cabe-me a mim conhecer o meu grupo e os desafios a ele inerentes,

conhecendo cada aluno e, mais uma vez, proporcionando ferramentas de autocontrole e regulação que ultimamente irão beneficiar o ambiente dentro e fora de sala de aula.

Para além dos ganhos decorrentes do próprio tema da investigação, destaco a importância da vivência do processo reflexivo e investigativo, o qual me permitiu observar e ser capaz de refletir sobre a ação, adequando as propostas apresentadas aos alunos levando-os a usufruir das práticas de relaxamento. Ultimamente este processo permitiu-me crescer profissionalmente levando comigo o entusiasmo e empenho em querer melhorar o ambiente de sala de aula e as relações entre os alunos, como também, consigo próprios.

Os principais aspetos a concluir após esta investigação prendem-se com a necessidade premente da aplicação de práticas de *Mindfulness* em contexto de sala de aula, uma vez que os alunos em estudo reconheceram e identificaram benefícios da mesma, quer seja a nível pessoal ou em contexto de sala de aula. Apesar de ter havido, em ambas as turmas, elementos que se mostraram mais resistentes à introdução da prática de *Mindfulness*, verificou-se que a maioria do grupo beneficiou da sua aplicação, considerando que as suas perceções foram sendo progressivamente alteradas e influenciadas pelas experiências que referem ter sido positivas.

## 5.1 LIMITAÇÕES

Ao longo da realização desta investigação, surgiram alguns aspetos que se tornaram limitações do estudo. Penso que a minha inexperiência enquanto investigadora em contextos de educação, particularmente enquanto dinamizadora dos momentos de relaxamento, poderá também ter limitado este estudo, uma vez que a relevância, a adequação e o modo como os momentos de relaxamento são dinamizados condicionam de alguma forma as perceções dos alunos, levando à evolução positiva ou negativa das suas ideias.

Com algum distanciamento do momento em que foram recolhidos e analisados os dados, considero que teria sido pertinente realizar dois momentos de conversa individual também com a turma de 3.º ano e não apenas no final. Uma vez que esta turma beneficiou da implementação de momentos de relaxamento apenas da minha parte enquanto investigadora, teria sido interessante compreender as suas conceções e perspetivas iniciais, livres de influência da participação nos momentos de relaxamento.

Por fim, penso que o reduzido período de tempo de implementação de práticas de relaxamento em ambas as turmas acabou por limitar a observação da evolução das percepções dos alunos. Seria mais interessante e frutífero poder realizar esta investigação num espaço temporal mais longo.

## 5.2 OPORTUNIDADES/SUGESTÕES PARA FUTURAS INVESTIGAÇÕES

Após a conclusão deste estudo e, considerando os resultados obtidos, parece-me que, futuramente, seria pertinente realizar investigações neste âmbito que explorassem a aplicação das práticas de relaxamento em contexto de sala de aula num período de tempo mais longo. Este espaço de tempo permitiria observar a evolução não só, das conceções dos alunos sobre práticas de relaxamento, como também, as alterações comportamentais e relacionais do indivíduo com os seus pares.

Parece-me importante destacar que esta temática seria essencial também no âmbito da formação de professores e educadores, na medida em que estes estejam capacitados para futuras implementações desta prática, tanto em sala de aula ou sala de atividades, criando ambientes que possam permitir o desenvolvimento holístico das crianças/alunos.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A elaboração deste relatório foi uma etapa fundamental para a minha formação, pois proporcionou a oportunidade não só de reflexão como também de investigação sobre as práticas pedagógicas que realizei, permitindo-me pensar sobre o percurso vivenciado ao longo do Mestrado, as aprendizagens fundamentais realizadas em cada contexto e também as dificuldades e adversidade sentidas.

Por meio da escrita da dimensão reflexiva, valorizei os momentos em que me questioneei de forma fundamentada e crítica sobre as minhas ações e opções educativas, bem como, as consequências que têm nas aprendizagens das crianças e no seu desenvolvimento. A par disso, reforcei a importância do processo de observação, planificação, intervenção, avaliação e reflexão e de como este ciclo favorece o trabalho do educador/professor na medida em que promove a realização de um trabalho significativo com as crianças, adequado aos seus interesses e necessidades, e por consequência, a promoção de aprendizagens significativas. Neste processo, foi fundamental recordar a necessidade de ser um educador/professor reflexivo que esteja disposto a refletir constantemente sobre as suas ações, adequando as suas intenções ao grupo, mesmo que isso possa não corresponder às ações inicialmente planificadas.

Mostrou-se indispensável, analisar e compreender as dificuldades e desafios encontrados ao longo deste percurso, tentando olhá-los como possibilidade de mudança e crescimento pessoal, e também, enquanto futura professora e educadora.

Ao realizar esta investigação, adquiri novas aprendizagens a nível pessoal e profissional, recordando que o papel de um educador/professor passa também pelo âmbito investigativo, na medida em que este pensa e investiga sobre a sua prática educativa, na perspetiva de melhoramento e promoção do desenvolvimento holístico das crianças. Considero que a reflexão e a investigação devem acompanhar o desenvolvimento profissional dos educadores e professores, pois assim terão oportunidade de pensarem sobre a sua ação educativa e sucessivamente melhorá-la.

Esta investigação permitiu-me ainda desenvolver novas aprendizagens relativamente à prática de *Mindfulness*, prática que conhecia apenas superficialmente, mas que me prendeu a atenção e me levou a conhecer os seus benefícios a nível pessoal e educativo e

ainda, como estas duas vertentes se relacionam de forma tão vantajosa. Profissionalmente, levarei esta prática para os contextos pelos quais passar, formando alunos mais conscientes de si próprios, capazes de lidar e enfrentar os desafios do dia a dia.

Esta investigação marca assim o término do meu percurso de ensino aprendizagem no âmbito da formação de educadores e professores. Foi um caminho desafiante, que requereu constante questionamento e reflexão, mas que ajudou a moldar a minha prática profissional, fazendo-me acreditar verdadeiramente que “uma criança, um professor, um livro e uma caneta podem realmente mudar o mundo” como diz Malala Yousafzai.

# REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (14 de Junho de 2012). Refletir na Prática. (N. Escola, Entrevistador)
- Alvarenga, G. (2007). O poder das Emoções. Cidade Belo Horizonte: Editora Campos
- Amado, J. (2017). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Azevedo, F., Silveira, R. (2017) A Poesia: Estratégias para Experimentar e Fruir em Sala de Aula. Em D. Juliano, E. Debus, N. Bortolotto & J. Bazzo (Eds.), *Anais do 7. Seminário de Literatura Infantil e Juvenil* (pp.432-440)
- Barbosa, I. (2019). Diferenciação Pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Estudo Qualitativo com Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico. (Tese de Mestrado, Instituto Superior de Educação e Ciências de Lisboa). Retirado de <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/31292/1/In%C3%AAs%20Barbosa.pdf>
- Bardin L. (2004). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bilton, H., Bento, G. & Dias, G. (2017). *Brincar ao ar livre – Oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem fora de portas*. Porto Editora.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Brazelton, T. B. (2006). *O grande livro da criança* (9.ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Breyner, T. (2016). O Pequeno Buda. Lisboa: Arena
- Canavarro, A. P. (2011). Ensino exploratório da Matemática: Práticas e Desafios. *Educação e Matemática*, pp. 11-17.
- Cardona, M. J., Silva, I. L., Marques, L., & Rodrigues, P. (2021). Planear e Avaliar na Educação Pré-Escolar. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação
- Carvalho, JS, Pinto, AM & Marôco, J. Resultados de um programa de aprendizagem socioemocional baseado em *Mindfulness* em alunos e professores portugueses do ensino básico: um estudo quase experimental. *Mindfulness* (8). 337–350 (2017). <https://www.psicologia.ulisboa.pt/wp-content/uploads/2020/03/Carvalho-Marques-Pinto-Maroco-2017-Mindfulness.pdf>
- Carvalho, C. M., & Portugal, G. (2017). *Avaliação em Creche Crechendo com Qualidade*. Porto: Porto Editora.
- Cosme, A., Lima, L., Ferreira, D., & Ferreira, N. (2021). *Metodologias, Métodos e Situações de Aprendizagem - Propostas e Estratégias de Ação*. Porto Editora
- Costa, R., Mata, B., Conceição, P. & Silva, F. (2020). Literacia do Oceano: Dos Princípios à Década da Ciência do Oceano. [Working Paper Nº 62/2020]. *Instituto Português de Relações Internacionais*, Lisboa. <https://doi.org/10.23906/wp62/2020>
- Coutinho, C. P. (2018). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.



Kabat-Zinn, J. (2003). *Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future*. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 144–156. <https://doi.org/10.1093/clipsy.bpg016>

Katz, L., & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Katz, L., Ruivo, J. B., Lopes da Silva, M. I. R., Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação. Lisboa.

Kowalski, I. (2006). *... e a Expressão Dramática*. Instituto Politécnico de Leiria/ Escola Superior de Educação de Leiria.

Leal, I. (2015). *Meditação e relaxamento para crianças*. Lisboa: Chiado Editora

Lima, R. (2017). *O trabalho de projeto como resposta a um mundo em mudança*. *Diversidades-Educação e Aprendizagem* (51), 18-21

Lino, D. (set./dez de 2014). *A Qualidade do contexto na Educação de Infância perspetivada através da escolha e do envolvimento*. *NUANCES*, 25 (3), pp. 137-154. doi:<https://doi.org/10.14572/nuances.v25i3.3201>

Lino, D., Tomás, C., & Almeida, T. (2018). *Educação e Práticas Pedagógicas com crianças dos 0 aos 3 anos: Diálogos entre Pedagogia, Psicologia e Sociologia*. Lisboa: CIED e Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa.

Machado, S., & Simões, A. (2015) *A Educação de Infância e a gestão do grupo de crianças: relato de um percurso*. *Atas do II Encontro de Mestrados em Educação da Escola Superior de Educação de Lisboa*, pp. 186-193. Lisboa: Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais da Escola Superior de Educação de Lisboa. Obtido de <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/4572/1/Fonseca.pdf>

Marques, A., Azevedo, A., Marques, L., Folque, M. A., & Araújo, S. B. (2024). *Orientações Pedagógicas para Creche*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação .

Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F., Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A., & Couceiro, F. (2007). *Educação em Ciências e Ensino Experimental*. Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Miranda, R. (2009). *Metodologia*. Retirado de: [https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5489/9/ulfc096328\\_3\\_metodologia.pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5489/9/ulfc096328_3_metodologia.pdf)

Moura, A. (2005). *Estudo do tempo escolar na escola primária: tempo de escola e tempo de vida*. (Tese de Doutoramento, Universidade do Minho). Retirado de <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/6980>

Oliveira, H., Menezes, L., & Canavarro, A. P. (2013). *Conceptualizando o ensino exploratório da Matemática: Contributos da prática de uma professora do 3.ºCiclo para a elaboração de um quadro de referência*. *Quadrante*, XXII (2), pp. 29-54.

Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). *A reflexão e o professor como investigador*. In GTI (Ed.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 29-42). Lisboa: APM.

Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2004). *O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito de participação*. *Análise Psicológica*, 1 (22), pp. 81-93.

- Oliveira Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). A perspetiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, D. Lino & S. Niza. Modelos Curriculares para a Educação de Infância (4.<sup>a</sup> ed.) (pp.25-60). Porto Editora.
- Övén, M. (2015). Educar com *Mindfulness* (1.<sup>a</sup> ed). Porto: Porto Editora.
- Parente, C. (2012). Observar e escutar na creche: para aprender sobre a criança. Universidade do Minho, Porto.
- Pedroso, J. (Coord.). (2018). *Referencial de Educação Ambiental para a Sustentabilidade*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Perestrelo, V. (2018). *Mindfulness* na Educação: Dou-me conta que Existo (2.<sup>a</sup> ed). Lisboa: Edições Mahatma.
- Pinho, A., Cró, M., & Dias, M. (2013). A Formação de Educadores de Infância: Práticas adequadas ao Contexto Educativo de Creche. *Revista portuguesa de pedagogia*, pp. 109-125.
- Pinto, A (2018). *Aprender com as crianças: um percurso da creche ao jardim de infância*. (Relatório de Prática de Ensino Supervisionada, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais). Retirado de: [https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/3368/1/Relat%C3%B3rio%20Final\\_%20Ana%20Pinto.pdf](https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/3368/1/Relat%C3%B3rio%20Final_%20Ana%20Pinto.pdf)
- Ponte, J. P., & Serrazina, M. d. (2000). *Didática da Matemática do 1.º Ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Portugal, G. (1998). Crianças, famílias e creches – uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (2000). Educação de bebés em creche: perspectivas de formação teóricas e práticas. *Revista GEDEI, 1*, 85-105.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, atividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Queirós, M. (2014). Inteligência Emocional – Aprenda a ser feliz. Porto: Porto Editora.
- Ribeiro, J. (2007). O valor pedagógico da poesia. *Revista Portuguesa De Pedagogia*, (41-2), pp. 51-81. [https://doi.org/10.14195/1647-8614\\_41-2\\_3](https://doi.org/10.14195/1647-8614_41-2_3)
- Roeser, R. W. (2016). Processes of teaching, learning, and transfer in *Mindfulness*-based interventions (MBIs) for teachers: A contemplative educational perspective. In K. A. Schonert-Reichl & R. W. Roeser (Eds.), *Handbook of Mindfulness in education: Integrating theory and research into practice* (pp. 149–170). Springer-Verlag Publishing/Springer Nature. [https://doi.org/10.1007/978-1-4939-3506-2\\_10](https://doi.org/10.1007/978-1-4939-3506-2_10)
- Roeser, RW, Skinner, E., Beers, J., & Jennings, PA (2012). Treinamento em *Mindfulness* e desenvolvimento profissional de professores: uma área emergente de pesquisa e prática. *Perspectivas de Desenvolvimento Infantil*, 6 (2), 167–173. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2012.00238.x>
- Santos, M. (2018). Meditação na Escola. Edições Mahatma.

- Sarmiento, T. (2015). Identidades Profissionais e Contextos de trabalho na Educação de Infância. Em F. Ferreira, & C. Anjos, *Educação de Infância: formação, identidades e desenvolvimento profissional* (pp. 69-86). Maceió: De Facto Editores. Obtido de [http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/52612/1/2015-Livro-Educa% c3% a7% c3% a3o% 20de% 20Inf% c3% a2ncia-Cap-TS.pdf](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/52612/1/2015-Livro-Educa%c3%a7%c3%a3o%20de%20Inf%c3%a2ncia-Cap-TS.pdf)
- Schonert-Reichl, KA, Hanson-Peterson, JL e Hymel, S. (2015). SEL e formação inicial de professores. Em JA Durlak, CE Domitrovich, RP Weissberg e TP Gullotta (Eds.), *Manual de aprendizagem social e emocional: Pesquisa e prática* (pp. 406–421). A imprensa de Guilford.
- Silva, A. L., Marques , L., Marta, L., & Rosa, M. (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação
- Snel, E. (2019). Senta-te quietinho como uma rã (1.ª ed). Alfragide: lua de papel.
- Sousa, A. B. (2009). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, M. J., & Batista, C. S. (2011). *Como Fazer Investigação, Dissertações, Tese e Relatórios: segundo Bolonha*. Lisboa: Factor.
- Teixeira, R. C. (2016). Promoção da Interdisciplinaridade na Aprendizagem das Crianças da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico através do Uso de Materiais Didáticos. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Departamento de Educação. Ponta Delegada: Universidade dos Açores. Obtido em 28 de novembro de 2019.
- Tenreiro-Vieira, C. &Vieira, R. M. (2000). Promover o Pensamento Crítico dos Alunos: propostas concretas para a sala de aula. Porto: Porto Editora
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M. J., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P. F., Mil-Homens, P., Fernandes, S. R., Alves, S. (2012) Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias. Ministério da Educação e Ciência.
- Vasconcelos, M. C. (2021). Práticas artísticas e transformação sociocultural. Em M. Falcão, T. Leite, & T. Pereira, *Educação Artística 2010-2020* (pp. 73-78). Obtido de [https://www.eselx.ipl.pt/sites/default/files/202104/ebook\\_EA\\_FINALISSIMO\\_compressed.pdf](https://www.eselx.ipl.pt/sites/default/files/202104/ebook_EA_FINALISSIMO_compressed.pdf)
- Vieira, H. I. A. (2018). Como trabalhar a noção de tempo em História com alunos do ensino básico. *História: Revista Da Faculdade De Letras Da Universidade Do Porto*, 8(1). 180-198. 1021747/0871164X/hist8a10
- Vilelas, J. (2009). *Investigação O Processo de Construção do Conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Williams, M., & Penman, D. (2011). *Mindfulness Atenção Plena* (6a edição). Lua de Papel.

# APÊNDICES

## *Apêndice 1 - Reflexão referente à 8.ª semana em contexto de creche*

Nesta semana pretende-se que se elabore uma reflexão sobre as intervenções dos dias 9 a 11 de novembro, com o objetivo de pensar sobre o decorrer das mesmas na instituição. Esta semana fui eu a responsável pelo desenvolvimento das intervenções com o grupo de crianças.

Na minha opinião, tive alguma dificuldade em conseguir selecionar atividades para desenvolver com as crianças. No entanto, como seria o dia do magusto na quarta feira, foi pedido pela instituição que preparássemos cestos para as castanhas para a nossa sala.

Para a atividade de segunda feira foi sugerido pela educadora experimentar pasta de moldar, visto que as crianças nunca a tinham experimentado. Achei que seria uma atividade interessante, pois já tinham explorado plasticina e tinham gostado bastante, por isso, com a pasta esperava o mesmo resultado. De facto, ao apresentar o material, a reação de cada criança foi começar a explorá-la.

Em relação a esta atividade, coloquei dois focos para a minha autoavaliação: a estagiária é capaz de individualizar a sua atenção pelas crianças e a estagiária permite a exploração livre. Em relação ao primeiro aspeto, penso que consegui individualizar a minha atenção, talvez possa não ter sido de forma igual para todos, mas tentei estar com cada criança e puxar um pouco por ela para fazer a sua experimentação. Em relação ao segundo aspeto, acho que deixei as crianças explorar de forma livre, tentando respeitar o seu ritmo de exploração e respeitando a sua vontade quanto a querer ou não explorar o material.

Senti nesta atividade que no geral todas as crianças tiveram curiosidade em explorar o material apresentado, estando umas mais envolvidas do que outras. Sobre a construção de uma escultura, este ponto não foi totalmente cumprido, isto porque, na minha cabeça estava a pensar numa escultura/construção como algo definido e estruturado, tendo planeado demonstrar às crianças como poderiam construir, no entanto, penso que essa intenção acabou por não ser totalmente implementada. Na minha perspetiva, acho que demonstrei às crianças como poderiam explorar a pasta e tentei apoiá-las ao longo do processo de construção e manipulação, mas talvez possa não ter sido o suficiente, poderia ter-me envolvido um pouco mais.

Em relação a terça feira, à atividade que a professora assistiu, penso que também esta apresenta aspetos a melhorar em relação ao meu desempenho ao longo da mesma. Seria realizada uma exploração inicial com cascas de castanha de modo a permitir à criança experimentar a textura das mesmas, pois estaríamos a fazer o cesto para colocar as castanhas. No entanto, retrai-me um pouco e penso que as crianças o sentiram e por isso não insisti na sua presença junto de mim, acabando por desistir rapidamente desta tentativa de exploração. Ao iniciar a atividade na mesa do refeitório, tal como já falámos, a exploração do novo material (canetas de feltro) não foi realizada da melhor forma, apesar de muitas crianças terem percebido como funcionava e para que servia o material, deveria ter feito uma pequena introdução, exemplificando como utilizar.

Ao longo da atividade, tentei incentivar as crianças na sua pintura com o novo material e respeitar o seu tempo percebendo quando já tinham terminado, não insistindo que continuassem. Observei que duas ou três crianças se interessaram mais em explorar o material, por exemplo, na sua mão ou na mesa, em vez de ser na cartolina, isto porque o suporte que tinham talvez limitasse a sua expressão. Tentei explicar que aquele pedaço de papel seria para fazer um cesto para as castanhas, mas como não estava construído, não entenderam muito bem o seu propósito. Penso que teria sido importante e significativo ter elaborado um cesto que servisse de exemplo para as crianças, de modo a facilitar a compreensão da atividade.

Relativamente à exploração do papel celofane, também a utilizar no cesto, tal como a educadora referiu, deveria ter distribuído pedaços maiores de modo a que a criança pudesse explorar mais à vontade. No entanto, esta exploração começou a ser feita numa fase mais conturbada em que as crianças já estavam cansadas, podendo também o meu exemplo não ter sido significativo para as

crianças e, por isso, em algumas o papel celofane não suscitou grande interesse. Tentei que vissem que se colocassem o papel nos seus olhos viam a cor respetiva, tendo tentado fazer esta experiência com cada uma.

No mesmo dia durante a tarde, voltámos à atividade, pois três crianças não a tinham realizado, mas levámos todo o grupo e aí percebi que se tivesse realizado a atividade com todas as crianças de manhã, esta teria corrido bem, pois todos quiseram voltar a pintar e completar a sua pintura, também a minha colega referiu este aspeto de acordo com a sua perspetiva de observação da atividade.

Trouxemos os moldes dos cestos pintados para casa e construímos, levando no dia seguinte para a instituição. A educadora sugeriu fazer um pequeno momento de grupo, mostrando a todas as crianças o cesto de cada um, colocando-o pendurado no placard da sala de modo a todos puderem observar as suas criações. Esta ideia, foi algo que não tinha planificado, pois de facto não me lembrei deste pormenor, no entanto, penso que tenha sido muito importante para as crianças puderem ver o seu trabalho. Durante a tarde de quarta feira, realizou-se um novo momento de exploração do papel celofane, o qual foi utilizado para embrulhar as castanhas.

Ao refletir sobre as atividades desenvolvidas durante esta semana, sinto que tenho muito a melhorar e a aprender para ser uma melhor profissional. Sinto que muitas vezes me falta a confiança e a firmeza necessárias para avançar e tomar a iniciativa, como o simples ato de chamar as crianças para fazer um comboio, isto acontece não porque não goste daquilo que estou a fazer, mas porque sou uma pessoa que demora algum tempo a adaptar-se a novas situações e sou um pouco introvertida, tendo mais dificuldades em expressar-me de forma mais livre, não só com as crianças, mas também com os adultos à volta, o que acaba por se refletir nas minhas atitudes e decisões.

Sei que estas características pessoais não podem servir como uma desculpa para os aspetos menos positivos das atividades, mas de facto é o que sinto que está a acontecer na minha situação, no entanto, espero que ao longo das semanas venha a conseguir desenvolver positivamente a minha prática, com menos medo e mais confiança, proporcionando às crianças as experiências que elas necessitam, pois sei que o meu estado de espírito e as minhas emoções iram afetar a criança, no sentido em que poderão não se sentir confiantes e seguras.

Segundo Edwards (1998): “O educador constitui um gestor de oportunidades, um organizador e provocador de possibilidades de aprendizagem, estimulando o diálogo, a coação e a coconstrução do conhecimento” (como citado em Formosinho & Araújo, 2013, p. 46), espero por isso conseguir a vir desenvolver as capacidades que me permitam ser uma educadora capaz de criar estas oportunidades, provocar as crianças para a descoberta, tornando a sua passagem pela creche num momento prazeroso e de aprendizagem ativa.

De acordo com Lino, Tomás, & Almeida (2018) os: “(...) bebés e crianças precisam de estar rodeadas por adultos competentes, atentos e sensíveis à sua necessidade de observação e de exploração, com os quais estabeleçam fortes e duradouras relações de confiança” (p. 199). Com esta citação pretendo reforçar esta ideia da competência, o que não significa que ache que sou incompetente, no entanto, como já referi tenho muito para aprender e espero um dia ter mais facilidade em estar mais atenta e desperta para as várias situações que ocorrem num contexto de creche.

### **Referências Bibliográficas**

Formosinho, J. O., & Araújo, S. B. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora.

Lino, D., Tomás, C., & Almeida, T. (2018). *Educação e Práticas Pedagógicas com crianças dos 0 aos 3 anos: Diálogos entre Pedagogia, Psicologia e Sociologia*. Lisboa: CIED e Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa.

### *Apêndice 2 - Reflexão referente à 13.<sup>a</sup> semana em contexto de creche*

Nesta semana pretende-se que se elabore uma reflexão sobre a intervenção da minha colega Carolina dos dias 14 a 16 de dezembro, com o objetivo de pensar sobre o decorrer das mesmas na instituição. Como método de observação utilizei as grelhas de avaliação elaboradas pela Carolina, observando os comportamentos e reações das crianças durante as atividades, tirei também apontamentos sobre o que observei relativamente à atuação da minha colega. Integrei me também nas atividades de modo a ter outra visão das mesmas.

Na atividade de segunda-feira “A luz e a sombra”, a minha colega preparou a sala previamente, tendo as crianças chegado à sala e ficado surpresas com a falta de luz. Após cantar a canção do bom dia, ainda com as crianças sentadas no tapete, a Carolina começou por dizer às crianças que iria contar uma história, mas de modo diferente, utilizando a luz e as sombras projetadas no lençol branco. Apesar da minha colega ter mostrado bastante entusiasmo e ter sido expressiva ao contar a história observei que as crianças não demonstraram interesse na história, penso que possa ter acontecido devido ao facto de o ambiente escuro estar a ser chamativa e ao mesmo tempo distrativo para as elas e por isso estariam mais interessadas em levantar-se e explorar o espaço com menos luz.

Ao terminar de contar a história com as personagens, incentivou que as crianças fossem atrás do pano experimentar elas próprias a luz e as sombras, duas delas quiseram experimentar, no entanto não foi com o objetivo de perceber como surgiam as sombras, mas para explorar a luz (o candeeiro) e o lençol. A Carolina tentou impulsionar que as restantes crianças fizessem esta exploração, contudo começaram a dispersar e a querer brincar pela sala.

Durante a atividade pude observar que a generalidade das crianças explorou a luz tanto na parede, no tapete como no lençol, havendo alguns que se focaram um pouco mais apenas no uso da lanterna em si próprios. A Carolina tentou que as crianças utilizassem as imagens para perceber também as sombras, no entanto estas não mostraram curiosidade em fazê-lo. Relativamente ao objetivo de avaliação “A criança vocaliza ou tenta, palavras relacionadas com o natal” colocado pela minha colega, apenas uma ou duas crianças mencionaram as palavras que a Carolina dizia enquanto mostrava as imagens de cartolina, como por exemplo, gorro ou rena.

Na minha perspetiva a exploração livre foi um momento muito relevante para as crianças pois estavam a interagir com novos materiais e com os seus amigos ao mesmo tempo, podendo deslocar-se e explorar dentro da sala ao seu ritmo. Senti mesmo que foi uma atividade prazerosa para as crianças, era notório o seu entusiasmo e interesse em explorar as lanternas e ver o local para onde apontavam e ainda utilizar objetos da sala, como os animais, para realizar esta exploração. Pelas atitudes e expressões faciais das crianças, pude ir observando que de facto a atividade estava a ser relevante e positiva tanto para as crianças como para mim que apesar de estar a observar acabei por interagir com elas.

Para terça-feira a Carolina propôs a atividade “Brincar com a luz e a cor”. Começou por explicar às crianças que iríamos brincar com a luz de uma forma um pouco diferente em relação ao dia anterior e apresenta as formas que criou alusivas ao natal. Volta a integrar as lanternas que já tinham utilizado e apresenta três novos elementos: a mesa de luz, as lentes com papel celofane e as luzes de natal.

Inicialmente introduziu as lanternas com as lentes feitas com rolos de papel higiênico e papel celofane, mostrando às crianças o que acontecia quando se colocava a lanterna dentro do rolo, surgindo luzes de cores respetivas à cor do papel celofane. Achei muito importante que ela fizesse esta exploração inicial com as crianças de modo a que compreendessem esta mudança, introduzindo de seguida as luzes de natal permitindo que as crianças observassem, tendo-se deslocado até cada uma para verem melhor estas luzes que captaram tanto a sua atenção. Deixou que as crianças iniciassem a sua exploração quer com as lanternas, quer com as luzes de natal deslocando-se livremente pela sala manipulando os materiais.

Enquanto exploravam, introduziu na sala uma mesa de luz criada com uma caixa de plástico e deixou que as crianças viessem para junto dela de modo a perceberem do que se tratava. Mostrou-lhes como as formas se podiam mover e qual o efeito que surgia nas formas quando colocadas em cima da mesa, juntando quatro ou cinco crianças que quiseram observar e explorar esta mesa. Na minha opinião, senti que as crianças não demonstraram o interesse inicialmente esperado para a exploração desta mesa de luz, não aponto este facto como sendo algo negativo, pois apesar de não terem explorado tanto esta mesa, estavam envolvidas na exploração dos outros materiais apresentados.

As três crianças mais novas da sala demonstraram mais interesse em manipular e experimentar as luzes de natal, e não tanto em explorar a mesa de luz, ficando muito cativadas pelas cores que estas apresentavam, no entanto, também as restantes crianças tiveram oportunidade de explorar estas luzes. Relativamente às lentes, observei que foi outro dos materiais que motivou bastante a exploração das crianças, tendo estas o interesse de colocar a lanterna dentro do rolo e tentar com que vissem a luz na parede, no chão e até nos amigos.

Chegou um momento da atividade em que algumas das crianças começaram a dispersar a sua atenção e, como a atividade foi realizada na sala de atividades, estas foram brincar com os brinquedos da sala, contudo, não deixaram a exploração totalmente de parte, pois como a atividade continuava a decorrer, quando entendiam voltavam à sua exploração. A Carolina ao longo da atividade tentou sempre ir cativando a participação, a atenção e a exploração das crianças, deixando ao seu critério quando e como fazer a sua exploração. No geral, achei que foi, mais uma vez, uma atividade muito interessante na perspetiva das crianças, pois a luz é algo que capta a sua atenção e que permite novas formas de exploração.

Na quarta feira apesar de não existir nenhuma atividade planificada, voltámos a utilizar a mesa de luz e desta vez a Carolina deu fitas de natal e as luzes para as crianças explorarem. Durante a manhã colocámos canções de natal e interagimos com as crianças, dançando e cantando com elas (fazendo danças de roda em grande grupo), brincando com as fitas, integrando-nos nas suas brincadeiras. Foi um dos momentos da semana do qual mais apreciei, pois permitiu uma interação um pouco mais livre sem a pressão de existir uma atividade a desenvolver. Post & Hohmann (2004) referem que “Ao explorar a música com o seu corpo e a sua voz, a criança expande a consciência sensorial som e do ritmo” (p.44).

Relativamente à música, neste momento referido anteriormente escutámos músicas de natal, no entanto é também necessário e importante que as crianças se habituem a ouvir vários tipos de música pois de acordo com Cordeiro (2020) “desenvolverão os seus próprios gostos e preferências, evoluindo em conhecimentos e, sentindo-se atraídas a tentar experimentar, investigar e descobrir novos estilos, novos sons e novos ritmos” (p. 419).

Destaco como principais aprendizagens desta semana a importância que os vários momentos do dia têm para estabelecimento de relações positivas e significativas com as crianças os quais não necessitam de ser estruturados, ou seja, não é necessário que seja através de uma atividade planificada que estejamos mais perto das crianças, mas destaco por exemplo o momento de quarta feira, no qual brincámos, cantámos, dançámos e nos divertimos imenso, e no entanto, não se

tratava de foi uma atividade estruturada, mas sim de um momento espontâneo. Como refere Portugal (2000) existe um tempo de qualidade em que não se visa nada em especial que “acontece quando os educadores estão disponíveis, sem dirigirem a ação, estando sentados perto das crianças, totalmente livre e responsivo” (p. 92), este tempo pode relacionar-se com este momento espontâneo que ocorreu na sala de atividades, no qual tanto eu como a minha colega nos encontrávamos disponíveis para estar com as crianças e nos envolvermos tentando criar este tempo de qualidade.

Gabriela Portugal (2000) salienta como um dos princípios da creche “Investir em tempos de qualidade procurando-se estar completamente disponível para as crianças”, algo que de facto se mostra muito necessário neste contexto de educação. Realça também que existe um tempo de qualidade em que se visa alguma coisa na creche como por exemplo a muda de fraldas, que se torna num “verdadeiro momento onde se estabelecem interações individualizadas” (p.92). É necessário este tempo de qualidade pois no dia a dia, a rotina dentro de uma creche acaba por muitas vezes, não permitir que estes momentos possam existir e, sinto que de facto, o simples ato de trocar a fralda a uma criança permite que naquele momento foquemos a nossa atenção de uma forma mais específica, podendo conversar, brincar ou até cantar com ela, estabelecendo um maior vínculo emocional com aquela criança. É algo que tento fazer durante a troca de fralda das crianças que apesar de ser um momento de higiene, proporciona alguns minutos de interação que se pode tornar favorável tanto para a criança como para o adulto.

Para finalizar, destaco mais uma vez a importância de observar, pois durante estes dias permiti-me ver de uma forma diferente as intervenções realizadas pela minha colega, podendo captar várias interações e modos de agir que me auxiliam a complementar a minha prática, em especial, no que respeita ao modo de expressão e gestão do grupo de crianças por parte da minha colega e da educadora.

### **Referências Bibliográficas**

- Cordeiro, M. (2020). O livro da criança (9.ª ed.). Lisboa: A Estefra dos livros.
- Portugal, G. (2000). Educação de bebés em creche: perspectivas de formação teóricas e práticas. Revista GEDEI, 1, 85-105.
- Post, J., & Hohmann, M. (2004). Educação de bebés em infantários: cuidados e primeiras aprendizagens (2.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

### *Apêndice 3 – revisão de literatura acerca das características do desenvolvimento das crianças dos 12 aos 24 meses*

De acordo com a definição de Penny Hauser-Cram, J. Kevin Nugent, Kathleen M. Thies e John F. Travers, o desenvolvimento é considerado uma mudança que é sistemática, organizada e sucessiva, complementando com a definição de Jean Piaget (1990, p.11), o desenvolvimento é também uma transição, “uma equilibração progressiva, uma passagem perpétua de um estado de menor equilíbrio a um estado de equilíbrio superior”.

Neste trabalho iremos debruçar-nos sobre o desenvolvimento das crianças entre os 12 e os 24 meses, estando este período marcado por mudanças drásticas e rápidas. Nesta faixa etária, as crianças na sua maioria já se deslocam autonomamente, sendo este um marco muito importante nas competências cognitivas, emocionais e sociais. Segundo Hauser-Cram et al (2014), a habilidade de andar concede à criança a oportunidade de consciencialização de si mesma como independente e autónoma.

Segundo Piaget, dos 0 aos 24 meses as crianças encontram-se no estágio sensório-motor. Nesta fase começam a construir ativamente o conhecimento e a compreensão do mundo. As aquisições

da criança interligam-se com a coordenação das suas percepções sensoriais e comportamentos motores simples, ou seja, em vez de utilizar palavras ou conceitos, esta vai socorrer-se de percepções e movimentos, que organiza em esquemas de ação, através dos quais interpreta e intervém sobre a realidade.

As crianças nesta faixa etária, a nível da inteligência sensório-motora encontram-se no subestádio V - reações circulares terciárias, onde predomina a experimentação ativa, o fascínio pela novidade e a descoberta de novos meios para resolver problemas, por exemplo, através de métodos como a tentativa e erro. Já a nível da construção do real encontram-se no subestádio V onde existe uma procura mais ativa e sistemática do objeto, tendo em conta os deslocamentos visíveis. A criança começa a ter a noção dos deslocamentos visíveis do objeto, mas ainda não consegue ter em conta os deslocamentos invisíveis. Porém podem também encontrar-se a meio do estágio VI onde a procura do objeto desaparecido existe mesmo quando este sofre deslocamentos invisíveis.

Encontram-se também a meio do VI estágio- Invenção de novos meios por combinação mental, sendo que as características mais predominantes deste estágio são a iniciação da representação simbólica, a descoberta de novas formas de resolução de problemas não por experimentação, mas por invenção mental, a previsão do resultado de uma ação motora antes da sua execução. A criança começa a ser capaz de resolver as adversidades do meio por insight.

Em relação à linguagem, Sim-Sim, Silva, & Nunes (2008), defende que a criança com doze meses consegue produzir alguns fonemas, compreender frases simples (em particular instruções), produzir palavras isoladas e utilizar as suas produções vocálicas para fazer pedidos, dar ordens, perguntar, negar e exclamar. A criança encontra-se no Período Holográfico, ou seja, diz uma palavra como se esta tivesse o valor de uma frase, sendo que estas palavras isoladas surgem acompanhadas por um gesto ou movimento, por exemplo, para agarrar, tocar no objeto ou na pessoa a que se refere. Inicia-se a Máxima da Relevância, ou seja, a criança diz apenas aquilo que necessita para conseguir satisfazer as suas necessidades, comunicando com os outros através do contato ocular, da fala ou repetindo palavras que ouviu. Expressa com uma mesma palavra diferentes significados, estando assim em constante desenvolvimento a sua competência linguística.

Com 18 meses, a criança já consegue produzir múltiplos fonemas, utilizar variações entoacionais, no sentido em que adequa o seu discurso dependendo da sua intenção comunicativa; é capaz de cumprir ordens simples, compreende algumas dezenas de palavras, produzindo um discurso telegráfico com duas ou três palavras com o sentido de frase, consegue ainda usar palavras e embriões de frase para fazer pedidos, dar ordens, perguntar, negar e exclamar. Distingue sons certos de sons errados, demonstrando assim a sua competência fonológica. Começa a utilizar sílabas como função de palavra, melhorando o controlo do ritmo, volume e intensidade da voz. Esta fase é caracterizada por generalizações abusivas e sub generalizações. Continua a aprimorar a sua competência linguística.

Para Brazelton, com 12 meses “a criança revela já um certo entendimento daquilo que ouve. Se lhe pedirmos para ir buscar um brinquedo ou uma fralda, ela mostra que sabe o que lhe estamos a pedir” (2006, p.174) demonstrando assim ao adulto que consegue realizar pedidos simples com satisfação. Papalia e Feldman afirma que dos 16 meses aos 24 meses existe uma grande expansão no vocabulário expressivo da criança “passando de cerca de 50 palavras para 400; utiliza verbos e adjetivos”. (2013, p.193). Aos 2 anos, a criança já usa frases com verbos e começa a usar adjetivos e advérbios, contudo ainda não identifica advérbios de lugar.

Em relação à alimentação, Brazelton salienta a importância de as crianças explorarem os alimentos pelas próprias mãos afirmando que “Se os pais não deixarem a criança comer com as mãos, verão como será difícil alimentá-la.” (2006, p.170). Aos 12 meses, a criança passa as refeições muitas vezes a esmagar os alimentos e a salpicar tudo com eles, fá-lo porque é através

dos sentidos que explora o mundo ao seu redor. Só por volta dos 15/16 meses conseguirá utilizar a colher de forma correta. Ainda segundo o autor (1998, p.202), apesar de aos 18 meses as crianças já conseguirem manusear talheres, irão ter tendência para comer com as mãos a determinada altura.

Abordando agora o desenvolvimento emocional da criança, o mesmo acontece de forma ordenada, quer isto dizer que as emoções complexas desdobram-se em emoções mais simples conforme dizem Papalia e Feldman as emoções como o constrangimento, a empatia e a inveja surgem depois das crianças desenvolverem a autoconsciência, “A autoconsciência é necessária para que a criança possa estar consciente de ser o foco da atenção, identificar-se com o que outras “identidades” estão sentindo, ou desejar o que outra pessoa tem.” (2013, p.211). Para Martorell (2014,p.127), as crianças pequenas utilizam as pessoas com as quais mantém um laço vincutivo seguro para explorarem o ambiente que as rodeia. À medida que dominam o ambiente, tornam-se mais confiantes e mais ávidas por autoafirmação.

No que respeita às aprendizagens, Brazelton (2006) destaca a acumulação de objetos. Por volta de um ano de idade, a criança já consegue imaginar como é que há-de agarrar três objetos, pode pôr um na boca para agarrar o terceiro ou pode agarrar um ou dois junto ao cotovelo, para segurar o outro. A criança faz construções com cubos, conseguindo colocar um cubo sobre outro. Aprecia jogos de imitação, tais como, jogos gestuais e aqueles que envolvem tapar e destapar o rosto com um objeto. Neste período é natural a criança morder, bater e arranhar, pois estas ações começam por ser comportamentos exploratórios, ou seja, é uma forma de a criança testar as suas capacidades. A maioria das crianças com 15 meses já consegue empilhar quatro cubos. Geralmente são capazes de encontrar um brinquedo escondido se lho mostrarmos, primeiro tapado por um pano e depois por outro, ao que se chama dupla deslocação.

Para crianças com 18 meses, o brincar com outras crianças, o aprender com o par, leva a um rápido desenvolvimento, tornando-se esta uma altura para aprender acerca de si e da sua relação com o outro. Através da visão periférica são capazes de absorver padrões de brincadeira, repetir sequências completas de brincadeiras e de jogos de comunicação. Crianças com 2 anos conseguem construir um quadrado com cubos, uma espécie de quartos e demonstram a sua capacidade para usar o jogo simbólico.

“A brincadeira continua a ser a maneira mais proveitosa de a criança aprender, pois é aqui que ela pode experimentar muitas situações e ações diferentes para descobrir quais resultam melhor” (Brazelton, 1998, p. 208)

Ao nível das capacidades motoras, uma criança com 15 meses começou a andar há pouco tempo e mantém os braços abertos para se equilibrar. Entre os 18 e os 24 meses já explora utilizando os movimentos que adquiriu. “Começa a dançar, a girar sobre si própria, a experimentar as suas novas aquisições motoras – equilibrar-se, rodopiar, correr” (Brazelton, 2006, pp. 204-205).

Para terminar, nesta faixa etária as crianças ainda usam fralda, ou seja, não existe controlo de esfíncter. Somente a partir dos 18 meses elas conseguem aperceber-se de que estão a fazer necessidades, e assim sendo esse poderá ser o ponto de partida para o desfralde.

### **Referências Bibliográficas**

- Bee, H. and Boyd, D., 2011. A Criança Em Desenvolvimento. 12.<sup>a</sup> ed. Porto Alegre: Artmed.
- Bouffard, D. P. (1982). A criança até aos 3 anos. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Brazelton, T. B. (2006). O grande livro da criança. 9.<sup>a</sup> ed. (Lisboa: Editorial Presença.
- Hauser – Cram, P., Nugent, J.K., Thies, K., Travis, J. (2014). Development of Children and Adolescents. Estados Unidos da América. Wiley.
- Martorell, G. (2014). O desenvolvimento da criança: do nascimento à adolescência. Porto Alegre - Brasil: AMGH Editora Ltda.

Papalia, E. D., Feldman, R. D., & Martorell, G. (2013). *Desenvolvimento humano*. AMGH editora LDA.

Papalia, D. and Olds, S., 1981. *O Mundo Da Criança*. McGRAW-HILL.

Smith, P., Cowie, H. and Blades, M., 1998. *Compreender O Desenvolvimento Da Criança*. Lisboa: Instituto Piaget.

Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação e Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Obtido de [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/linguagem\\_comunicacao\\_jardim\\_infancia.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/linguagem_comunicacao_jardim_infancia.pdf)

#### *Apêndice 4 - Reflexão referente à 12.ª semana em contexto de creche*

Nesta semana pretende-se que se elabore uma reflexão sobre a intervenção do dia 09 de dezembro, com o objetivo de pensar sobre o decorrer das mesmas na instituição, tendo sido eu a responsável pelo desenvolvimento das intervenções com o grupo de crianças. A intervenção realizou-se apenas num dia devido ao feirado do dia 08 de dezembro, o que se tornou num desafio em relação à atividade a desenvolver visto que não haveria um ritmo estabelecido desde segunda feira ao qual estamos habituadas.

Visto estarmos na época do Natal, comecei a construir com as crianças um presente de natal de modo a que estas o levem para casa, oferecendo-o à sua família, tendo as famílias a oportunidade de ficar com uma produção realizada pelo seu educando.

Iniciei com uma pequena reunião no tapete da sala de atividades de modo a introduzir a atividade com as crianças. Na minha perspetiva, esta introdução é bastante relevante, pois permite que as crianças possam compreender a atividade que iremos realizar e o porquê, tendo neste caso, mostrado um exemplo concreto da estrela de natal que iriam criar.

Comecei por mostrar um saco que continha a estrela construída por mim de modo a dar um exemplo visível do que iríamos fazer com os paus de madeira, que compunham a estrutura da estrela. Tentei criar um pouco de suspense, com o objetivo de suscitar a curiosidade das crianças, em relação ao que estaria dentro do saco. Retirei lentamente de dentro do saco a estrela e mostrei apenas a parte de trás de modo a que não se distraíssem com a fotografia, nem com as decorações da moldura. Esta ação foi algo que não constava na planificação, mas que no momento surgiu e penso que foi proveitosa, pois as crianças focaram-se um pouco mais na forma e no material.

Expliquei que a forma que estavam a ver era de uma estrela, e tinha planeado cantar a canção “Brilha brilha lá no céu” visto que esta se refere a uma estrela e permitiria criar uma associação entre a estrela da canção e a estrela que iríamos construir, contudo, com toda a agitação da atividade acabei por me esquecer de a cantar e apenas me lembrei enquanto mudava a fralda a uma das crianças e comecei a cantar para ela esta canção. No meu ponto de vista, teria sido relevante ter cantado esta canção visto que segundo Weigel (1988) e Barreto (2000) as atividades que integrem música “podem contribuir de maneira indelével como reforço no desenvolvimento cognitivo/ linguístico, psicomotor e sócio-afetivo da criança” (citados por Chiarelli & Barreto, 2005, s/p).

De seguida, mostrei às crianças a parte da frente da estrela que continha uma fotografia de uma das atividades realizadas em grande grupo, tendo nela algumas das crianças. Na minha perspetiva, foi importante ter a fotografia das crianças pois permitiu que elas se identificassem e entusiasmassem por criar uma estrela para si próprios. Penso que talvez com algumas das crianças, em especial as mais novas, possa não me ter expressado da forma mais adequada e estas

possam não ter compreendido o objetivo da elaboração da estrela. Na minha opinião, e em particular, visto que recentemente entrou uma criança mais nova para o grupo, devo numa futura intervenção, tentar adaptar e interagir de uma forma mais individual com estas crianças e tentar captar a sua atenção, desenvolvendo novas estratégias de atuação.

O momento de colocar a estrela na árvore de natal não estava planeado e, por isso, acho que gerou um pouco de confusão pois deslocámo-nos todos para junto da árvore num breve instante e logo de seguida voltámos para a sala. Apesar de ter achado o momento interessante, visto que permitiu que as crianças marcassem a sua presença na instituição, despertando o sentimento de pertença ao grupo e à instituição, percebi que ficaram muito agitadas e interessadas em explorar o espaço ao redor da árvore e não em observar o que estava a acontecer junto dela. Para colocar a estrela na árvore, escolhi uma criança que não teve a oportunidade de, na semana anterior, elaborar e colocar a bola de natal na árvore da instituição, o que aconteceu foi que esta ficou muito alegre em poder fazê-lo, mas não queria que a estrela ficasse na árvore, queria trazê-la consigo.

Ao voltar à sala, expliquei às crianças que de seguida iríamos pintar pauzinhos de madeira para depois construir uma estrela como aquela que lhes mostrei.

A atividade de pintura estava pensada para ser realizada com todas as crianças no mesmo momento pois o tempo é escasso, no entanto, devido à dificuldade em conseguir pincéis para que todas as crianças pudessem pintar, decidi juntamente com a minha colega que dividiríamos as crianças em pequenos grupos. Fizemos grupos de três crianças e à medida que alguma delas terminava, dava lugar a outra.

No geral, todas as crianças tiveram uma boa reação a esta atividade, a pintura é algo que gostam bastante e segundo Sousa (2000): “Seja qual for o meio utilizado (movimento, música, drama, pintura, palavras ou escrita), a expressão não é um espectáculo para outros, mas apenas um modo individual de escape das tensões acumuladas” (como citado por Moderno et al, 2016, p. 162), permitindo às crianças que se expressem através da pintura, mesmo que neste caso, existisse algo mais específico para pintar (paus de madeira).

Algumas delas demonstraram estar mais concentradas e empenhadas, pude observar isto através das suas expressões faciais, das suas reações ao longo da pintura dos pauzinhos. Coloquei a folha e os pauzinhos em cima dela de modo a existir um suporte e a poderem fazer duas produções, e enquanto colocava os paus na folha contava-os, depois disso a criança poderia manipular e pintar os paus como entendesse.

As crianças iniciaram a sua pintura e fui tentando apoiar cada uma e incentivar a sua produção, observando que todos pintaram tanto a folha como os paus, mostrei que também poderiam pintar com o pau de madeira, mas não mostraram muito interesse nesta forma de exploração. Na grande maioria, utilizaram o pincel para pintar os dedos ou as mãos, colocando depois na folha e nos paus, tendo duas crianças pintado a minha mão, a da outra estagiária e uma delas a da professora, um modo que arranjaram para nos integrar na sua exploração, dando sentido ao facto de, como foi referido numa das nossas aulas de didática da creche: “quando estamos com crianças temos de nos tornar crianças”. Observei ainda que algumas crianças quiseram pintar na folha, descartando um pouco os paus, tendo estas concluído a sua produção de uma forma mais rápida. Em geral, as crianças mais velhas deste grupo demonstraram um maior entusiasmo a realizar esta atividade.

Em relação ao aspeto de avaliação de apreciação da pintura, a apreciação não foi muito evidente, havendo apenas algumas crianças que se demonstraram felizes com a produção elaborada. Na minha perspetiva, este aspeto de apreciação será mais claro quando tiverem a hipótese de observar a construção final e decorarem a sua estrela.

Durante este dia tentei, mais uma vez, combater a minha dificuldade de expressão e de confiança, tentando interagir de uma forma mais direta e expressiva com as crianças e ainda mostrando mais

iniciativa nos vários momentos do dia de modo a tomar um pouco mais a liderança do grupo. Sinto que continuo com dificuldades ao nível da confiança em mim própria, contudo, esta prática pedagógica tem tido um papel muito importante no meu percurso ajudando-me a compreender que num espaço de pouco tempo, somos capazes de desenvolver as nossas competências e ir melhorando cada vez mais, procurando ser sempre melhor e mais segura.

Gostava de citar Formosinho & Araújo (2013) pois estes referem que “O educador responsável representa uma âncora para a criança que, no âmbito de uma relação próxima, de confiança e de afeto, poderá mais facilmente encetar processos de exploração e descoberta, sentir-se mais tranquilizada, orientada e cuidada” (p. 51). Na minha perspetiva, se conseguir estabelecer de uma melhor forma esta relação próxima, conseguirei superar as minhas dificuldades e promover um maior nível de confiança também nas crianças.

Destaco como uma das aprendizagens deste dia, o facto de ter percebido uma vez mais que atividades em pequeno grupo, no geral, decorrem de uma forma mais calma e acolhedora, permitindo ter uma ação mais individualizada com cada criança. Sei que o número total de crianças por si só já é reduzido, no entanto, penso mesmo que esta forma de organização nestes momentos de pintura torna-se mais vantajosa para o educador e para as crianças que sentem que está alguém junto de si para a apoiar e não está a dividir a sua atenção com todas as crianças, mas apenas com duas ou três. Cito Portugal (2011) com o objetivo de corroborar o que referi anteriormente: “Pequenos grupos permitem mais intimidade e segurança, permitindo oferecer cuidados mais individualizados e inclusivos” (p. 8).

Realço ainda o facto da necessidade de compreendermos os diferentes níveis de desenvolvimento das crianças e nos adaptarmos, pois apesar de algumas delas poderem ter a mesma idade, não significa que tenham as mesmas competências desenvolvidas. Refiro isto devido à introdução da nova criança no nosso grupo que apesar de ter a mesma idade da criança mais nova da sala, apresenta um nível de desenvolvimento diferente, o que é normal, pois nem todas as crianças são iguais. Esta situação fez-me refletir que talvez tenha de ter um pouco mais de atenção a este aspeto, quer ao nível de promoção das atividades quer ao nível do modo de interação com a mesma.

Pinho, Cró, & Dias (2013) destacam que o educador deve desenvolver práticas adaptadas ao desenvolvimento de cada criança e estas “exigem que os objetivos e as experiências sejam adequados ao nível de aprendizagem e desenvolvimento e suficientemente estimulantes para fomentar a sua evolução e interesse” (p. 119)

Finalizo esta reflexão, referindo que apesar de nesta semana apenas termos ido um dia à instituição, este foi muito proveitoso e permitiu que mostrasse de novo as minhas competências que se estão a desenvolver, o que me deixa mais confiante de que no futuro conseguirei ser melhor.

### **Referências Bibliográficas**

Chiarelli, L. K. M., & Barreto, S. D. (2005). A música como meio de desenvolver a inteligência e a integração do ser. *Revista Recre@rte*, 3, 1699-1834.

Formosinho, J. O., & Araújo, S. B. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora.

Moderno, A., Mendes, C., Gabriel, D., Lopes, E., Sousa, I., Gonçalves, J., . . . Chaves, R. (2016). *Intervenção Cultural e Educação Artística*. Leiria: Escola Superior de Educação e Ciências Sociais. Obtido de <https://www.ipleiria.pt/eseecs/wp-content/uploads/sites/15/201>

Pinho, A., Cró, M., & Dias, M. (2013). A Formação de Educadores de Infância: Práticas adequadas ao Contexto Educativo de Creche. *Revista portuguesa de pedagogia*, pp. 109-125.

Portugal, G. (2011). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, atividades e organização dos espaços ao currículo na creche*.

### *Apêndice 5 - Revisão de literatura sobre observação e avaliação em creche*

Para Gabriela Portugal (2012) a creche tem como responsabilidade garantir que as experiências e rotinas diárias das crianças assegurem a satisfação das suas necessidades: físicas, de afeto, de segurança, de reconhecimento, de afirmação, de se sentir competente, de significados e de valores. Após essas necessidades estarem asseguradas “estão reunidas as condições base para a criança conhecer bem-estar emocional e disponibilidade para se implicar em diferentes actividades e situações, acontecendo desenvolvimento e aprendizagens” ligados às finalidades educativas na creche, que segundo Portugal (2012) são o desenvolvimento de um sentido de segurança e autoestima, o desenvolvimento da curiosidade e ímpeto exploratório, o desenvolvimento da competência social e comunicacional.

Em relação aos documentos orientadores no contexto de creche, não existe um registo que encaminhe o educador para a sua prática, tem apenas ao seu dispor o Manual de Processos Chave e o Modelo de Avaliação da Qualidade em Creche, criados pela Segurança Social, que lhes permite observar o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças. Porém Vasconcelos (2011) refere que este manual suporte que existe para a creche deverá ser “revisto e simplificado”, evidenciando também a necessidade de elaborar “(...) um documento sobre Linhas Pedagógicas Orientadoras para o Trabalho dos 0 aos 3 anos (...)” (p.28).

Não existindo este documento orientador, trabalhar em Creche com qualidade para Gabriela Portugal (2010) “requer conhecimentos específicos, competências e uma planificação apropriada, sustentada no conhecimento do desenvolvimento nos primeiros anos de vida e envolvendo muita flexibilidade para responder às necessidades de cada criança e família” (p.49).

Como mencionado, não existe um currículo específico para a valência de Creche, assim sendo cabe ao educador de infância elaborar um plano que seja rico em atividades que visam promover o desenvolvimento das suas crianças, tendo em atenção a sua faixa etária, bem como a garantia da satisfação das suas necessidades. Para Portugal (1998) “Se a educação é uma preocupação básica na creche, se o educador educa e não é apenas um guardador de crianças, importa que haja um currículo, isto é, um plano de desenvolvimento e aprendizagem” (p.204).

Assim sendo a observação desempenha um papel fundamental na qualidade da creche, sendo que esta é uma base crucial para o desenvolvimento da criança, e por sua vez para a construção de um currículo que assegure a qualidade dos primeiros anos de vida. Para Parente (2012) “Observar e escutar a criança é uma poderosa competência prática do dia-a-dia e um importante indicador da qualidade profissional em contexto de creche” (p.6).

Segundo a mesma autora (2012), a observação torna possível aos adultos conhecerem e aprenderem mais acerca de cada criança e assegurar que o educador está bem preparado para planear, estimular e responder aos interesses e necessidades individuais da criança e da sua família. Esta (2012) refere ainda que “O processo de observação não se limita ao ato de ver e de registar de modos diversos. Envolve a análise, a interpretação e uma reflexão cuidada sobre as diversas evidências acumuladas” (p.8).

Para a autora (2012) a observação das crianças em interação com os seus colegas, com adultos e em situação de jogo é a melhor maneira de aprender sobre o que a criança já sabe, sobre aquilo que consegue fazer, e sobre o que a criança tem potencial para saber ou fazer, ou seja, pela zona de desenvolvimento próximo.

De acordo com uma perspectiva de outra autora, Cardona (2007), a observação permite um melhor conhecimento dos comportamentos das crianças, é também uma avaliação da forma como as várias atividades estão a funcionar, quais são aquelas que são mais ou menos escolhidas pelas crianças.

É através da observação regular e da escuta ativa das crianças que se criam registos imprescindíveis para a escolha de experiências adequadas a cada criança e grupo, de forma a promover o seu desenvolvimento de uma forma holística.

Esses registos denominam-se de documentação pedagógica e podem apresentar-se de diferentes formas registos escritos, fotográficos, vídeos ou áudios. A documentação pedagógica auxilia o educador a refletir sobre a sua prática e as suas intencionalidades educativas de maneira a avaliar qualitativamente as mesmas, assim como a conhecer melhor cada criança, para Oliveira-Formosinho e Pascal (2019) “Documenta-se para conhecer a criança, para vê-la pensar, sentir, fazer, aprender.” (p.122).

Estes registos apoiam também a interação escola-família, como afirmam Carvalho e Portugal (2017) “A documentação também permite que o educador e a criança partilhem informações com a família e vice-versa” (p. 26), sendo que estes registos dão a conhecer à família o dia-a-dia na instituição, as atividades realizadas com as crianças, as novas conquistas quer seja em termos de desenvolvimento como de aprendizagem.

A avaliação, por sua vez, depende da observação, sendo que é através desta que iremos avaliar e refletir de que forma podemos dar uma melhor resposta às necessidades das crianças, tendo por base os seus progressos e os objetivos do currículo, assegurando que todas as crianças tenham sucesso. Como refere Carvalho e Portugal (2017) “a avaliação na educação de infância tem como objetivo principal a recolha de informações sobre a aprendizagem e desenvolvimento das crianças” (p.22).

O processo avaliativo é imprescindível para fornecer às crianças uma educação de qualidade assim como à sua família, porém esta ferramenta é também essencial para o educador. Portugal (2017) afirma que este processo é um elemento essencial da prática profissional sendo que promove a reflexão, destaca as competências de observação e análise da prática, assim como os resultados no que respeita às aprendizagens e desenvolvimento das crianças; é o alicerce para a progressão profissional.

Quando nos referimos a avaliação podem ser avaliados os pontos de vista relativos ao trabalho de elaboração de uma planificação, os objetivos e os conteúdos definidos, e ainda, a organização do ambiente educativo, como também as atividades possíveis a realizar e o papel do educador terá na sua promoção (Cardona 2007).

Para Cardona (2007) a avaliação permite ao educador “recolher informações que permitam formular as suas intervenções. As principais estratégias utilizadas são a observação (in)direta do ambiente educativo, das crianças e dos resultados das atividades que vão sendo realizadas” (p.10). Em relação a avaliação de uma proposta educativa é fundamental recolher informação sobre o envolvimento das crianças na atividade assim como o nível de bem-estar, sendo que para Carvalho e Portugal (2017) estes aspetos serão utilizados para fundamentar e “amplificar as experiências de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças” (p.23), a recolha deverá ser tanto individual como em grupo, pois muitas vezes as crianças são motivadas pelo interesse do grupo.

Além da avaliação das práticas é essencial fazer uma avaliação individual de cada criança, com o objetivo de compreender se as suas necessidades estão a ser asseguradas assim como o seu desenvolvimento, como já mencionamos anteriormente, porém esta avaliação não deverá ser quantitativa, para Carvalho e Portugal (2017) “A avaliação de crianças pequenas deve direcionar-se necessariamente para a promoção de aprendizagens e não para atribuição de “classificações” ou para a comparação entre crianças” (p.22), devemos sim comparar a criança consigo mesma ao

longo tempo com o intuito de compreender o seu desenvolvimento e aprendizagens adquiridas, tendo sempre em consideração que cada criança é um ser individual com ritmos diferentes. Em jeito de conclusão, compreendemos ao longo deste trabalho que a observação e a avaliação são conceitos que se interligam e destacam pela sua grande importância e relevância na prática diária de um educador de infância, devendo este sustentar o seu trabalho na observação dos vários aspetos envolventes do meio educativo (aprendizagens, relações das crianças, desenvolvimento e resultado das atividades propostas, etc.) que lhe serão úteis para uma posterior avaliação do seu trabalho e das crianças, permitindo que possa adequar as suas futuras intervenções.

### **Referências Bibliográficas:**

- Cardona, M. (2007). *A Avaliação Na Educação de Infância: As Paredes Também Falam!*. Cadernos de Educação de Infância, n.º 81 10–15.
- Oliveira-Formosinho, J., & Pascal, C. (2019). *Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil*. Porto Alegre: Penso.
- Parente, C. (2011). *Observar e escutar na creche: para aprender sobre a criança*. Universidade do Minho, Porto.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, famílias e creches – uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (2008). *No âmago da educação em creche-primado das relações e a importância dos espaços*. In Actas do Seminário A educação das crianças dos 0 aos 3 anos. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, pp 47-60. Consultado a novembro 20, 2020. Disponível em <https://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/seminarios-e-coloquios/786-educacao-das-criancas-dos-0-aos-3-anos>
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e Práticas educativas em creche - das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: CNIS.
- Portugal, G. (2017). *O Currículo em Creche – Que Cidadão do Século XXI, aos 3 anos de idade?*. Revista Humanidades e Inovação, 4(1), 56-65.
- Portugal, G., & Carvalho, C. (2017). *Avaliação em Creche*. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (2011). *A Educação dos 0 aos 3 Anos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação. Recuperado em 2020, novembro 20, de [http://santarem.udipss.org/v1/documentos/novidades/recomendacao\\_0\\_3.pdf](http://santarem.udipss.org/v1/documentos/novidades/recomendacao_0_3.pdf)

### *Apêndice 6 - 1.ª Reflexão individual de Prática Pedagógica em Educação de Infância- Jardim de Infância*

Nesta semana pretende-se que se elabore uma reflexão sobre os dias 12, 13 e 14, nos quais participamos na planificação do educador cooperante e sobre a intervenção do dia 15 e 16 de abril, pensando e refletindo de forma fundamentada sobre alguns momentos e aspetos relevantes que ocorreram.

Esta segunda semana de interação e intervenção com o grupo de crianças, foi sem dúvida uma semana rica em aprendizagens que possibilitou continuar a conhecê-las, a observar as suas interações e comportamentos, o que demonstrou ser muito relevante pois segundo Oliveira-Formosinho & Formosinho (2013) numa pedagogia participativa, as relações e interações são centrais para a verdadeira concretização da mesma.

No que respeita à interação com os vários intervenientes do quotidiano do jardim de infância, esta foi muito natural, senti-me bem acolhida desde o primeiro momento em que chegámos ao jardim tanto pelo educador, que se mostrou disponível para dialogar, interagir e esclarecer as nossas

dúvidas, inquietações, integrando-nos de modo imediato na rotina e com o grupo de crianças, o que se tem mostrado muito favorável para o desenvolvimento da nossa prática. Também as assistentes operacionais se mostraram receptivas à nossa presença e, durante a semana, fui percebendo que de facto, também elas são uma parte muito relevante do quotidiano do pré-escolar.

Durante esta semana, fui constatando que a existência de um espaço exterior é muito importante para o grupo, apesar de gostarem de brincar na sala, apreciam bastante deslocar-se para o exterior, independentemente do espaço em que estejam, isto porque, devido às regras impostas sobre o distanciamento social, cada turma tem o seu espaço definido sendo o mesmo rotativo ao longo da semana.

De acordo com Silva, Marques, Mata, & Rosa, (2016) o exterior é um prolongamento da sala de atividades e “é igualmente um espaço educativo pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer” (p.27). Neste sentido, no que concerne às interações com as crianças, estes momentos fora da sala, têm sido fundamentais para desenvolver o meu relacionamento com as mesmas, observando e integrando-me nas suas brincadeiras ou até criando brincadeiras com elas. Na minha opinião, estes momentos são fundamentais numa rotina de pré-escolar, pois permitem que as crianças libertem a sua energia, tenham oportunidade de navegar pela sua imaginação e criar novas brincadeiras interagindo com os seus pares (figura 1).



Figura 15 Brincar no exterior

Na minha perspetiva, neste tempo de brincadeira no exterior, a criança coloca em ação as três áreas presentes nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) pois, de acordo com Silva et al., (2016) “O espaço exterior é um local privilegiado para atividades da iniciativa das crianças que, ao brincar, têm a possibilidade de desenvolver diversas formas de interação social e de contacto e exploração de materiais naturais” (p.27).

É evidenciado o ser social e comunicativo, que se desenvolve através da interação com os pares, através do jogo infantil coletivo que se constitui “como um imenso campo gerador de novas amizades e potenciador de aquisição de novas competências pessoais e sociais” (Silva, 2017, p. 16); o ser aprendente e capaz de criar, transformar, dando vida ao que encontra, mesmo que por vezes aos nossos olhos, pareça algo sem significado, a criança tem o poder de imaginar e recriar o que vê.

A propósito do que referi anteriormente, na minha opinião depois de realizar o trabalho sobre as características de desenvolvimento e aprendizagem das crianças em idade pré-escolar, sinto que tenho estado mais desperta para as mesmas e, em específico, para a questão do pensamento mágico do qual estas são dotadas. Esta é uma capacidade característica desta faixa etária, na qual através do pensamento pré-operatório que “é um pensamento mágico, graças à imaginação prodigiosa da criança em tornar os seus desejos realidade sem grande preocupação lógica” (Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro, & Gomes, 2020, p. 52). É possível observar este pensamento em ação de forma constante no grupo de crianças, e tem sido relevante poder perceber o que criam e imaginam.

Sinto que devido às crianças de pré-escolar se encontrarem num diferente nível de desenvolvimento comparativamente ao contexto de creche, a dinâmica de interação é muito diferente, esta é facilitada, as crianças comunicam de forma mais perceptível, quer seja em relação às suas necessidades, mas também sobre as suas perspetivas, gostos, opiniões. Segundo Sim-Sim, Silva, & Nunes (2008) “À medida que a criança se desenvolve, as trocas conversacionais tornam-se cada vez mais elaboradas e a criança fica mais eficiente na transmissão dos seus próprios propósitos e mais eficaz na compreensão das intenções do interlocutor” (p. 23).

Destaco ainda a autonomia das crianças em idade pré-escolar que é também mais evidente, e tem sido interessante poder observar como as crianças dão uso a esta sua capacidade, visto que “a independência demonstrada pela criança de 5 anos na imposição da sua autonomia é bem diferente da criança de 2 anos” (Tavares et al., 2020, p. 51), ou seja, são muito mais capazes de fazer e aprender sozinhos.

No que diz respeito à prática do educador, algo que achei muito curioso e, que tinha surgido na semana anterior, foi o facto de este criar, dentro da sala, uma atividade que cativou bastante as crianças, sugerindo-lhes que se fizessem as suas silhuetas em papel de cenário de modo a criar uma dinâmica para a reunião de pais que se irá realizar brevemente. O papel de cenário com todas as silhuetas estará exposto na sala e, ao chegar à reunião, cada pai deve sentar-se no local em que acha que está representada a silhueta do seu educando.

Pareceu-me uma proposta muito integradora, pois deste modo, é possível compreender a dedicação do educador que pretende promover a confiança e a interação entre as próprias famílias e, deste modo, fortalecer a relação existente entre o contexto familiar e o contexto escolar. A este propósito destaco uma citação de Silva et al., (2016) que confirma o que foi referido anteriormente: “Os pais/famílias e o estabelecimento de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa, por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas” (p.28) e, deste modo

As reuniões de pais/famílias são um meio de participação coletiva em que o/a educador/a partilha as suas intenções educativas, o processo a desenvolver e/ou desenvolvido com o grupo, assim como envolve as famílias na elaboração do projeto curricular do grupo (idem, p.29).

Relativamente ao início das intervenções, em específico com a intervenção conjunta, continuámos a atividade que estava a ser desenvolvida com o educador relacionada com o dia da mãe, realizando-a com cinco crianças. Este foi um momento para o qual não definimos uma avaliação específica, tendo decidido que faríamos apenas uma reflexão/conversa com cada criança relativa à sua opinião da atividade. Algumas destacaram que o que gostaram mais foi de colar os rolos de cartolina na folha e poder escolher, dentro das cores apresentadas, aquelas que queriam no seu coração, tendo também gostado de desenhar o coração na folha, destacaram que o que não gostaram tanto foi de ficar com cola nas mãos.

Penso que esta atividade foi importante, pois foi a primeira experiência que tive mais individual com algumas crianças, o que permitiu perceber com mais atenção o seu modo de trabalho. Por exemplo, o objetivo era desenhar o coração e preenchê-lo com os rolos de cartolina, mas claro que as crianças gostam de sair fora dos limites do desenho e explorar todo o espaço, contudo, acho importante que lhes seja dada a liberdade de escolha e criação

A proposta de atividades que desenvolvemos na sexta feira baseou-se no início de um pequeno projeto relacionado com um grande interesse das crianças, os animais, em especial, caracóis. Deste modo, questionámos as crianças durante a semana, sobre a pertinência de desenvolver um projeto com o tema referido anteriormente, tendo estes ficado bastante entusiasmados, por isso, iniciámos a primeira fase da metodologia de trabalho por projeto “O que sabemos sobre os caracóis?”.

Segundo Vasconcelos et al., (2012) através da metodologia de trabalho por projeto “as crianças colocam questões, resolvem problemas e buscam um sentido para o mundo que as rodeia, desenvolvendo a capacidade de continuar a aprender” (p.10)

Pretendíamos que as crianças tivessem a liberdade de escolher se queriam



Figura 16 Criança a desenhar caracol

participar ou não no projeto, sabendo que se iriam desenvolver várias atividades, podendo participar nas que entendessem. Com efeito, as crianças mais velhas mostraram-se dispostas a iniciar a primeira parte, na qual se realizou um pequeno cartaz informativo sobre o que já sabiam sobre os caracóis, tendo à sua disposição



Figura 17 Criança a recortar

algumas fotografias tiradas por eles próprios e algumas imagens de caracóis retiradas da internet (figura 3), canetas de feltro para criar e ilustrarem as suas opiniões (figura 4). Tudo o que diziam era escrito por nós no papel de cenário. Esta atividade foi importante, pois observei a dinâmica de trabalho com as crianças mais velhos, que já têm uma capacidade de se expressarem mais eficaz no que diz respeito às suas conceções e opiniões. Com elas, conseguimos elaborar um cartaz (figura 4) composto com a sua informação e não com a informação que nós pretendíamos que lá estivesse, apesar de por vezes ter sido necessário guiar um pouco as crianças, questionando-as sobre o tema para que não divagassem.

No que respeita às aprendizagens realizadas durante esta semana, como já foi referido na reflexão anterior, o educador utiliza uma

Figura 4 Papel de cenário final

pedagogia participativa, tendo a criança como elemento central e, por isso, acho que tem sido importante observar ações concretas de como posso de facto partir dos interesses das crianças e de coisas espontâneas que possam acontecer no dia a dia, tornando-se esta como uma das aprendizagens da semana, que se vai desenrolar ao longo desta prática.

Registei alguns exemplos concretos que observei durante a semana: na sala, tinham criado umas pequenas molduras para colocarem a sua foto como identificação no cabide e, o educador imprimiu as fotos que já tinham tirado anteriormente, no entanto, ao colocá-las na moldura percebeu que seriam pequenas e iria ficar um espaço em branco, por isso, chamou a atenção das crianças e questionou-as sobre como poderiam resolver essa situação, começando de modo imediato a surgir várias soluções, acabando por, em conjunto, definir como iriam então ficar as molduras. O educador poderia ter optado por tomar a decisão sozinho e apresentá-la às crianças, contudo, reconheceu-as como pessoas com voz, capazes de manifestar a sua opinião, acabando por ser um momento importante para a vida deste grupo, deste modo Oliveira-Formosinho & Formosinho (2013) sugere que “crescer em participação é facilitado quando a criança sente que ele/ela “pertence aqui” porque ela/ele é respeitada(o) e respondida(o)” (p.34).

Gostaria de destacar também o facto de não haver uma rigidez no que respeita à planificação, ou seja, apesar de o educador ter algumas atividades definidas, se surgir alguma situação ou interesse estes não serão desvalorizados e esquecidos, a planificação com o seu carácter de adaptação e flexibilidade permite que estes acontecimentos possam ser tidos em conta. Refiro um exemplo prático, uma criança encontrou uma aranha na rua e alertou o educador para esse acontecimento, de imediato, este pediu que fossem buscar um copo ou taça para a colocarem lá dentro e, deste modo, todas as crianças puderem observar. No desenrolar deste momento de observação, e visto que estava a falar de animais, o educador referiu uma curiosidade sobre os polvos e disse que iria mostrar um vídeo no computador para as crianças observarem. Depois da aula de música, o educador tinha definido continuar o desenho das silhuetas no papel de cenário, no entanto, como as crianças ficaram tão interessadas em visualizar os vídeos, este acabou por deixar a atividade

para outro dia e pegar neste interesse das crianças, acabando por lhes mostrar vídeos sobre os polvos, as aranhas e outros animais.

Concluindo, esta foi uma semana de prática pedagógica muito enriquecedora que me permitiu integrar neste novo ambiente educativo e começar a compreendê-lo dentro da perspectiva das várias crianças. Espero continuar a conhecer este grupo de crianças e a desenvolver as minhas capacidades neste âmbito, desenvolvendo práticas de qualidade que respeitem as crianças no seu todo.

### **Referências Bibliográficas**

Oliveira Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). A perspectiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, D. Lino & S. Niza. *Modelos Curriculares para a Educação de Infância (4.ª ed.)* (pp.25-60). Porto Editora.

Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação e Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Obtido de [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/linguagem\\_comunicacao\\_jardim\\_infancia.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/linguagem_comunicacao_jardim_infancia.pdf)

Silva, A (2017). Brincar e Aprender. Aprender a Brincar In T. Sarmento, F. Ferreira, & R. Madeira. *Brincar e Aprender na Infância* (pp.12-37). Porto Editora.

Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Tavares, J., Pereira, A. S., Gomes, A. A., Monteiro, S. M., & Gomes, A. (2020). *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M. J., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P. F., Mil-Homens, P., Fernandes, S. R., Alves, S. (2012) *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Ministério da Educação e Ciência.

### *Apêndice 7 - Reflexão relativa ao período de observação e recolha de dados em contexto de Jardim de Infância*

A presente reflexão de grupo surge no âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica (PP) -Jardim de Infância, tendo como objetivo retratar o período de observação e recolha de dados que ocorreu entre o dia 8 a 10 de abril, na Sala 2 do Jardim de Infância dos Pinheiros.

Neste processo de três dias de observação, o educador chamou-nos a atenção para o facto de aproveitarmos este tempo para conhecer melhor cada criança de forma individual, os seus gostos, o modo como lidar com elas, etc. Conseguimos ir percebendo vários aspetos de cada criança que serão relevantes para o momento de planificação, contudo, não era exequível observar vinte e cinco crianças em apenas três dias e conseguir saber tudo sobre elas. Sabemos que ao longo das semanas vamos continuar a ter a oportunidade de conhecer e compreender cada uma delas e, deste modo, adequar as nossas práticas às suas necessidades e interesses individuais.

Para efetuarmos a observação e a recolha de dados, elaborámos um guião com várias questões previamente selecionadas para o efeito, às quais pretendíamos ver respondidas tendo como objetivo conhecer de modo mais aprofundado o ambiente educativo no qual estamos inseridas, ou seja, o grupo de crianças, o educador e auxiliar de ação educativa, a sala de atividades, a instituição e o meio em que esta se envolve. Além do guião, tínhamos também um pequeno caderno no qual tirávamos notas de campo sempre que achámos oportuno, por exemplo, quando

acontecia alguma situação ou interação que não estivesse prevista nas questões inicialmente definidas.

Na nossa opinião, observar de forma direta as crianças, mostrou-se importante para obtermos uma perspectiva diferente das suas interações e comportamentos, tentando sempre não condicionar de forma alguma a atividade da criança.

No geral, a observação que realizámos acabou por ser participante, visto que “esta forma de observação consiste na participação no todo ou em parte do observador na vida da comunidade ou do grupo que estuda” (Dias, 2009, p. 197). Ao estar junto do grupo é inevitável a interação e, apesar de sermos duas pessoas desconhecidas para as crianças, a sua curiosidade natural fez com que quisessem interagir connosco e que participassem nas suas brincadeiras e descobertas. Achamos que estes momentos em que participámos de forma mais ativa com as crianças, são também de extrema importância para conhecer de modo mais direto o seu mundo, aquilo que pensam, o modo como o expressam, a sua autonomia, entre tantos outros aspetos.

No que concerne às expectativas e receios que tínhamos ao iniciar esta PP, referimos o facto de recermos ser colocadas numa instituição que aplicasse um modelo pedagógico tradicional. Segundo Formosinho (2020) ao utilizar uma pedagogia transmissiva

O educador é quem educa, sabe, pensa, diz a palavra, disciplina, opta e prescreve a sua opção, atua, escolhe o conteúdo programático, identifica a autoridade do saber com a sua autoridade do saber com a sua autoridade funcional e é o sujeito do processo (p.17).

Neste sentido, temíamos que o educador pudesse ter um pensamento contrário aquele que temos e nos tem sido veiculado ao longo destes anos de formação académica; que realizasse atividades iguais para todas as crianças sem ter em conta os seus interesses, opiniões e a própria faixa etária e que trabalhasse apenas os temas tradicionais aos quais está habituado. Receávamos também que ao colocar em prática a metodologia de Trabalho de Projeto, o grupo de crianças não estivesse habituado à mesma, ainda que esta nos pareça tão enriquecedora.

Em relação às expectativas que trazíamos, uma delas relaciona-se diretamente com o receio referido anteriormente. Esperávamos integrar um local, no qual existisse uma pedagogia participativa, visto que, de acordo com Formosinho (2020) “os modelos participativos conceptualizam a criança como uma pessoa com agência, não à espera de ser pessoa, mas que participa como pessoa na vida da família, da escola, da comunidade” (p.20).

Sabemos que as pedagogias participativas possuem inúmeros benefícios para a processo de ensino-aprendizagem da criança, pretendendo que haja o envolvimento nas várias experiências e que a construção da aprendizagem seja feita de modo contínuo e interativo, sendo que a “atitude da criança é entendida como colaboração no âmbito do quotidiano educativo” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2020, p.28). Assim, esperávamos ter a oportunidade de observar e experienciar o funcionamento de um modelo participativo em contexto de jardim de infância.

Tendo estado anteriormente em contexto de creche, numa sala com crianças entre 1 e 2 anos de idade, que se encontravam no início do desenvolvimento da sua linguagem, esperávamos, ao iniciar a prática em jardim de infância e, sabendo que estaríamos com um maior número de crianças e com uma faixa etária mais abrangente, que os desafios fossem imensos no que concerne à gestão do grupo. Contudo, visto que as crianças em jardim de infância já têm uma linguagem mais desenvolvida, esperávamos que este facto fosse facilitador da interação e comunicação dos seus desejos e opiniões o que, deste modo torna mais fácil compreender os seus desejos, pensamentos e emoções, visto que, de acordo com Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) “À medida que a criança se desenvolve, as trocas conversacionais tornam-se cada vez mais elaboradas e a criança fica mais eficiente na transmissão dos seus próprios propósitos e mais eficaz na compreensão das intenções do interlocutor” (p.23).

No que concerne as aprendizagens realizadas durante esta semana de observação destaca-se: o envolvimento das crianças e dos pais no processo de desenvolvimento e aprendizagem, o respeito e a escuta da criança, o brincar livre, e a utilização do espaço exterior.

Os dias no Jardim de Infância dos Pinheiros começam com uma conversa em grande grupo, onde é discutido o que se irá fazer naquele dia com o envolvimento das crianças, participando ativamente na organização do ambiente e tomando decisões sobre as suas escolhas e tarefas a realizar, adquirindo assim responsabilidade social sobre as suas ações. Desta forma, é realizada uma planificação diária oralmente com as crianças onde são colocados em prática, de acordo com a pedagogia-em-participação, os processos vitais para promover a sua participação: a observação, a escuta e a negociação, proporcionando momentos em que as crianças se escutam a si próprias e escutam o outro, percebendo as intenções de ambos (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011). Partindo desta observação, percebemos que o educador reconhece as crianças como agentes ativos no processo de aprendizagem, com capacidades de pensar e agir sobre si. Esta premissa do educador irá desenvolver nas crianças diversas competências, tais como, a consciência de si como aprendiz, e assim “(...) promover a persistência, a autoconfiança e o gosto por aprender, para que progressivamente se vá tornando capaz de autorregular a sua aprendizagem, isto é, “aprenda a aprender” (Lopes da Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016, p.37).

Posto isto, o respeito pela individualidade de cada criança também está muito presente, as atividades não são estereotipadas. Na maior parte das vezes os educadores pensam naquilo que eles consideram que ficaria esteticamente agradável na sua sala de aula, ou partem de uma ideia que viram na internet, sendo este um dos grandes paradoxos discriminatórios em educação: o tratar os alunos como iguais (Silva, 2009). Na sala 2, o educador tem em consideração o real interesse das crianças, valorizando os seus saberes e competências únicas, de forma a desenvolver todas as suas potencialidades, por exemplo permitindo que as crianças explorem os materiais livremente, potenciando assim a criatividade e a capacidade de comunicar e de se expressar, tendo sempre em consideração o ritmo de cada criança.

Uma das informações recolhidas através de diálogo com o educador foi a participação da família no Jardim de Infância. Foi-nos possível perceber que as famílias estão muito envolvidas na vida escolar, o que é fundamental, visto que “os pais detêm sobre as crianças e jovens um conhecimento que, naturalmente, interessa à escola, assim como a escola possui um conhecimento sobre os alunos que interessa aos pais para a sua actividade de educadores.” (Morgado, 2005, p.96), este envolvimento assume um papel importante no processo de continuidade pedagógica. De acordo com as Orientações Curriculares para o 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, não só sendo informados do que se passa no jardim de infância, como tendo também oportunidade de dar contributos que enriqueçam o planeamento e a avaliação da prática educativa (Lopes da Silva et al., 2016, p.16).

Devido às restrições do COVID-19, os pais já não têm possibilidade de entrar dentro na escola, porém continuam envolvidos no processo educativo das crianças. No Jardim de Infância dos Pinheiros, mais especificamente na sala 2, os pais têm um grupo na rede social Whatsapp com o educador, onde existe uma troca de vídeos e fotografias, favorecendo assim um clima de comunicação e de troca de saberes entre as crianças e os adultos. Apesar disso, as famílias são também envolvidas nos projetos do grupo, pois têm o direito de participar no desenvolvimento do percurso pedagógico dos seus filhos, não só ser informados do que se passa no jardim de infância, mas também terem a oportunidade de participar e contribuir para enriquecer o planeamento e a avaliação da prática pedagógica (Lopes da Silva et al., 2016).

Tendo em conta o diálogo acima referido com o educador, podemos concluir que existe uma relação de confiança entre os pais e o educador, sustentada pela comunicação regular, partilha, sinceridade e apoio, o que por sua vez permite ao educador reconhecer nos pais “as suas necessidades e expectativas educativas, ouvir as suas opiniões e sugestões, incentivar a sua participação, e, ainda, para combinar as formas de participação” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 28).

Outra das aprendizagens que observámos foi o tempo de atividade livre, no qual as crianças dispõem de muito tempo para brincar, o que do nosso ponto de vista é primordial durante a infância, ou não fosse o brincar uma “atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender” (ibidem, p.11). Promover o brincar livre e espontâneo é uma mais valia para as crianças, uma vez que tomam a iniciativa para as suas brincadeiras, sendo estas algo do seu interesse. O brincar livre torna-se uma forma natural de adquirirem conhecimento, uma “fonte de profunda satisfação, desafio, prazer e recompensa, seja barulhenta ou sossegada, suja ou ordeira, disparatada ou séria, vigorosa ou não exigindo esforço” (Post & Hohmann, 2003, p. 87).

Porém, tal como é referido nas OCEPE, não podemos encarar este tempo como um passar tempo e estar entretido, pelo contrário, o brincar é uma atividade rica que promove o desenvolvimento e a aprendizagem a vários níveis. Quando a criança está a brincar está a desenvolver os seus interesses, a tomar decisões, a resolver problemas, correr riscos, tornar-se mais autónoma, a exprimir a sua personalidade e singularidade, a desenvolver a curiosidade e criatividade, a estabelecer relações entre aprendizagens, enquanto melhora as suas capacidades relacionais e assume responsabilidades. Em suma, “A brincadeira traz vantagens sociais, afetivas e cognitivas para o desenvolvimento da criança, e é através da brincadeira que as crianças crescem, descobrem o mundo e ao mesmo tempo, se revelam a si mesmas” (Siva & Sarmiento, 2017, p.42).

Por último destacamos a valorização do tempo no espaço exterior, as crianças são convidadas a explorar livremente e a realizar diversas atividades no mesmo, como por exemplo atividades de expressão plástica, dança, atividades psicomotoras, etc., o que demonstra que é possível trabalhar todas as áreas das orientações curriculares no espaço exterior de uma forma mais livre e criativa. De acordo com Bilton, Bento e Dias (2017)

Muitas vezes, as atividades estruturadas, controladas pelos adultos, sobrepõem-se ao brincar livre, sendo importante contrariar esta tendência e garantir que as crianças têm acesso a experiências de descoberta e aprendizagem no exterior, em que lhes é dada a possibilidade de decidir o que fazer, com quem e de que forma” (p.17).

Assim sendo, o facto de o educador utilizar o espaço exterior com intencionalidade educativa, permitindo que as crianças explorem autonomamente e espontaneamente o espaço, é um ponto positivo na nossa perspetiva desta prática pedagógica, visto que o brincar livre no exterior permite o desenvolvimento de competências, motoras, sociais, cognitivas e emocionais (Bento, 2015).

Concluimos esta reflexão reforçando a importância de que estes três dias de observação foram essenciais para um melhor conhecimento do grupo e da sua dinâmica. Acreditamos que este contacto mais próximo e individualizado nos permitiu começar a estabelecer uma ligação de confiança com as crianças, o que será essencial para a nossa prática pedagógica. Contudo, sabemos que a observação necessita de ser mantida ao longo das semanas, pois desta forma conseguiremos compreender de modo mais claro aspetos importantes que nos podem auxiliar no processo contínuo de descoberta do grupo. Esperamos assim que esta caminhada nos proporcione a oportunidade de ter novas experiências e vivências que nos ajudem a desenvolver a nossa prática pedagógica.

## Referências Bibliográficas

- Bento, G. (2015). Infância e espaços exteriores – perspetivas sociais e educativas na atualidade. *Investigar em Educação*, (4), pp.127-140.
- Bilton, H., Bento, G. & Dias, G. (2017). *Brincar ao ar livre – Oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem fora de portas*. Porto Editora.
- Dias, M. O. (2009). *O Vocabulário do Desenho de Investigação – A Lógica do Processo em Ciências Sociais*. Viseu: PsicoSoma
- Formosinho, J. (2013). Modelos Curriculares na educação básica – o caminho das pedagogias explícitas. In J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, D. Lino & S. Niza. *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (4.ª ed.) (pp.9-24). Porto Editora.
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Morgado, J. (2005). Comunicação e Cooperação entre Meio Familiar e Meio Escolar. In Concelho Nacional de Educação (Org.), *Educação e Família – Seminários e Colóquios* (95-99). CNE.
- Oliveira Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). A perspetiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, D. Lino & S. Niza. *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (4.ª ed.) (pp.25-60). Porto Editora.
- Oliveira- Formosinho, J. & Formosinho, J. (2011). A Perspetiva Pedagógica da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho, R. Gambôa, J. Formosinho & H. Costa, *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (pp.13-45). Porto Editora.
- Post, J., & Hohmann, M. (2003). Educação de bebés em infantário: Cuidados e primeiras aprendizagens. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Silva, M. & Sarmiento, T. (2017). O brincar na infância é um assunto sério.... In T. Sarmiento, F. Ferreira, & R. Madeira, *Brincar e Aprender na Infância* (pp.40-56). Porto Editora.
- Silva, P. (2009). Crianças e comunidades como actores sociais: uma reflexão sociológica no âmbito da interacção entre escolas e famílias. In T. Sarmiento, F. Ferreira, P. Silva & R. Madeira, *Infância, Família e Comunidade – As crianças como actores sociais* (pp.19-41). Porto Editora.

## Apêndice 8 - 2.ª Reflexão individual de Prática Pedagógica em Educação de Infância- Jardim de Infância

Nesta semana pretende-se que se elabore uma reflexão sobre os dias 12, 13 e 14, nos quais participamos na planificação do educador cooperante e sobre a intervenção do dia 15 e 16 de abril, pensando e refletindo de forma fundamentada sobre os vários momentos relevantes que ocorreram.

Durante esta semana foi dado início ao desenvolvimento do projeto sobre os caracóis com o grupo de crianças. Oliveira-Formosinho & Formosinho (2013) dizem-nos que “As crianças e os adultos que desenvolvem atividades e projetos (através do pensar, fazer e refletir em companhia) afirmam-se como coatores de aprendizagem com uma base para a construção do saber” (p.31).

Os tempos de conversa e partilha têm se mostrado muito relevantes, pois neste momento o educador pretende saber a opinião das crianças sobre vários assuntos, sobre as suas conceções, como por exemplo “Eu acho que o Covid não gosta de água, porque os senhores disseram para nós lavarmos as mãos!” (J, 6 anos). Partilham novidades que achem pertinentes e o educador partilha também informações e fazem a planificação.

No que respeita às atividades desenvolvidas durante a semana, início com a tarde de segunda, visto que a parte da manhã se encontra na reflexão em apêndice (apêndice 1). A atividade que estava planificada, consistia na decisão em grande grupo dos materiais para a casa dos caracóis, neste sentido, é fundamental que as crianças compreendam que “A vida em grupo implica confronto de opiniões e necessidade de resolver conflitos que suscitarão a necessidade de debate e de negociação, de modo a encontrar uma resolução mutuamente aceite pelos intervenientes” (Silva et al., p. 39).

A colega começou por mostrar os materiais que tinha trazido e que uma das crianças trouxe também, um de cada vez, questionando-as sobre qual poderia ser a sua utilidade na construção da casa, que acabou por se tornar um castelo. As crianças neste momento tiveram a oportunidade de expressar a sua opinião, dar sugestões e, mais importante, dar asas à sua imaginação (figura 1), como por exemplo: através de uma caixa redonda, uma criança sugere que se faça uma piscina ou uma roda como a dos hamsters; com uma garrafa de sumo, uma criança sugere que seja um túnel para os caracóis, entre outras sugestões, no entanto, as crianças têm a oportunidade de contrapor como por exemplo “Se usarmos o plástico eles não conseguem ver se está a chover, se é de dia ou se está vento!” (MB, 4 anos).



Figura 18. Definição da finalidade dos materiais

Ao longo da conversa, a Carolina perde a atenção de uma das mesas, mas consegue voltar a captá-la dirigindo-se até lá e começando a colocar uma pequena quantidade de objetos em cima da mesa, o que acabou por ser algo positivo e que retomou a atenção das mesmas.

Assim que se definiu o uso dos materiais para a casa, deu-se início à construção da mesma, começando as crianças mais novas a pintar as torres do castelo (figura 2). Pude observar que uma das crianças mais novas nesta atividade, estava bastante concentrada na pintura, facto visível através das suas expressões faciais que indicavam envolvimento e precisão, segurando de forma correta o pincel e tentando sempre tapar os pequenos espaços que ficavam em branco. No geral, as crianças mostram estar interessadas, pois sabiam que estavam a contribuir para um projeto de toda a sala.



Figura 19. Pintura das torres

Na quarta feira iniciou-se a construção da pista (figura 3) com as crianças mais velhas, tendo estas demonstrado grande entusiasmo e interesse. Criou-se uma dinâmica muito interessante, dizendo que estavam a preparar uma surpresa para as crianças mais novas, o que proporcionou nestas um



Figura 20. Construção da pista

grande sentimento de confiança, dedicação e responsabilidade, pois foi-lhes dada a oportunidade de criar e fazer algo de acordo com as suas ideias, algo que por vezes nem sempre é tido em consideração, ou seja, neste momento tiveram a oportunidade de ser escutados e reconhecidos como pessoas. Neste sentido, Silva et al., (2016) referem que a criança

Ao participar ativamente no seu processo de aprendizagem, a criança vai mobilizar e integrar um conjunto de experiências, saberes e processos, atribuindo-lhe novos significados e encontrando formas próprias de resolver os problemas, o que lhe permite desenvolver não só a autonomia, mas também a criatividade (p.34).



Figura 21. Conclusão da pista

Na quinta feira procedeu-se à pintura do castelo com as crianças mais novas, criando mais um momento no qual puderam contribuir para um projeto de todo o grupo. Nesta atividade, tiveram de trabalhar em grupo e foi ainda concluída a pista para ser utilizada no dia seguinte (figura 4).

Por fim na sexta feira, realizámos um momento de passeio e exploração no campo (figura 5), dividindo as crianças em pequenos grupos, levando-os um de cada vez, à procura do animal de destaque durante a semana: o caracol. Como referem Silva et al., (2016)

O contacto com seres vivos e outros elementos da natureza e a sua observação são normalmente experiências muito estimulantes para as crianças, proporcionando oportunidades para refletir, compreender e conhecer as suas características, as suas transformações e as razões por que acontecem (p. 90).

O momento foi muito enriquecedor para as crianças, pois tiveram a oportunidade de explorar a natureza, de encontrar flores, folhas, outros animais. Destaco deste momento, a alegria que era visível tanto nas crianças como nas estagiárias, de poder explorar livremente a natureza e o que ela nos proporciona, puderam também reforçar a sua ligação com os pares, mas também connosco.

A corrida com os caracóis foi o momento alto do dia (figura 6 e 7). Através de cinco equipas, cada uma com o seu caracol, puderam experimentar de forma lúdica, uma das características do caracol: a sua velocidade. Foi uma



Figura 23. Corrida com os caracóis (2)

tarde de grande entusiasmo, na qual as crianças torciam pelo caracol da sua equipa para que este ganhasse. Gostaria de destacar um aspeto importante, ao iniciar a corrida, um dos caracóis não saía da sua casca, isto fez com que a criança responsável da equipa começasse a ficar frustrada e a chorar, pois o seu caracol não conseguiria ganhar a corrida. Este momento foi muito importante para as crianças

perceberem e aprenderem que as coisas nem sempre correm como esperamos, existem vários fatores que as podem influenciar e, no caso

especifico desta criança, serviu mais uma vez para compreender que não ser sempre esta a vencedora, aprendendo deste modo a lidar com a sua frustração e expectativas.

A corrida serviu também para descobrirem um aspeto importante sobre o caracol, pois ao observarem os caracóis na pista, conseguiram descobrir que estes também defecam e urinam, respondendo deste modo a uma das suas grandes questões sobre os caracóis.

Ao realizar o momento de reflexão final na sexta feira, a maioria das crianças referiu que o que mais gostou de fazer foi a corrida com os caracóis e de elaborar a sua casa (o castelo dos caracóis), depois algumas referiram também que gostaram mais de construir a pista para a corrida e poder ver os caracóis na corrida, referiram também que apreciaram pintar as torres e o castelo e ainda encontrar os caracóis.

Acho que uma das aprendizagens desta semana é a importância do trabalho em grupo/colaborativo, pois nas várias atividades desenvolvidas, existiu a oportunidade de as crianças trabalharem com os seus pares, deste modo, Silva et al., (2016) destacam que

Cabe ao/a educador/a apoiar as crianças a cooperarem entre si, a exporem as suas ideias e a debaterem a forma como fizeram e poderiam melhorar, a fim de que cada criança contribua para a aprendizagem de todos e tome também consciência de si como aprendente (p. 38).

Mostraram ser momentos de grande relevância na área da formação pessoal e social, pois ao contribuir para um trabalho conjunto, desenvolve-se o sentido de pertença e na área de expressão e comunicação, através das interações com os pares, da criação dos vários elementos das atividades, como a pista e o castelo.



Figura 22. Procura de caracóis no exterior



Figura 24. Corrida com os caracóis (1)

É de ressaltar que várias atividades não foram realizadas no dia exato que estavam planificadas, tendo transitado para outros dias da semana. A atividade que se encontravam planificada para quarta feira, era a descoberta dos caracóis, contudo como a construção e decoração do castelo demorou mais do que inicialmente previsto, a proposta teve que ser adiada para sexta feira. Este exemplo mostra-nos o carácter flexível e adaptativo que a planificação necessita de ter.

Em suma, foi uma semana muita rica do ponto de vista do desenvolvimento de capacidades de trabalho em grupo, do respeito pelo outro e pelas suas opiniões e ainda do conhecimento de grupo de crianças e do estabelecimento de relações significativas com as mesmas.

### **Referências Bibliográficas**

Fuertes, M., Nunes, C., Rosa, J., Almeida, A., & Esteves, S. (2021). *Teoria, Práticas e Investigação em Intervenção Precoce II*. CIED e Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa.

Mata, L., & Pedro, I. (2021). *Participação e envolvimento das famílias - Construção de parcerias em contextos de educação de infância*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Oliveira Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). *A perspetiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação*. In J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, D. Lino & S. Niza. Modelos Curriculares para a Educação de Infância (4.ª ed.) (pp.25-60). Porto Editora.

### *Apêndice 9 – 3.ª reflexão realizada em grupo referente à semana de 26 a 28 de abril*

A presente reflexão surge no âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica – Jardim de Infância, e pretende refletir sobre a semana de intervenção de 26 a 28 de abril, apresentar as propostas dinamizadas, refletindo sobre as mesmas, e ainda falar sobre o seminário “Paredes cheias de nada: a documentação pedagógica na educação pré escolar” ministrado pelo educador Rui Inácio. Posto isto, em apêndice encontra-se ainda a reflexão individual diária efetuada pela mestranda observadora.

Na segunda feira durante a tarde, realizou-se a atividade de construção de um gráfico pictórico tendo como base a questão “Qual o alimento preferido do caracol?”. Neste sentido, “O processo de recolha, organização e tratamento de dados assenta na classificação, contagem e comparação. Este processo decorre da curiosidade e da resposta a questões que fazem sentido para a criança” (Silva et al., 2016, p. 78).

Para este momento tínhamos planificado realizá-lo em grande grupo de modo a incluir todas as crianças nesta atividade matemática. Inicialmente pensámos que a atividade funcionaria bem em grande grupo, contudo, constatámos que à medida que cada criança se deslocava para a mesa para escolher o alimento que pensava ser o preferido do caracol, as restantes acabavam por não ter envolvidas, começando rapidamente a perder-se a atenção e envolvimento do grupo, visto que este processo acabou por demorar demasiado tempo. Percebemos que “Muitas das vezes, as crianças que, por norma, costumam trabalhar individualmente ou em pequenos grupos têm alguma dificuldade em concentrar-se nas atividades (de longa duração), dinamizadas para o grande grupo” (Fonseca & Rosa, 2015, p.157).

De acordo com Marques, et al. (s.d) a “reflexão consiste numa acção que leva à reestruturação de práticas educativas para o melhor atendimento e desenvolvimento global da criança” (p.130) e, por termos compreendido e refletido bastante sobre o decorrer da atividade, reconhecemos que alguns aspetos não foram bem pensados previamente. Neste sentido, como forma de reestruturar a atividade apresentamos uma possível solução.

Percebemos que teria sido mais proveitosa e significativa se tivesse sido realizada em pequenos grupos, por exemplo, entre as quatro mesas. As crianças poderiam estar em brincadeira livre, e seria chamado um grupo de cada vez à sua mesa e, as imagens em vez de estarem na mesa ao pé do quadro, estariam na mesa do grupo. Ao chegar à mesa, a estagiária pediria que entre eles, cada um desse a sua opinião sobre o alimento preferido escolhendo cada um uma imagem, ou então, poderiam decidir apenas um alimento entre o grupo. Depois de escolhidas, seriam colocadas pela estagiária no gráfico, repetindo o processo com todos os grupos. No final, chamaríamos as crianças um pouco até às mesas e faríamos a interpretação do gráfico, tirando as várias conclusões de uma forma breve, visto que segundo Fonseca & Rosa (2015) a “redução da duração destes momentos poderá ser uma mais-valia para se evitar a dispersão da atenção das crianças” (p.157). Outra situação que acabou por acontecer foi o facto do modo como a intervenção foi realizada acabou ser um pouco escolarizada, apesar de não ser o objetivo de formal alguma. Deveríamos ter adaptado melhor pois, as crianças mais velhas conseguiram entender como funcionava o gráfico, contudo, as crianças de 3 e 4 anos, acabaram por não entender e fazer apenas o que lhes era pedido, sem compreender muitas vezes o objetivo, como se percebe através do seguinte diálogo: B.:“MB, qual achas que é o alimento preferido do caracol?” MB.: “Eu quero um que estava mais alto, lá em cima!”, ou seja, na verdade não lhe interessava o conteúdo da construção do gráfico, a criança queria apenas ter a oportunidade de colocar uma imagem na linha mais alta. Ao refletirmos, surgiu também a questão de terem sido desenhadas as linhas orientadoras do gráfico (fig. 1) e foi colocada uma imagem para sabermos qual a linha correspondente a cada imagem, contudo, no momento da contagem total dos elementos de cada linha, as crianças tiveram dificuldade em compreender o porquê da primeira imagem atrás da linha não ser contabilizada e, acabavam por integrá-la na contagem, mesmo que depois de lhes ser explicado que aquela era apenas indicativa e não devia ser contada. Futuramente para solucionar esta questão, antes da contagem retiráramos as imagens antes da linha, de modo a não confundir a contagem das crianças.

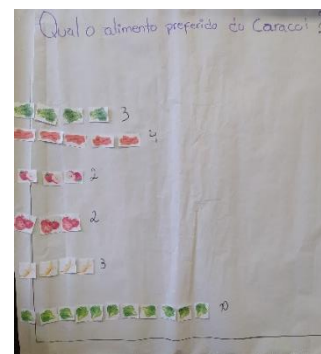


Figura 25, Gráfico construído com as

Apesar de terem ocorrido todos estas situações durante a atividade, achámos que foi importante ter tido a oportunidade de experienciar uma atividade em grande grupo e perceber que de facto com a quantidade de crianças presentes que se encontram em diferentes faixas etárias, com diferentes níveis de desenvolvimento, a atividade não foi bem adequada a esta realidade. Esta serviu para termos oportunidade de experimentar, compreender o grupo e nas próximas atividades, ter estes aspetos em atenção de modo a que o máximo de crianças se envolva e consiga desenvolver as suas aprendizagens.

A atividade de terça-feira consistiu numa proposta experimental sobre qual seria o alimento preferido do caracol. Segundo Fialho (2007), as atividades de ciência experimental

permitem expandir o conhecimento e a compreensão do mundo físico e biológico (...) oferecem às crianças a possibilidade de conhecerem o mundo de uma forma mais rigorosa e aprofundada, mediante a utilização de diversos procedimentos e capacidades (observar, registar, medir, comparar, contar, descrever, interpretar) que não são exclusivos da ciência, existindo por isso, uma forte conexão das ciências com outros domínios, nomeadamente das expressões, da matemática e da linguagem (p.2).

Esta atividade foi dinamizada com um grupo de seis crianças entre os cinco e seis anos. Duas destas crianças decidiram trazer os seus caracóis para a escola, demonstrando interesse em realizar a atividade com os seus caracóis, o que acabou por se suceder.

A Bruna começou por umidificar a mesa de modo a que os caracóis conseguissem andar melhor. Após este momento, perguntou às crianças quais os alimentos que íamos usar e quais os que

estavam no gráfico, começando por disponibilizá-los. As crianças começaram a fazer montes de comidas ao redor do caracol, o que na nossa perspectiva dificultou a visualização da experiência. Dado que as crianças pensaram que o caracol ao estar num alimento muito tempo este estaria a comê-lo, decidimos disponibilizar lupas, para que as crianças conseguissem visualizar melhor, o que de acordo com Hodson (1998) e Glauert (2005) referidos em Fialho (2007) a utilização de instrumentos como lupas é uma das capacidades manipulativas relacionado com a investigação científica, o que por sua vez para estes autores é uma área-chave na educação científica do jardim-de-infância (p.3).



Figura 2. Observação do que comem os caracóis



Figura 3. Criança a observar o caracol com a lupa

Em relação a esta atividade consideramos que existiram diversas variáveis que a condicionaram, tomando como exemplo: o tempo, a fome dos caracóis, etc.. Após refletirmos sobre a proposta, julgamos que esta teria sido mais proveitosa se tivéssemos utilizado outra dinâmica, por exemplo, conversando em grande grupo e explicando que iríamos fazer uma experiência sobre a comida favorita do caracol, pedindo a uma criança de cada mesa que colocasse um caracol dentro de um recipiente, e em grupo que escolhessem um alimento entre a cenoura, tomate, maçã, banana, espinafre e alface para dar ao caracol; mais ao final do dia regressaríamos a atividade para percebermos qual o alimento mais comido pelo caracol. Posto isto, pensamos que se tivéssemos utilizado esta estratégia as conclusões retiradas pelas crianças teriam sido mais claras e concretas. No que concerne à atividade de quarta-feira, a mesma não foi implementada como estaria planificada, uma vez que na terça-feira não tivemos tempo de questionar as crianças sobre as fontes de pesquisa, e como o dia da mãe estava a aproximar-se, centrámo-nos na concretização da prenda. A ideia inicial seria a concretização de um lenço, porém não foi possível a aquisição dos materiais, e assim, em conversa com as crianças o educador, alterou-se a prenda para uma silhueta da mãe e de um coração desenhado pelas crianças.

Esta prenda acabou por conciliar os trabalhos realizados ao longo das últimas semanas, por exemplo, a silhueta do coração foi retirada dos desenhos previamente construídos pelas crianças para a decoração da sala, e a silhueta da mãe foi ao encontro da proposta para a reunião dos pais, que consistiu em desenhar as silhuetas das crianças em papel cenário de modo a dinamizar um jogo de quem é quem.

Assim sendo, durante a parte da manhã, as crianças com o auxílio do educador serraram paus de madeira (fig.4), lixaram (fig.5 e 6) e fizeram o desenho da sua mãe. Cada criança desenhou a mãe do modo que a via, exemplo disto foi uma das crianças que desenhou a mãe e explicou dizendo que a parte maior era a barriga da mãe, o que achamos realmente delicioso, pois a mãe está grávida e a criança desenhou-a exatamente como a via. Isto vai ao encontro do que refere a teoria de Lowenfeld sobre o estágio pré-esquemático quando afirma que este estágio tem “como característica a representação do real” (Hanauer,2013, p.78).



Figura 4. Criança a serrar com o auxílio do educador



Figura 5. Criança de 3 anos a lixar madeira



Figura 6. Criança de 6 anos a lixar madeira

No período da tarde, o educador realizou a silhueta tendo por base o desenho das crianças, e estas experimentaram martelar um prego na parte de madeira para fazer um furo e colocarem as silhuetas, tendo sido sempre consciencializadas que não poderiam colocar os dedos porque se podiam magoar. Achamos essencial as crianças terem tido a oportunidade de realizar estas tarefas, primeiramente porque estas atividades interessam a todo o grupo, e depois pelo facto de as crianças serem naturalmente engenheiras, assim, como são atividades que veem os pais fazer e puderam agora ter esta oportunidade de o fazer, adquirem sentido de responsabilidade, além de que, é uma área que ao ser estimulada poderá ter efeitos benéficos a longo prazo (Clements, Guernsey e McClure, 2016).

Ainda durante o período da tarde, enquanto algumas crianças realizavam a prenda do dia da mãe, as restantes ficaram no exterior na zona de pedras, local no qual podiam brincar com baldes, pás e ancinhos. Nesta zona podiam explorar o solo, realizando construções, fazendo buracos, procurando diferentes tipos de animais. Este mostrou ser também um local muito importante de interação e desenvolvimento das relações entre as crianças, mas também entre elas e a estagiária, pois esta teve a oportunidade de se integrar nas suas descobertas e brincadeiras, escavando os buracos, observando os animais, etc, incentivando sempre a brincadeira entre pares. Concretamente, quando as crianças descobriam um animal na terra, queriam mostrá-lo a todos os colegas e, em especial, ao educador, nesse sentido, estes momentos foram incentivados ao longo da tarde.

### Referências Bibliográficas

- Clements, D., Guernsey, L. & McClure, E. (2016). Background, challenges, & opportunities for changes. In D. Clements (Ed.), *Fostering STEM trajectories: Background & tools for action* (pp. 1–16). National Science Foundation.
- Fialho, I. (2007). *A ciência experimental no Jardim-de-Infância*. Universidade de Évora.
- Fonseca, A., & Rosa, M. (2015). A construção da disciplina na Educação: pré escolar e escolar. Desafios e estratégias. *Atas do II Encontro de Mestrados em Educação da Escola Superior de Educação de Lisboa*, pp. 153-160. Lisboa: Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais da Escola Superior de Educação de Lisboa. Obtido de <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/4572/1/Fonseca.pdf>
- Hanauer, F. (2013). Riscos e rabiscos – O desenho na educação infantil. *PERSPECTIVA*, 37 (140), pp.73-82.
- Marques, M., Oliveira, C., Santos, V., Pinho, R., Neves Ivone, & Pinheiro, A. (s.d.). O educador como prático reflexivo. pp 129-142. Lisboa: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, D. Lino & S. Niza. *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (4.ª ed.) (pp.109-140). Porto Editora.
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Oliveira Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). A perspectiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, D. Lino & S. Niza. Modelos Curriculares para a Educação de Infância (4.ª ed.) (pp.25-60). Porto Editora.

Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In GTI (Ed.), Reflectir e investigar sobre a prática profissional (pp. 29-42). Lisboa: APM.

Rodrigues, S. (2015). Processos de scaffolding num contexto pedagógico MEM em jardim-de-infância (Relatório da Prática Profissional Supervisionada, Escola Superior de Educação de Lisboa).

Retirado de <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/5673/1/Processos%20de%20scaffolding%20num%20contexto%20pedag%3%b3gico%20mem%20em%20jardim-de-inf%3%a2ncia.pdf>

Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

### Apêndice 10 - Reflexão individual de 7 a 9 e 14 de junho

Nesta semana pretende-se que se elabore uma reflexão sobre a intervenção do dia 7 a 9 e 14 de junho, pensando e refletindo de forma fundamentada sobre os vários momentos relevantes e desenvolvimento das atividades planificadas.

Não realizei a planificação semanal no quadro, mas foi realizada de forma oral com as crianças, explicando-lhes que iríamos acabar o dinossauro, fazer os fantoches e preparar as nossas t-shirts para a festa da luz negra. Durante a manhã foi feita ainda a apresentação dos cartazes com a informação sistematizada sobre os dinossauros, o que sabemos e o que descobrimos (figs.1 e 2).



Figura 1. Cartaz "O que sabemos?"

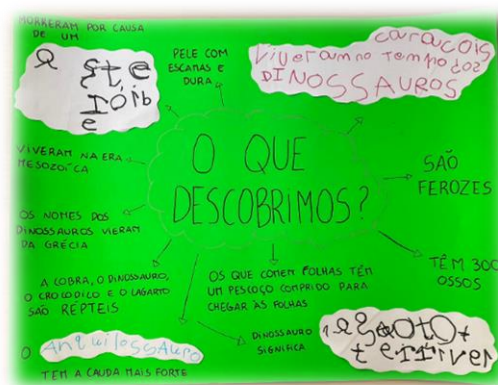


Figura 2. Cartaz "O que descobrimos?"

Relembremos brevemente com as crianças o que sabiam antes de pesquisarem informação e as descobertas que tinham realizado, de modo a sintetizar estas fases da metodologia de trabalho por projeto. Este foi um momento importante para sintonizar as crianças naquilo que já tinha sido feito e partilhar as descobertas com todo o grupo. Na minha opinião, acho que o deveríamos ter feito mais cedo, pois algumas crianças não estiveram tão envolvidas no processo de recolha da informação e acabaram por não mostrar grande interesse e atenção na escuta da partilha das informações.

Como refere Vasconcelos et al. (2012) "A documentação permite recolher todas as evidências do processo de desenvolvimento de um projecto e, simultaneamente, devolve-nos, em espelho, o conjunto de aprendizagens realizadas pelas crianças" (p.17) e, foi isto que tentámos conceber através da elaboração dos cartazes com a informação, contudo, tivemos alguma dificuldade em implementar esta última fase da metodologia de trabalho por projeto, ou seja, a divulgação e avaliação, pois com tantas coisas a ocorrerem ao mesmo tempo, acabámos por descurar um pouco

esta última parte e, penso que por isso, o projeto acabou de uma forma um pouco brusca e talvez sem muito sentido para as crianças.

Durante a tarde de segunda-feira e a terça-feira estivemos a continuar a construção do dinossauro. O que me apercebi é que esta construção estava a tornar-se, para muitas crianças, um pouco cansativa e monótona, isto porque demorámos várias semanas até conseguirmos ter elementos concretos da construção, o que acabou por desmotivar algumas crianças. Penso que isto aconteceu pois queríamos experimentar e abordar diferentes temas e atividades com o grupo, mas não queríamos deixar de parte este projeto do dinossauro que surgiu do interesse do grupo.

Senti durante o desenvolver desta construção, que não consegui ter um papel de orientadora que deveria ter desempenhado e estava um pouco perdida com o que na verdade iríamos construir, acabando por ser o educador a tomar um pouco as rédeas deste projeto. A minha falta de confiança no trabalho que faço afetou-me a este nível, pois se eu me encontrava pouco confiante com o projeto, não iria conseguir transmitir às crianças a confiança que pretendia e estas ficariam também desmotivadas.

Ao longo da construção do dinossauro, nunca impus às crianças que o fossem construir, nem quis de modo algum tirar o seu tempo de brincadeira para que estas fossem desenvolver as atividades. Tentei durante esta semana fazer isso mesmo, permitindo que fossem as próprias crianças a quererem integrar-se na atividade.

Nas artes visuais coloca-se “muitas vezes a ênfase no fazer, é fundamental que, para além de experimentar, executar e criar, as crianças tenham oportunidade de apreciar, e de dialogar sobre aquilo que fazem” (Silva et al., 2016, p. 49) e, a meu ver, faltou-nos um pouco esta parte essencial de falar sobre o que estava a acontecer, caindo muitas vezes num modo automatizado de realizar a construção. Acabámos por fazer a construção um pouco mais porque queria verdadeiramente ter esta experiência que partiu dos interesses das crianças, mas que a uma dada altura deixou de ser assim tão significativa para a maioria do grupo.

No que respeita ao dia 14 de junho, este dedicou-se à preparação e ao desenvolvimento da festa da luz negra, “Dino Party”. O dia foi um pouco agitado devido aos vários aspetos que necessitavam de ser finalizados para a festa durante a tarde.

Na minha opinião, a festa foi de facto significativa para as crianças e também para nós, pois percebemos que as crianças necessitam de momentos lúdicos, nos quais se possam expressar livremente, neste caso em particular, o momento era ainda mais relevante pois a ideia da festa surgiu do próprio grupo, ou seja, estavam a experienciar algo que queriam verdadeiramente e que lhes estava a dar prazer.

De acordo com Neto (2020) “esta é a era das crianças prisioneiras que não brincam, já deixaram de brincar ou já não sabem brincar, porque têm o tempo todo organizado” (p.18) e, neste sentido, esta festa veio permitir que as crianças tivessem um momento fora do habitual que lhes permitiu fugir à rotina à qual estão acostumados e serem eles próprios, podendo divertir-se a brincar pois “brincar não é só um direito, é uma necessidade” (Neto, 2020, p.18).

Foi ainda um momento que permitiu o envolvimento das famílias, visto que algumas delas tomaram a iniciativa de trazer algo para ajudar a melhorar a festa, como a bola de espelhos ou a máquina das luzes. Deste modo permite-se uma maior ligação e compreensão do contexto educativo por parte dos pais e ainda, uma melhoria da ligação com o educador através da comunicação com ele estabelecida (Mata & Pedro, 2021).

No que respeita à prática pedagógica em contexto de jardim de infância, senti ao longo destes três meses que consegui evoluir pessoalmente ao nível da minha confiança em algumas situações,



Figura 26. Dino Party

contudo, este aspeto necessita ainda de grandes melhorias. A experiência com este grupo de crianças foi sem dúvida bastante significativa, pois apesar de serem 24, tivemos a oportunidade de perceber como trabalhar com tantas crianças ao mesmo tempo, o que é verdadeiramente possível executar ou não, pudemos experimentar e compreender os resultados dessas experiências, quer tenham sido mais ou menos positivos.

### **Referências Bibliográficas**

Mata, L., & Pedro, I. (2021). Participação e envolvimento das famílias - Construção de parcerias em contextos de educação de infância. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE) .

Neto, C. (2020). *Libertem as Crianças - A urgência de brincar e ser ativo*. Lisboa: Contraponto

Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M. J., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P. F., Mil-Homens, P., Fernandes, S. R., Alves, S. (2012) *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Ministério da Educação e Ciência.

### *Apêndice 11 - Reflexão relativa à primeira semana de observação – 1.º ano*

Nesta semana pretende-se que se elabore uma reflexão sobre a primeira semana de observação em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), pensando e refletindo sobre as expectativas e receios iniciais, sobre as estratégias de observação e de recolha de dados bem como as aprendizagens realizadas.

Iniciei este novo semestre com algumas expectativas e ao mesmo tempo alguns receios no que respeita à prática pedagógica. Devo destacar que o meu maior receio se prende com o facto de o 1.º CEB ser um contexto de ensino que requer a nível do professor, uma grande capacidade para ajudar as crianças a construir o seu conhecimento e, visto que apenas tive a experiência de primeiro ciclo na licenciatura, somente online, acabo por me sentir um pouco insegura. A meu ver, acho que as aprendizagens a realizar neste nível de ensino são bastante importantes e por isso, recai sobre mim alguma pressão para conseguir de facto ajudar as crianças no seu processo de ensino aprendizagem, a esclarecer as suas dúvidas, a ajudá-los a crescer. Sinto por isso, que da minha parte, necessito bastante de poder experimentar metodologias, estratégias para ensinar os alunos e, nesse sentido, a prática pedagógica terá um importante papel.

Reconheço que preciso de aprender a tomar decisões baseadas no currículo e nas aprendizagens essenciais e a saber validá-las devidamente, contudo sei que não devo apenas cingir-me a isso e, nesse sentido, acho muito importante que o sistema de ensino esteja lentamente a evoluir e a dar espaço a novos projetos, como o projeto de autonomia e flexibilidade curricular no qual se destaca que “(...) os docentes devem possuir a autonomia suficiente para assumir decisões curriculares e pedagógicas capazes de suscitar um projeto de formação significativo e empoderador” (p.10) e assim, irem também ao encontro daquilo que sentem necessário na sua turma.

No que respeita às expectativas que tenho, espero que este semestre seja muito focado na minha aprendizagem enquanto futura profissional juntamente com os alunos, mas essencialmente com a professora cooperante. Por isso, acho que estes dias de observação são sem dúvida essenciais para a nossa formação, pois estamos atentas ao modo como a professora explica, a estratégias que utiliza, a reação dos alunos, entre tantas outras coisas. E nesta primeira semana, já conseguimos observar e compreender tantos aspetos, que de outra forma não estaríamos tão atentas.

No que respeita às estratégias de observação e de recolha de dados empregues durante esta semana, tentei essencialmente observar os vários momentos das aulas, a prática da professora cooperante, o modo como se dirige aos alunos, o modo como os alunos se comportam, as dificuldades mais evidentes que apresentam. Para recolher dados mais precisos sobre os alunos e a escola, guiámos-nos pelas questões de observação formuladas. Contudo, depois de estar uma semana a guiar-me por este documento criado por nós, acho que nos faltou contemplar algumas questões mais específicas, em especial relativas às características individuais dos alunos e ainda sobre questões de ordem mais prática que apenas nos vão surgindo ao longo dos dias.

Conseguimos compreender informações mais concretas ao conversar com a professora cooperante, que nos explicou que utiliza a metodologia de trabalho por projeto em específico para a área de estudo do meio. Assim, tivemos já a oportunidade de começar a ver a implementação desta metodologia, que para nós é tão fundamental e que nos tem sido veiculada ao longo dos vários anos de formação académica.

Cosme (2018) refere que os professores “deverão refletir se a metodologia de projeto é a metodologia mais adequada quer para suscitar as aprendizagens dos alunos quer para permitir que estes possam, efetivamente, exercer a sua autonomia solidária” (p. 53), o que me leva a pensar que o facto de estar numa fase inicial de formação académica, poderei ainda não ter segurança para implementar e pensar de forma totalmente consciente sobre determinadas metodologias. Acho que ganho bastante ao observar a professora cooperante, pois permite que vá tomando consciência e tentando perceber o porquê de serem tomadas algumas decisões, tal como a questão da metodologia de trabalho por projeto.

No decorrer da semana, fomos tendo uma maior perceção da organização do ambiente, das rotinas de trabalho em sala, das decisões pedagógicas e didáticas que a professora cooperante toma, em particular, no que respeita à aprendizagem da leitura e da escrita, visto se tratar de uma turma de 1.º ano na qual três ou quatro alunos, já sabem ler e escrever. Esta questão implica que exista uma maior diferenciação pedagógica com estes alunos, o que requer também uma grande capacidade de adaptação por parte da professora e em particular, nossa também. Deste modo, parece-me essencial que o professor conheça bem os seus alunos de modo a que o trabalho desenvolvido faça sentido e vá ao encontro dos seus interesses, pois “se o professor considerar que são todos iguais, subvalorizando os seus interesses, opiniões, conhecimentos prévios e vivências” (Bezerril, 2014 como citado por Barbosa, 2019, p.5) não irá realizar um trabalho adequado à individualidade de cada um.

A professora explicou-nos também que não utiliza integralmente o Movimento da Escola Moderna (MEM), mas apenas alguns aspetos na sua sala de aula. Achei muito interessante, pois apenas tinha tido contacto com o MEM de uma forma teórica e, o facto de poder conhecer um pouco mais de perto a aplicação de alguns aspetos em sala, acho que é muito proveitoso. O que mais me chamou a atenção, foi o facto de realizarem uma pequena assembleia de turma no final da semana, na qual não estamos presentes, mas que me parece muito proveitosa para os alunos, pois fazem uma revisão da semana ao nível dos vários acontecimentos, como por exemplo, se alguém se portou menos bem. No meu entender, este momento criar nas crianças uma atitude crítica e reflexiva em relação às atitudes dos colegas, mas também em relação às suas próprias atitudes.

Concluo, destacando que estes dias de observação mostraram ser muito significativos para mim, pois permitiram obter uma maior compreensão da dinâmica do 1.º CEB e, ainda contactar mais diretamente com os alunos conhecendo-os, observando-os e compreendendo as suas interações, dificuldades e facilidades. Espero ao longo deste semestre desenvolver-me enquanto profissional, inteirando-me progressivamente nos aspetos fundamentais do trabalho no 1.º CEB, especialmente

sendo capaz de auxiliar os alunos a desenvolver as competências fundamentais implícitas no 1.º ano de escolaridade.

### Referências Bibliográficas

Barbosa, I. (2019). *Diferenciação Pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Estudo Qualitativo com Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. (Tese de Mestrado, Instituto Superior de Educação e Ciências de Lisboa). Retirado de <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/31292/1/In%C3%AAs%20Barbosa.pdf>  
 Cosme, A. (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular - Propostas e Estratégias de Ação*. Lisboa: Porto Editora

### Apêndice 12 – Grelha de registo de aprendizagens

Nome	Identifica e compreender representações diferentes;	Representa o número de objetos;	Utiliza diferentes estratégias de representação numérica sobre o que veem.	Reconhece que os algarismos podem ser decompostos;	Reconhece e utiliza corretamente os símbolos «<>» e «><».	Diferencia ordem crescente de ordem decrescente;	Utiliza estratégias de resolução de problemas;	Resolve problemas de poucos passos;

### Apêndice 13 – Rubrica de avaliação da escrita

Grafema														
Representação do fonema														
Consciência Fonológica														
Escrita de palavras														

Níveis de desempenho / Critérios	1	2	3	4	5
Grafema	Não identifica o grafismo nas palavras.		Têm dificuldades em identificar o grafismo.		Identifica com facilidade o grafismo nas palavras.
Representação do fonema	Não consegue representar por escrito o fonema através dos respetivos grafemas e dígrafos.		Têm dificuldades em representar por escrito o fonema através dos respetivos grafemas e dígrafos.		Consegue representar por escrito o fonema através dos respetivos grafemas e dígrafos.
Consciência Fonológica	Não consegue identificar o fonema isolado nem em		Têm dificuldade em identificar o fonema em algumas		Consegue identificar o fonema isolado e em conjunto com vogais e ditongos.

	conjunto com vogais ou ditongos.		situações.	
Escrita de palavras	Não consegue escrever palavras.		Têm dificuldade em escrever palavras de diferentes níveis de extensão silábica e em aplicar regras de correspondência fonema-grafema.	Consegue escrever palavras de diferentes níveis de extensão silábica, aplicando regras de correspondência fonema- grafema.

*Apêndice 14- Rubrica de avaliação atividade “Jornal Diário”*

Análise da informação									
Argumentação									
Aplicação real das ideias									
Criatividade dos argumentos									
Respeito pela opinião do outro									

Níveis de desempenho Critérios	1	2	3	4	5
Análise da informação	Não observa, identifica e analisa a questão colocada e, ao mesmo tempo, não dá sentido ao que é pedido		Tem dificuldades em observar, identificar e analisar a questão colocada, dando pouco sentido ao que é pedido		Consegue observar, identificar e analisar a questão colocada, dando sentido ao que é pedido
Argumentação	Não consegue emitir e discutir ideias e opiniões baseando-se em evidências e argumentos que fundamentem a sua tomada de posição		Tem dificuldades em emitir e discutir ideias e opiniões baseando-se em evidências e argumentos que fundamentem a sua tomada de posição		Consegue emitir e discutir ideias e opiniões baseando-se em evidências e argumentos que fundamentem a sua tomada de posição
Aplicação real das ideias	Não consegue explicitar cenários de aplicação dos seus argumentos e a real possibilidade de sucederem		Tem dificuldade em explicitar cenários de aplicação dos seus argumentos e a real possibilidade de sucederem		Consegue explicitar cenários de aplicação dos seus argumentos e a real possibilidade de sucederem
Criatividade dos argumentos	Não consegue exprimir ideias criativas e inovadoras, nomeadamente em resultado da interação e escuta das opiniões dos colegas		Têm dificuldade em exprimir ideias criativas e inovadoras, nomeadamente em resultado da interação e escuta das opiniões dos colegas		Consegue exprimir ideias criativas e inovadoras, nomeadamente em resultado da interação e escuta das opiniões dos colegas
Respeito pela opinião do outro	Não consegue respeitar e valorizar a existência de mais do que um ponto de vista para uma mesma situação		Tem dificuldade em respeitar e valorizar a existência de mais do que um ponto de vista para uma mesma situação		Consegue respeitar e valorizar a existência de mais do que um ponto de vista para uma mesma situação

## *Apêndice 15 – Artigo “Implementação de uma tarefa de números e operações em ensino exploratório numa turma de 1.º ano”*

Implementação de uma tarefa de números e operações em ensino exploratório numa turma de 1.º ano

Bruna Vala, Carolina Costa e Susy Silva– Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Instituto Politécnico de Leiria

### **Resumo**

*Este artigo emana de um estudo realizado pelas autoras em contexto de Prática Pedagógica (PP), que teve como objetivo divulgar os resultados e estratégias observadas na implementação de uma tarefa de números e operações em ensino exploratório numa turma de 1.º ano*

*Este é um estudo de caso, de natureza qualitativa e interpretativa, em que os dados foram recolhidos por observação participante, com recurso a gravação, recolha de imagens e posterior transcrição.*

*Neste artigo é apresentado um problema que envolve operações de adição e subtração proposto a uma turma de 1.º ano do 1.º ciclo do ensino básico. É destacado o momento de trabalho autónomo, onde os alunos em grupo realizam a tarefa, o momento de discussão coletiva, em que estes são incentivados a partilhar oralmente as suas estratégias de resolução com a turma, bem como é realizada uma análise das estratégias utilizadas pelas alunos para resolver a tarefa proposta.*

*Palavras-chave: Matemática, Resolução de Problemas, Ensino Exploratório, Números e Operações.*

### **Abstract**

*This article emerges from a study carried out by the authors in the context of Pedagogical Practice (PP), which aimed to disseminate the results and strategies observed in the implementation of a task of numbers and operations in exploratory teaching in a first-year class. This is a case study of qualitative and interpretative nature, where data was gathered through participant observation using recordings, image gathering, and posterior transcriptions.*

*This article presents a problem that involves, addition and subtraction operations presented to a first-year class in the first cycle of basic education. The authors highlight the moment of autonomous work, where students in groups carry out the task, the moment of collective discussion, in which they are encouraged to orally share their strategies with the class, as well as the analysis of strategies used by the students to solve the task at hand.*

*Keywords: Mathematics, Problem-solving, exploratory teaching, numbers, and operations.*

### **Introdução**

Este estudo foi implementado num Centro Escolar de Leiria, mais precisamente numa turma de 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, tendo como principal objetivo perceber como se processa a resolução de problemas em contexto de ensino exploratório.

Partindo das diretrizes da professora cooperante, implementámos um problema que envolve adição e subtração de números naturais até 5. Os alunos desta turma estão familiarizados com a resolução de problemas, uma vez que são desafiados todas as quartas-feiras a resolver um problema, contudo a abordagem exploratória é algo desconhecido para estes.

Na nossa opinião a utilização da abordagem exploratória nesta turma será uma mais-valia, visto que de um modo geral os alunos apresentam dificuldade no trabalho de grupo, no que concerne ao respeitar e aceitar a opinião dos outros, assim como dificuldade de concentração e envolvimento nas tarefas propostas em sala de aula.

Neste artigo apresentamos um breve enquadramento teórico sobre: a resolução de problemas; a abordagem exploratória; e os números e operações mais especificamente a adição e subtração, bem como a metodologia utilizada para a implementação do problema, o processo de criação do enunciado, a resolução da tarefa, e por fim as considerações finais.

## **Enquadramento Teórico**

### *Resolução de Problemas*

A resolução de problemas (RP) tem vindo a ser estudada, em particular, desde Polya, que procurou perceber o modo como os alunos talentosos resolviam problemas. Contudo, esta conceção foi-se alterando devido ao avanço no ensino e aprendizagem da matemática e, em 1980, começa a ser defendida a ideia de que a RP devia ter um papel central no currículo de matemática.

Antes de entrarmos na RP propriamente dita, começamos por definir o conceito de problema, percebendo que este se baseia numa questão para a qual não temos resposta imediata, requerendo o uso do pensamento cognitivo (Boavida, Paiva, Cebola, Vale, & Pimentel, 2008). Este deve despertar interesse, para que haja envolvimento e se descubra a resolução, não devendo ser nem demasiado fácil nem demasiado difícil, tornando-se importante que tenha significado para a criança, relacionando-se com cenários do seu quotidiano. Boavida, Paiva, Cebola, Vale, & Pimentel (2008), dizem-nos que um bom problema deve exercitar o pensar matemático do aluno; deve exigir criatividade na sua resolução; pode servir de trampolim para introduzir ou consolidar conceitos matemáticos.

Nos primeiros anos, a RP deverá incluir uma variedade de contextos, desde problemas relacionados com rotinas a situações matemáticas que possam surgir numa história (Nacional Council of Teachers of Mathematics, 2008). Deste modo, o professor deve partir daquilo que os alunos já sabem, tendo em conta as suas experiências, aproveitando as oportunidades do dia a dia, para proporcionar aprendizagens matemáticas, visto que é benéfico que surja uma situação espontânea em detrimento de algo rotineiro.

De acordo com Boavida et al. (2008), a abordagem de ensino aprendizagem através da RP tem várias vantagens, tais como: proporcionar o recurso a diferentes representações e incentivar a comunicação; fomentar o raciocínio e a justificação; apresentar a matemática como útil na vida quotidiana; permitir estabelecer conexões entre vários temas matemáticos e entre a matemática e outras áreas curriculares. Ao estabelecer estas conexões, permite-se que a criança comece a ter noção da aplicabilidade da matemática, devendo esta ser trabalhada de forma integrada no desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

No que respeita ao papel do professor na promoção da RP, este deve permitir que os alunos pensem, encorajando-as a formular estratégias através das quais consigam solucionar a questão apresentada. Deve criar um ambiente que valorize o trabalho dos alunos, escutando-as, e permitir que possam explicar o seu modo de pensar quer seja correto ou não (NCTM, 2008). Os alunos devem ter a opção de representar o seu raciocínio através de desenhos e objetos que as permitam representar as situações-problema.

### **Abordagem ao ensino exploratório**

A abordagem exploratória pode ser vista como uma atividade complexa para muitos professores como é expresso por Canavarro (2011, citando Stein et al., 2008), visto que não só provoca o surgimento da “necessidade ou vantagem das ideias matemáticas que são sistematizadas”, como também a “discussão coletiva” (p.11).

É necessário que o professor gira o trabalho dos alunos, dividindo esta exploração por partes, pois, todos os momentos são importantes ao longo da aula, permitindo aos alunos realizarem as tarefas, individual e coletivamente, e ainda interagir com os colegas e o professor. (Oliveira, Menezes, & Canavarro, 2013; Ponte, 2005).

No primeiro momento, ao apresentar a tarefa, o problema deve ser lido com ou pelos alunos para poder esclarecer alguma dúvida apresentada por estes. Canavarro (2011) refere que os alunos devem de prever os seus resultados nesta fase, pois afirma que desta forma os alunos valorizam o papel da matemática percebendo que esta ciência os auxilia na verificação das suas previsões iniciais.

No segundo momento, os alunos trabalham autonomamente nos problemas enquanto a professora circula pela sala observando e anotando o procedimento de cada grupo. O papel da professora neste momento não é de verificar se as respostas estão certas ou erradas, mas sim fazer de intermediário, observador e conciliador para garantir a integração de todos os alunos, para que estas “relacionem produtivamente com o conteúdo matemático e as suas representações” (Canavarro, Oliveira & Menezes, 2012, p. 257). Compete ao professor a criação de “um clima positivo” e com ele proporcionar a participação dos alunos (Canavarro, Oliveira & Menezes, 2012, p. 257).

Os alunos necessitam de estar inseridos num ambiente de bem-estar para arriscarem e participarem no processo de resolução de problemas, uma vez que este contribui para o desenvolvimento do lado mais humanístico da criança, do sentido de cooperação, responsabilidade e empatia. E a partir desta interação com o outro surge o processo de negociação de significados e a construção de conhecimento matemático.

Por fim, nas discussões matemáticas, são apresentadas as estratégias de resolução de cada aluno/grupo. Neste momento, o professor deve conduzir a discussão, de modo a promover a qualidade das explicações e apresentações obtidas, através de diferentes argumentações (Oliveira, Menezes, & Canavarro, 2013). Esta discussão pode ser abordada de várias formas. “Começar com uma resolução que ajude a tornar a discussão mais acessível a todos os alunos”, a “exploração matemática de um erro”, apresentar caminhos mais informais para o mais formal como também a apresentação de “resoluções que permitem generalizar conceitos matemáticos ou sistematizar procedimentos.” (Canavarro, 2011, p. 16).

### **Números e Operações**

Sendo o domínio principal do problema proposto os Números e Operações, começamos por apresentar as ideias principais relativamente a este. De acordo com Ferreira e Pires (2012) “A aprendizagem dos números e das operações ocupam uma posição central no currículo de matemática nos primeiros anos de escolaridade, podendo ser entendida como “a área mais importante da aprendizagem matemática” (Sarama & Clements, 2009, p. 28)”.

Segundo os Princípios e Normas para a Matemática Escolar (NCTM, 2008) existem três objetivos a atingir pelos alunos neste domínio:

- “compreender os números”, onde é necessário que os alunos compreendam e representem os números inteiros, pois só assim criam bases para a exploração das relações numéricas;
- “compreender o significado das operações” em que se requer que os alunos comecem por compreender os diferentes significados da adição e subtração, uma vez que estas podem ser usadas em diferentes problemas;
- “calcular com destreza e fazer estimativas plausíveis”, no qual o foco se encontra nas estratégias de cálculo com números inteiros e no desenvolvimento da flexibilidade e destreza no mesmo, através da discussão e apresentação de diferentes estratégias, isto é, este desenvolvimento

acontece quando os alunos “(...) são encorajados a desenvolver, registrar, explicar e criticar as estratégias de resolução e problema de cálculo dos seus colegas, podem ocorrer vários tipos de aprendizagens importantes.”.

Por último, e focando-nos no primeiro ano de escolaridade, em concordância com as aprendizagens essenciais (Direção-Geral da Educação, 2018a) de matemática neste domínio pretende-se que os alunos prossigam com o desenvolvimento do sentido de número e compreensão dos números e das operações, assim como o desenvolvimento do cálculo mental e escrito.

### **Adição e Subtração**

Neste problema é pretendido que os alunos explorem os sentidos da adição e da subtração, e que progressivamente se vão apropriando das diferentes estratégias de resolução de problemas.

Segundo a Associação de Professores de Matemática (2011) “A adição surgirá, associada a situações de juntar, acrescentar, a subtração aparece como tirar, retirar, separar e ainda devem ser consideradas situações que envolvam comparar e igualar.”.

Esta ideia vai ao encontro dos sentidos definidos pelas Metas Curriculares de Matemática do Ensino Básico (Bivar et al., 2013) que referem que na adição os alunos juntam/combinam dois ou mais conjuntos e formam um terceiro, e quando acrescentam um número a outro para obter um número maior; e na subtração os alunos retiram um número a um outro e obtêm um número menor, bem como comparar duas quantidades e identificar diferença entre eles, por último os alunos tem um número menor e outro maior e tem que compreender quantos números tem que acrescentar para obter o número maior.

As estratégias utilizadas, na adição e subtração, pelos alunos podem ser várias, dependendo do nível de cálculo em que se situam. No primeiro ano de escolaridade, estes níveis poderão ser:

- cálculo por contagem, apoiado em materiais que permitam a contagem, através da modelação direta com os dedos das mãos ou objetos físicos – cada parcela, iniciando em 1, é representado pelos dedos ou objeto físico e de seguida o aluno conta a união dos conjuntos. Os alunos recorrem a representações pictóricas, linhas numéricas, dedos, cuisenaire e o ábaco;
- cálculo por estruturação, onde os alunos já não necessitam de recorrer a contagem de 1 em 1, mas já conseguem efetuar cálculos de saltos em dez, saltos através dos 10 e a decomposição de parcelas, mas ainda recorrendo a apoio visual de cálculo;
- cálculo formal, nesta estratégia os alunos não necessitam de recorrer a ajuda visual de contagem recorrendo assim a utilização dos números como objetos mentais para atingir competências de cálculo inteligentes e flexíveis, sem a necessidade de recorrer a materiais estruturados a cálculos mentais (Ferreira, 2008; Dolk & Fosnor, 2001)

### **Metodologia**

O estudo foi realizado no âmbito das atividades desenvolvidas em contexto de prática pedagógica dos dois primeiros autores. Os participantes no estudo são 21 alunos com idade compreendida entre os 5-6 anos.

Deste modo realizou-se um estudo de caso, de natureza qualitativa e interpretativa, este paradigma é indutivo e descritivo, visto que o foco primordial é a descrição e interpretação, desde modo o investigador “observa, descreve, interpreta e aprecia o meio e o fenómeno tal como se apresentam, sem procurar controlá-los” (Fortin, 1999, p. 23).

Os instrumentos de recolha de dados utilizados foram a observação direta e participante com

dois tipos de registo: o registo fotográfico apoiado por documentos escritos produzidos pelos alunos, registos áudio e vídeo gravados da aula onde foi implementada a tarefa. E para o tratamento destes a análise de conteúdo, visto que pretendíamos “fazer uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tendo por objetivo a sua interpretação” (Carmo e Ferreira, 1998, p.251), utilizamos como categorias para esta análise o trabalho desenvolvido durante o trabalho autónomo, bem como na discussão coletiva e por último as estratégias de resolução dos alunos vs a antecipação de respostas.

A implementação da tarefa foi realizada em contexto de ensino exploratório, estando a aula organizada em três fases, sendo elas: i) o lançamento da tarefa; ii) exploração da mesma por parte dos alunos; e iii) discussão e sistematização das estratégias e conhecimentos matemáticos (Canavarro, 2011). Esta tarefa foi planeada para ser realizada em grupos de três elementos tendo a duração de 60 minutos, estando distribuído 10 minutos para o lançamento da tarefa, 20 minutos para o trabalho autónomo dos alunos e 30 minutos para a discussão e síntese. Para a resolução desta foi disponibilizado material manipulável como pompons e barras de cuisenaire.

### **Apresentação e discussão dos resultados**

#### Construção do enunciado

No que concerne à elaboração do enunciado este desempenha um papel fundamental na abordagem exploratória, sendo que a escolha de tarefas é um fator determinante no envolvimento dos alunos, bem como na aquisição de aprendizagens significativas (Reasons, 2020). De acordo com o autor existem princípios gerais que devemos ter em conta tais como: incluir questões que permitam uma variedade de estratégias de resolução e representações e, por último, que incentivem a reflexão e o desenvolvimento da comunicação matemática.

Assim sendo, tivemos em consideração os princípios apresentados por Reasons (2020), pretendendo também que os alunos trabalhassem em grupo: resolvendo a tarefa, partilhando o seu processo de raciocínio, de modo a desenvolver a comunicação matemática.

Sabendo que para dois alunos distintos, a mesma tarefa poderá ser um problema ou um exercício (Ponte, 2015), procuramos encontrar esse equilíbrio com este desafio, criando um momento significativo na aprendizagem dos alunos. Destacamos ainda que os alunos se encontram no início do seu percurso de escolaridade e, conseqüentemente, foi necessário ter em conta o seu conhecimento e a sua experiência em trabalhar problemas de matemática.

Para a formulação do enunciado atendemos aos objetos previamente estipulados: efetuar adições envolvendo números naturais até 4, visto estes serem os números que tinham aprendido até então e ainda, proporcionar um contexto específico em que pudessem compreender o porquê dos números se decomporem e a sua utilidade. Essencialmente, pretendia-se desenvolver na turma o pensamento matemático e a comunicação desse pensamento (Canavarro, 2011; Stein et al., 2008), algo que percebemos que têm dificuldade.

Por estas razões foi necessário que a criação do enunciado fosse sofrendo alterações. A primeira versão foi criada para se relacionar com o contexto dos alunos, em particular, com o dia de São Martinho e com a atividade que iria decorrer na escola, relacionando-se assim com o quotidiano dos alunos.

No dia de São Martinho no Centro Escolar da Barreira assaram-se castanha e deram duas a cada criança. A Matilde não gosta de castanha por isso deu as suas à Joana e ao Roberto. Com quantas castanha ficou a Joana?


1.1 O Tiago como é muito guloso tirou uma castanha ao Roberto. Quantas castanhas afinal comeu o Roberto?

Figura 1 Primeira versão do enunciado

Na segunda versão foi preciso reformular as questões de modo a facilitar a compreensão do que era pretendido e foi ainda adicionada mais uma questão, visto que achámos que o primeiro anunciado poderia não ser suficientemente desafiante. A terceira versão sofreu uma alteração de enquadramento devido à previsão de implementação ter sido alterada e, deste modo, passar a ser no final do mês de novembro e assim, o problema original já não se enquadraria no contexto vivenciado pelos alunos. Contudo, como é habitualmente distribuída fruta na escola, pensámos que os tomates cherry se adequariam novamente ao contexto da turma.

Finalmente ao rever o problema, percebeu-se que os alunos poderiam demorar muito tempo a resolvê-lo e, assim, não seria possível realizar todas as fases da abordagem exploratória. Tendo isto em conta, foi removida uma questão.

No lanche da manhã, no Centro Escolar da Barreira, cada criança recebeu dois tomates cherry. A Matilde não gosta de tomate cherry, por isso, deu os seus à Joana e ao Roberto.



1.1 Com quantos tomates cherry ficou cada criança?

1.2 O Tiago, como é muito guloso, tirou dois tomates cherry ao Roberto. Com quantos tomates ficou o Tiago?




Figura 2 Versão final do enunciado

### Resolução da tarefa

Antes de iniciar a proposta a sala foi disposta de forma diferente, ficando as mesas separadas com um grupo de três elementos em cada uma delas, formando-se sete grupos. Estes foram constituídos de forma intencional de acordo com os diferentes níveis de capacidade e raciocínio matemático apresentado pelos alunos, tentando deste modo, agrupar alunos com maior facilidade num grupo e outros com menor facilidade noutra grupo, de modo a compreender quais as diferenças que podiam surgir no que respeita às estratégias e raciocínios.

A proposta iniciou-se colocando os alunos nos respetivos grupos, explicando-lhes que iriam realizar um desafio matemático no qual teriam a importante missão de descobrir a solução para o mesmo, devendo partilhar ideias entre os elementos do grupo, algo para o qual a turma não está habituada. Depois desta breve explicação inicial, criou-se de imediato um ambiente de curiosidade e interesse nos alunos, motivando-os a encontrar a resposta ao desafio proposto.

Deu-se início à primeira fase da abordagem exploratória através da realização da introdução da proposta e, para isso, foi entregue uma folha com o enunciado a cada grupo realizando-se a respetiva leitura através da projeção no quadro. Ao terminar a leitura da primeira questão, explicou-se à turma que teriam à sua disposição alguns materiais que os poderiam auxiliar no processo de descoberta da resposta, como pompons vermelhos, em representação dos tomates cherry presentes na tarefa e ainda, barras de cuisenaire, material conhecido pela turma usado como ferramenta auxiliadora para o cálculo, sendo estes distribuídos por cada um dos grupos, deixando ao seu critério a sua possível utilização.

A segunda fase da abordagem exploratória foi então iniciada com o trabalho autónomo dos grupos respondendo à primeira questão. Durante este momento, circulámos pela sala de modo a compreender o que estava a ser desenvolvido pelos grupos, as suas dificuldades e interações.

De modo a ser possível observar com mais atenção e auxiliar os grupos, realizou-se previamente uma antecipação de respostas e dificuldades que poderiam surgir por parte dos alunos nas várias questões. Desta forma, a nossa ação estava mais direcionada para aspetos como a correta compreensão do enunciado e o modo de representação de respostas e raciocínios matemáticos.

Verificou-se que no trabalho autónomo desta questão os alunos começaram por manipular na sua maioria os pompons e o cuisenaire, tal como havíamos previsto. Prevemos para ambas as questões que os alunos poderiam utilizar como estratégias: o desenho, a dramatização da situação através da manipulação dos pompons e ainda, a utilização do cuisenaire.

Deste modo, ao circular pela sala, os alunos foram questionados com o objetivo de compreendermos e recolhermos informação sobre o raciocínio e estratégias que estavam a ser utilizadas. Na antecipação que tínhamos realizado, foi previsto que os alunos poderiam usar os pompons e manipulá-los na mesa, representando a situação criando três linhas cada uma com dois pompons, posteriormente distribuiriam dois pompons de uma das linhas para as outras duas, ficando assim com duas linhas (que representam os alunos) com três pompons.

Apercebemo-nos no trabalho autónomo que o facto de os alunos estarem distribuídos em grupos de três elementos foi um fator muito vantajoso para a turma, visto que na primeira questão existiam três personagens, entre as quais seriam distribuídos tomates cherry. Este aspeto acabou por promover em vários grupos a utilização da estratégia da dramatização com os pompons, sendo cada elemento do grupo uma das personagens da questão. Contudo, ao pedirmos aos alunos que registassem esta estratégia da dramatização na folha, apenas desenharam as personagens do problema, ilustrando a situação representada com o número de tomates distribuídos.

No que respeita à estratégia de utilização do desenho, observámos que todos os grupos a utilizaram como meio de registo visto que ainda se encontram no início da aprendizagem da escrita, por isso, esta é a forma mais conveniente de expressar e registar com maior exatidão aquilo que pensam. De acordo com os vários desenhos dos grupos, observamos níveis distintos de elaboração: alguns grupos utilizam o desenho apenas para representar os tomates cherry, como auxílio para a operação da adição; outros desenharam as personagens do problema, ilustrando a situação representada com o número final de tomates cherry distribuídos.

Para realizar a terceira etapa da abordagem exploratória, a discussão coletiva, relativa a esta questão, foram selecionadas três resoluções. Primeiramente apresentou-se uma resolução incorreta, posteriormente uma que recorreu à dramatização como estratégia e, por fim, uma resolução através do uso do cuisenaire. Estas estratégias foram selecionadas de acordo com o grau de complexidade que apresentavam.

O primeiro grupo começou por explicar:

L: Fizemos com o cuisenaire,  $2+2+2$  (coloca três peças do número dois juntas) igual a 6 (sobrepõe a peça do 6). Cada um ficou com 2 tomates.

Visto já sabermos que este resultado se encontrava errado, o grupo foi questionado: “então a Matilde não gostava de tomate cherry e deu os seus aos outros dois alunos, como é que ela ainda ficou com dois?”, ao que o aluno responde num tom de brincadeira “ela teve de comê-los porque a professora não deixa partilhar com ninguém”. Depois desta questão, os alunos rapidamente perceberam que o seu resultado e forma de pensar estaria errada, dando lugar ao próximo grupo. O segundo grupo desloca-se até ao quadro trazendo consigo os pompons, realizando deste modo a dramatização da situação entre os elementos do grupo. No seu registo incluem cálculos por contagem como apoio à estratégia de modelação direta.

M: Nós fizemos assim: Eu era a menina que não gostava (com dois pompons na mão) e, por isso, dei um ao Teixeira (que tem dois pompons na mão) e outro à Sara (que tem dois pompons na mão). Por isso, cada um deles ficou com três.

C: E tu ficaste com quantos? M: Zero

Já o último grupo apresenta a sua estratégia através das barras de cuisenaire, começando por mostrar uma barra do número dois, decompondo-a em dois cubos e explica:

L: Estão aqui duas peças brancas (representação da Matilde)

L: E depois cada um está com uma peça vermelha (Joana e Roberto em duas linhas separadas), com dois tomates e depois a amiga dá dois aos outros (coloca um cubo branco em cada linha) e ficam três (coloca a barra que representa o número três).

L: E a menina que não gosta ficou com zero.

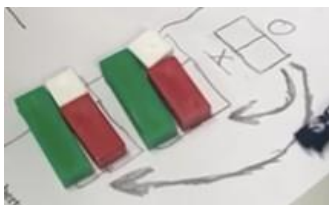


Figura 3 Resolução com barras de cuisenaire

Esta estratégia, apresentada pelo grupo de alunos com mais facilidade na área da matemática, foi ao encontro daquilo que foi antecipado, uma vez que começaram por reconhecer a necessidade de decompor o número dois de modo a conseguir realizar a distribuição dos tomates cherry com os outros elementos. Deste modo, distribuem então os dois tomates cherry da Matilde através dos cubos, colocando-os de forma igual junto das barras do número dois do Roberto e da Joana, reconhecendo de imediato que a junção destas barras formaria uma barra do número 3 para cada elemento, fazendo com que a Matilde ficasse sem tomates cherry.

Relativamente a esta questão e de acordo com as respostas dadas pela totalidade dos grupos, concluímos que as principais dificuldades foram a incorreta interpretação do enunciado, o que levou alguns grupos a referir o número errado de tomates a distribuir por cada criança; observou-se também num grupo a não decomposição do número dois em duas unidades de modo a permitir a partilha, o que fez com que a distribuição fosse feita com dois tomates para cada criança.

Depois da apresentação destes três grupos passou-se à leitura da segunda questão e ao trabalho autónomo. Observou-se no geral que os grupos não diversificaram tanto as suas estratégias, acabando por não recorrer aos pompons, apenas um grupo recorre ao uso do cuisenaire e os restantes, recorrem ao desenho como estratégia principal.

Durante o trabalho autónomo desta questão verificámos em pelo menos três grupos uma das dificuldades previstas “Não saber a quantidade de tomates que tem o Tiago”, referindo que o Tiago não tinha tomates cherry anteriormente e, por isso, adicionam apenas os dois que ele tira ao Roberto. Contudo, no enunciado do problema é referido que todas os alunos da escola já teriam dois tomates, um dado que vários grupos não tiveram em conta e, por isso, acabam por adicionar apenas os dois tomates cherry que o Tiago tira ao Roberto, como mostram os seguintes exemplos. Este grupo já tinha debatido entre si o resultado e quando questionados sobre o mesmo referem:

M: O Tiago ficou com cinco.

B: Vejam bem a pergunta “O Tiago como é muito guloso tirou dois tomates cherry ao Roberto com quantos tomates ficou o Tiago?”

P: Eu sei.

M: O Tiago ficou com dois.

L: Sim, foi dois porque o outro não tinha nenhum.

Este grupo utiliza uma das estratégias por nós antecipada, recorrendo ao desenho e expressa o seu raciocínio apresentando as duas personagens, colocando apenas o número final de tomates cherry (2) tal como disseram que seria o número final, erradamente.

Um segundo grupo comete o mesmo erro, e ao serem questionados, ocorre o seguinte diálogo:

D: Um menino roubou dois tomates ao outro, por isso deu-lhe dois. M: Só deu dois, não roubou mais nenhum por isso são dois.

D: Se ele roubou dois, ficou com dois! Porque ele não tinha nenhum. L: Então dois mais dois é quatro!

Em ambas as questões, este grupo apresentou dificuldades a chegar ao resultado final, apresentando um resultado errado nas duas vezes, pois existiram alguns problemas de comunicação entre os membros. Como vemos no diálogo, houve alguma discórdia entre eles, dois dizem que o resultado são 2 tomates, utilizando a mesma justificação que o grupo anterior, assumiram que o Tiago não teria mais tomates cherry e, por isso, a resposta seria 2. O outro membro continua a referir que o resultado é 4, dizendo que “dois mais dois é quatro”.

Contudo, ao pedir a este aluno que explique o seu raciocínio distinto, o porquê de realizar a soma “2+2”, este mostra-se constrangido em fazê-lo e, por isso, os colegas colocam de parte a sua resposta e apresentam como resolução o desenho de dois tomates cherry e a adição “2+0=2”, recorrendo ao desenho como apoio ao seu cálculo, usando assim o cálculo por contagem.

Para realizar a discussão coletiva e compreender a resolução deste exercício, foram selecionados três grupos para se deslocarem novamente ao quadro e apresentarem as suas resoluções à turma: O primeiro grupo, desloca-se ao quadro e explica:

J: Nós pusemos dois tomates para o Tiago, e o Roberto tinha três. Depois, o Tiago tirou-me dois e ficou com 4. Por isso, o Tiago ficou com 4 e o Roberto com 1.

Ao mesmo tempo que explicam o seu raciocínio à turma, escrevem a adição que realizaram “2+2=4”, recorrendo à representação pictórica para representar cada tomate. Este grupo não necessitou de nenhum material de apoio, apenas registou a adição e o respetivo desenho dos tomates cherry, mostrando assim recorrer ao cálculo por contagem.

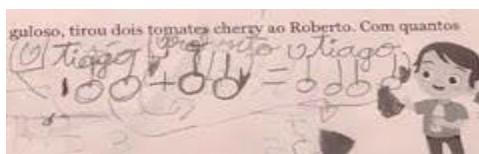


Figura 4 Resolução recorrendo à adição e representação pictórica

O segundo grupo a apresentar, segue exatamente o mesmo raciocínio e, ao explicar a sua resolução, começa por referir:

L: Todos os meninos da escola da Barreira tinham dois tomates. O Tiago roubou dois tomates ao Roberto e, por isso, o Tiago fica com 4 tomates cherry.

Tal como no primeiro exemplo, este grupo ao mesmo tempo que explicam a sua resolução, escrevem também a sua adição no quadro, bastante semelhante ao grupo anterior, recorrendo assim à adição e à representação pictórica.

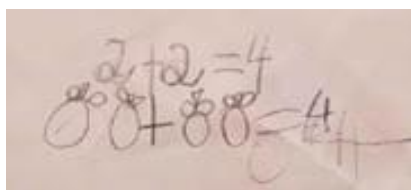


Figura 5. Resolução recorrendo à adição e representação pictórica

Por fim, o terceiro grupo apresenta a sua resolução. Estes chegam ao mesmo resultado dos grupos anteriores, mas recorrem ao cuisenaire como auxílio, tal como fizeram na primeira questão. Começam por explicar:

M: Todos os meninos da sala tinham 2 tomates cherrys. Ele tinha 2 (aponta para o nome do Tiago), tirou dois a ele (aponta para a imagem do Roberto) e ficou com 1, porque ele tinha 3. Depois ele (Tiago) ficou com 4.

Porque eu vi que  $2+2$  é igual a 4 (junta 2 peças de duas unidades ao pé da peça do número 4).



Figura 6. Representação através do cuisenaire

Este grupo, através da utilização das barras de cuisenaire consegue chegar facilmente ao resultado e mostra-o a toda a turma, recorrendo a um material que todos conhecem. Isto permitiu que os grupos que apresentaram um resultado errado nas suas folhas, percebessem facilmente o porquê de estar incorreto.

Deste modo, através da utilização do cuisenaire, o grupo recorreu a uma das estratégias de resolução previamente antecipada na planificação “junta duas barras de dois e verifica que formam uma barra do número quatro”. Além disso, o grupo apresenta também a adição que realizou com o auxílio das barras de cuisenaire, o que leva a concluir que recorreram ao cálculo por estruturação.

Estas evidências mostram que os três grupos não mostraram ter dificuldade na interpretação do enunciado e começam a sua apresentação por referir que a todos os meninos da escola tinham sido distribuídos dois tomates cherry, o que não aconteceu com alguns grupos como referido anteriormente no trabalho autónomo desta questão.

No que respeita às resoluções dos vários grupos relativamente a esta questão conclui-se então que cinco grupos recorreram ao desenho como estratégia primordial de resolução fazendo-o de diversas formas: um grupo desenha apenas o número total de tomates e regista o número 4; um outro grupo recorre ao desenho para representar as duas personagens, colocando apenas o número final de tomates e ainda três grupos desenharam os tomates como apoio à adição, realizando cálculo por contagem.

Ao longo da discussão coletiva com a turma surgiram então algumas adversidades, no sentido em que os alunos não estavam a conseguir permanecer concentrados e focados no que estava a ser desenvolvido, visto que era a primeira vez que era elaborada uma proposta recorrendo à abordagem exploratória. Este momento, previsto para 30 minutos (incluindo a síntese) acabou por ser encurtado, pois os alunos começavam a mostrar alguns sinais de cansaço, o que fez com que a sua contribuição perante as apresentações das resoluções dos vários grupos não fosse significativa e suficientemente produtiva.

Para proceder à síntese das várias respostas, foi realizada uma conversa com a turma, de modo a compreenderem que algumas das suas respostas não estavam corretas. Reforçou-se que na primeira questão alguns grupos se esqueceram que a distribuição dos tomates cherry deveria ser realizada de forma igualitária, 1 tomate cherry para cada criança, e que não era pedida a contagem total dos tomates, mas sim, a quantidade depois da distribuição. Relativamente à segunda questão, reforçou-se a ideia de que alguns grupos não tiveram em atenção que todos os alunos já tinham dois tomates cherry e, por isso, acabaram por não obter o resultado correto.

De modo a elaborar o registo de uma possível forma de resolução para ambas as questões, foi distribuído a cada aluno uma nova folha com o problema que deveriam colar no seu caderno. Fomos confrontadas novamente com a falta de atenção da turma, o que provocou que ao longo da explicação da resolução das questões, grande parte dos alunos apenas realizasse o registo que

observava no quadro. Além disso, foi visível a falta de compreensão do que registavam e do que estava a ser explicado, o que levou a que alguns alunos se mostrassem um pouco confusos. De um modo geral, destaca-se que o momento da discussão e síntese final foi o mais desafiante tanto para a turma, como para as intervenientes, no sentido em que a falta de comunicação e atenção dos alunos mostrou ser um impedimento à realização de uma síntese com um resultado significativo para toda a turma.

#### Considerações Finais

Este artigo teve como objetivo divulgar os resultados e estratégias observadas na implementação de uma tarefa do domínio de números e operações em ensino exploratório numa turma de 1.º ano.

Ao longo da tarefa existiram raciocínios mais e menos elaborados, de acordo com o nível de pensamento do grupo.

Tendo em conta os resultados, verificou-se a utilização privilegiada de duas estratégias de cálculo por contagem: uma primeira, que advém do facto de ter sido disponibilizado material manipulável como pompons, em representação simbólica dos tomates cherry, tornando-se assim um elemento fulcral de manipulação mais precisa da situação através da dramatização entre elementos do grupo, o que permitiu aos alunos obterem uma resposta com maior facilidade. Numa segunda estratégia, destaca-se a utilização da representação pictórica como método de apoio à contagem. Salientamos ainda a utilização de uma estratégia de cálculo por estruturação na qual recorreram ao uso do material pedagógico cuisenaire, material que lhes é familiar e do uso quotidiano de sala de aula para resolução de adições, modelando assim a situação apresentada no problema, auxiliando desta forma os seus cálculos.

No que concerne às dificuldades dos alunos, consideramos que estas tiveram origem na falta de concentração e falta de capacidade de interpretação do enunciado, algo que vai ao encontro do antecipado por nós. Neste sentido julgamos que o facto de prevermos as dificuldades e possíveis respostas dos alunos, facilitou a observação e a gestão do grupo na implementação da tarefa.

Ao longo da tarefa, consideramos que outro aspeto que poderá ter estado na origem de alguma dificuldade cingiu-se ao facto de não estarem habituados a resolver problemas em grupo, não sabendo explicar o seu raciocínio ao outro, dificultando assim a comunicação matemática. Esta dificuldade poderá ser colmatada com a realização de mais tarefas que recorram à abordagem exploratória como principal método de trabalho.

Em suma, tendo em conta a análise da tarefa proposta concordamos que esta abordagem é uma mais-valia para as nossas futuras práticas educativas, visto que através dela, podemos ter contacto com os diferentes níveis de raciocínio e comunicação matemática existentes na sala, criando sinergias entre os alunos.

#### Referências bibliográficas

- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., & Timóteo, M. C. (2013). *Metas Curriculares de Matemática - Ensino Básico*. Ministério da Educação e da Ciência.
- Boavida, A. M., Paiva, A. L., Cebola, G., Vale, I., & Pimentel, T. (2008). *A Experiência Matemática no Ensino Básico*. Ministério da Educação e Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Canavarro, A. P. (2011). *Ensino exploratório da Matemática: Práticas e Desafios*. *Educação e Matemática*, pp. 11-17.
- Canavarro, A., Oliveira, H., & Menezes, L. (2012). *Práticas de Ensino Exploratório da Matemática: o caso de célia*. *Práticas de Ensino da Matemática*, pp. 255-266.

- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). Metodologia da Investigação: Guia para auto-aprendizagem. Universidade Aberta.
- Direção-Geral da Educação (2018a). Aprendizagens Essenciais. 1ºciclo, Matemática. Obtido de: [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/1\\_ciclo/matematica\\_1c\\_1a\\_ff\\_18julho\\_rev.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/matematica_1c_1a_ff_18julho_rev.pdf)
- Dolk, C. & Fosnor, M. (2001). Young Mathematicians at Work: Constructing Number Sense, Addition, and Subtraction. Heinemann
- Ferreira, E. (2012). O desenvolvimento do sentido de número no âmbito da resolução de problemas de adição e subtração no 2.º ano de escolaridade. (Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa, Instituto de Educação). Retirado de: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/5996>
- Ferreira, E. & Pires, M. (2012). Números e operações: um tema a (re)discutir. Actas do XXIII Seminário de Investigação em Educação Matemática, Coimbra. [https://wordpress.apm.pt/wp-content/uploads/2020/06/ATAS\\_XXIII\\_SIEM.pdf](https://wordpress.apm.pt/wp-content/uploads/2020/06/ATAS_XXIII_SIEM.pdf)
- Ferreira, E. (2008). A adição e a subtração no contexto do sentido de número. In J. Brocardo, L. Serrazina e I. Rocha (Org.), O Sentido do número: reflexões que entrecruzam teoria e prática. (pp.135-157). Escolar Editora.
- Fortin, M. (1999). O Processo de Investigação: Da concepção à realização. Lusociência. Desenvolvendo o Sentido do Número: Perspectivas e Exigências Curriculares (volume II). (2007). Associação de Professores de Matemática.
- National Council of Teachers of Mathematics (2008). Princípios e normas para a matemática escolar. APM
- Oliveira, H., Menezes, L., & Canavarro, A. P. (2013). Conceptualizando o ensino exploratório da Matemática: Contributos da prática de uma professora do 3.ºCiclo para a elaboração de um quadro de referência. Quadrante, XXII (2), pp. 29-54.
- Ponte, J. (2005). Gestão curricular em Matemática. In GTI (Ed.), O professor e o desenvolvimento curricular (pp. 11-34). APM.
- Vale, I., Pimentel, T., & Barbosa, A. (2015). Ensinar matemática com resolução de problemas. Quadrante, XXIV (2), pp. 39-58.

*Apêndice 16 – Poema “Comboio Interregional” apresentado à turma de 3.º ano*

No comboio interregional  
Entrámos todos à gargalhada,  
Uns por irem ao areal  
E os outros por não fazerem nada  
No comboio interregional  
De Leiria à Marinha

No comboio interregional  
Todos sentados na cadeira  
Uns a olhar para o jornal  
E os outros com uma grande canseira  
No comboio interregional  
Da Marinha à Maceira

No comboio interregional  
Estava tudo exaltado  
Até que um casal  
Decidiu cantar o fado

No comboio interregional  
Da Maceira ao Valado


No comboio interregional  
Saímos todos devagarinho  
Parecia surreal  
Aquele vento fresquinho  
No comboio interregional  
Do Valado a S. Martinho

Bruna Vala e Carolina Costa

(Adaptado do poema No comboio descendente de Fernando Pessoa)

### Apêndice 17 – Problema matemático apresentado à turma de 3.º ano

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_



## Resolvendo Problemas

Os alunos da Escola Quinta do Alçada vão viajar de comboio de Leiria a São Martinho do Porto.

Quando passou na estação, a professora Maria esteve a ler a seguinte informação relativamente ao preço dos bilhetes.

Comboio Regional	
Tipo de bilhete	Preço
Criança	2€
Adulto	4€

Comboio Interregional	
Tipo de bilhete	Preço
Criança	3€
Adulto	5€

1. Observando a tabela abaixo com o número de bilhetes vendido, qual dos comboios deu mais lucro? Explica como chegaste à tua resposta.

	Número de bilhetes vendidos	
	Comboio Regional	Comboio Interregional
Crianças	859	550
Adultos	299	246

2. Sabendo que vão à viagem 10 adultos e 124 crianças, quanto pagou a professora Maria pelo comboio interregional?

*Apêndice 18 - Registo de observação comportamental*

	16/11/2021	23/11/2021	14/12/2021	04/01/2022
Cumprir as instruções dadas pela mestrandia				
Apresenta um comportamento adequado durante o momento de relaxamento (calmo, concentrado)				
Transparece comportamentos positivos após o momento de relaxamento				
<b>Observações diárias</b>				

*Apêndice 19- Roteiro de questões realizadas aos alunos de 1.º e 3.º ano*

*(momento 1)*

<b>Partes</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Questões a colocar</b>
Parte I O aluno e a prática de relaxamento – Pré-relaxamento.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conhecer a opinião do aluno sobre o momento de pré-relaxamento.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Quando a professora coloca a música para iniciar o relaxamento o que pensas? Ficas entusiasmado com este momento ou não?</li> <li>O que esperas que o relaxamento te proporcione?</li> </ol>
Parte II O aluno e prática de relaxamento – durante o relaxamento.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conhecer a opinião do aluno sobre a experiência que vivencia durante o momento de relaxamento;</li> <li>Compreender se, durante o relaxamento, o aluno consegue imaginar e pensar em algo apenas na sua mente, algo abstrato.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>O que sentes durante os momentos de relaxamento?</li> <li>Às vezes pedimos-te que penses que estás num determinado sítio ou então que está frio/calor e que o imagines dentro da tua cabeça. Consegues concentrar-te e imaginar esse sítio/sensação?</li> <li>Achas que ao ter uma postura correta e os olhos fechados isso melhora os momentos de relaxamento? Porquê?</li> </ol>
Parte III O aluno e prática de relaxamento – após o relaxamento.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conhecer a perceção dos alunos sobre alterações no seu estado de espírito desencadeadas por momentos de relaxamento;</li> <li>Compreender se os alunos reconhecem alterações no seu comportamento desencadeadas pelos momentos de relaxamento;</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Depois de terminarmos o relaxamento, sentes algumas diferenças em ti?             <ol style="list-style-type: none"> <li>Que diferenças são essas? Sentes-te mais calmo, tranquilo, com mais vontade de aprender, mais concentrado ou sentes-te igual?</li> </ol> </li> </ol>
Parte IV O aluno e prática de relaxamento – exercícios de respiração	<ul style="list-style-type: none"> <li>Perceber o impacto que os exercícios de controlo da respiração têm nos alunos.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Já reparaste que fazemos exercícios de respiração. Para que achas que servem?</li> <li>Alguma vez usaste os exercícios de respiração que aprendemos para te acalmares na escola, durante as aulas ou fora da escola? Se sim, em que momento usaste? Ajudou-te?</li> </ol>

<p>Parte V</p> <p>O aluno e prática de relaxamento na sala de aula</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caracterizar o impacto do relaxamento na sala de aula.</li> </ul>	<p>9. Achas que os momentos de relaxamento são importantes dentro da nossa sala? Porquê?</p> <p>10. Os teus colegas parecem ter um comportamento diferente depois do relaxamento? Em que ficam diferentes? Ficam mais calmos, há mais silêncio?</p>
<p>Parte VI</p> <p>O aluno e prática de relaxamento – o que se pode alterar?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Permitir aos alunos que deem a sua opinião sobre possíveis melhorias a realizar no relaxamento.</li> </ul>	<p>11. Na tua opinião, o que se pode fazer de forma diferente para tornar estes momentos melhores? (para que fiques mais concentrado e mais calmo)</p>

*Apêndice 20 - Roteiro de questões realizado aos alunos de 1.º ano (momento 2)*

<b>Partes</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Questões a colocar</b>
<p>Parte I</p> <p>O aluno e a prática de relaxamento – Pré-relaxamento.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer a opinião do aluno sobre o momento de pré-relaxamento.</li> </ul>	<p>1. (Agora passados 3 meses), o que pensas quando a professora coloca a música para iniciar o relaxamento? Ficas entusiasmado com este momento ou não?</p> <p>2. Que emoções esperas que o relaxamento te traga?</p>
<p>Parte II</p> <p>O aluno e prática de relaxamento – durante o relaxamento.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer a opinião do aluno sobre a experiência que vivencia durante o momento de relaxamento;</li> </ul>	<p>3. O que sentes durante os momentos de relaxamento?</p> <p>4. Achas que se tivermos bem sentados e os olhos fechados isso melhora os momentos de relaxamento? Porquê?</p>
<p>Parte III</p> <p>O aluno e prática de relaxamento – após o relaxamento.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer a perceção dos alunos sobre o seu estado de espírito depois de um momento de relaxamento;</li> <li>• Compreender se os alunos reconhecem alterações no seu comportamento;</li> </ul>	<p>5. (Agora passados 3 meses), quando terminamos o relaxamento, sentes algumas diferenças em ti?</p> <p>5.1. Que diferenças são essas? Sentes-te mais calmo, tranquilo, com mais vontade de aprender, mais concentrado ou sentes-te igual?</p>
<p>Parte IV</p> <p>O aluno e prática de relaxamento – exercícios de respiração</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perceber o impacto que os exercícios de controlo da respiração têm nos alunos.</li> </ul>	<p>6. Temos continuado a realizar exercícios de respiração. Já sentiste necessidade em usá-los para te acalmares na escola, durante as aulas ou fora da escola?</p>
<p>Parte V</p> <p>O aluno e prática de relaxamento na sala de aula</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caracterizar o impacto do relaxamento na sala de aula.</li> </ul>	<p>7. Achas que os momentos de relaxamento são importantes dentro da sala? Porquê?</p> <p>8. Os teus colegas parecem ter um comportamento diferente depois do relaxamento? Em que ficam diferentes? Ficam mais calmos, há mais silêncio?</p> <p>9. A professora não realizou relaxamento durante alguns dias. Lembras-te de algum desses dias? Como te sentiste? Como sentiste que ficou a turma?</p>
<p>Parte VI</p> <p>O aluno e prática de relaxamento – o que se pode alterar?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Permitir aos alunos que deem a sua opinião sobre possíveis melhorias a realizar no relaxamento.</li> </ul>	<p>10. Fazemos momentos de relaxamento com exercícios diferentes. Gostas da maneira como se realiza o relaxamento ou achas que se poderia fazer algo diferente?</p>

*Apêndice 21 - Descrição das categorias, subcategorias e sub subcategorias de análise das ideias dos alunos*

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Sub subcategoria</b>	<b>Descrição</b>
<b>Expetativas sobre os efeitos das práticas de relaxamento</b>	Refere esperar sentir alegria e calma		Inclui as respostas em que os alunos referem esperar vivenciar alegria e calma.
	Refere esperar sentir calma		Inclui as respostas em que os alunos referem esperar vivenciar calma.
	Refere esperar sentir alegria		Inclui as respostas em que os alunos referem esperar vivenciar alegria.
	Refere esperar sentir-se relaxado(a)		Inclui as respostas em que os alunos referem esperar sentir-se relaxados.
	Refere indiferença		Inclui as respostas em que os alunos não associam nenhum tipo de sentimento.
<b>Perceções sobre as vivências e sentimentos durante as práticas de relaxamento</b>	Reconhece sentir-se calmo(a)		Inclui as respostas em que os alunos reconhecem sentir-se calmos durante o relaxamento.
	Reconhece sentir-se relaxado(a)		Inclui as respostas em que os alunos reconhecem sentir-se relaxados durante o relaxamento.
	Reconhece sentir-se alegre		Inclui as respostas em que os alunos reconhecem sentir-se alegres durante o relaxamento.
	Reconhece outros sentimentos/sensações		Inclui as respostas em que os alunos reconhecem outras sensações durante o relaxamento.
<b>Envolvimento nas propostas recorrendo ao uso da imaginação durante o momento de relaxamento</b>	Consegue imaginar o que é pedido		Inclui as respostas em que os alunos expressam conseguir com facilidade imaginar o que é pedido durante o relaxamento.
	Consegue imaginar o que é pedido, mas com alguma dificuldade		Inclui as respostas em que os alunos expressam conseguir, mas alguma dificuldade, imaginar o que é pedido durante o relaxamento.
	Não consegue imaginar o que é pedido		Inclui as respostas em que os alunos dizem não conseguir imaginar o que é pedido durante o relaxamento.
<b>Perceção dos efeitos após o momento de relaxamento (contexto pessoal e individual)</b>	Refere sentir alterações no seu estado de espírito	Manifesta sentir calma	Inclui as respostas em que os alunos expressam sentir-se calmos após o relaxamento.
		Manifesta sentir paz	Inclui as respostas em que os alunos expressam sentir-se em paz após o relaxamento.
		Manifesta sentir alegria	Inclui as respostas em que os alunos expressam sentir-se alegres após o relaxamento.
		Manifesta sentir-se concentrado(a)	Inclui as respostas em que os alunos expressam sentir-se concentrados após o relaxamento.
	Refere a inexistência de alterações no seu estado de espírito		Inclui as respostas em que os alunos expressam não sentir alterações no seu estado de espírito após o momento de relaxamento.
<b>Importância atribuída aos momentos de relaxamento em contexto de sala de aula</b>	Reconhece a importância dos momentos de relaxamento		Inclui as respostas em que os alunos declaram reconhecer a importância da existência de momentos de relaxamento em sala de aula.
	Não reconhece a importância dos momentos de relaxamento		Inclui as respostas em que os alunos declaram não reconhecer a importância da existência de momentos de relaxamento em sala de aula.

<b>Possibilidade de transferência das práticas de relaxamento no dia a dia</b>	Transferência da utilização de práticas de relaxamento para situações do dia a dia	Existe	Inclui as respostas em que os alunos declaram aplicar as práticas de relaxamento utilizadas em sala de aula no seu contexto quotidiano, referindo situações da sua aplicação.
		Não existe	Inclui as respostas em que os alunos declaram não existir aplicação das práticas de relaxamento utilizadas em sala de aula no seu contexto quotidiano.
<b>Perceção dos efeitos após o momento de relaxamento (contexto de turma)</b>	Destaca que os momentos de relaxamento são importantes para turma na medida em que melhoram o seu comportamento e/ou estado de espírito	Refere que a turma permanece mais calma	Inclui as respostas em que os alunos destacam que a turma permanece mais calma após o momento de relaxamento.
		Refere que a turma faz menos barulho	Inclui as respostas em que os alunos destacam que a turma faz menos barulho após o momento de relaxamento.
		Refere que a turma fica mais feliz	Inclui as respostas em que os alunos destacam que a turma aparenta estar mais feliz após o momento de relaxamento.
		Refere que a turma fica mais concentrada	Inclui as respostas em que os alunos destacam que a turma permanece mais concentrada após o momento de relaxamento.
<b>Sugestões de melhoria dos momentos de relaxamento</b>	Apresenta sugestões de melhoria dos momentos de relaxamento	Refere mudanças no local de realização do momento de relaxamento	Inclui as respostas em que os alunos apresentam sugestões de melhoria a nível da localização da realização do relaxamento.
		Refere possíveis objetos a utilizar no momento de relaxamento	Inclui as respostas em que os alunos apresentam sugestões de melhoria a nível de possíveis objetos a acrescentar para a realização do relaxamento.
		Refere ações distintas a realizar no momento de relaxamento	Inclui as respostas em que os alunos apresentam sugestões de melhoria, destacando variadas ações que podem ser tomadas na realização do relaxamento.
		Refere outras ideias sobre melhoria do momento de relaxamento	Inclui as respostas em que os alunos apresentam distintas sugestões de melhoria do relaxamento.
	Não apresenta sugestões de melhoria dos momentos de relaxamento		Inclui as respostas em que os alunos não apresentam sugestões de melhoria.
<b>Perceção pessoal sobre a ausência de práticas de relaxamento num determinado período de tempo</b>	Reconhece alterações negativas no comportamento da turma	A turma ficou mais agitada e menos concentrada	Inclui as respostas em que os alunos reconhecem alterações negativas na turma, particularizando o facto de a turma ficar mais agitada e menos concentrada.
		A turma fez mais barulho	Inclui as respostas em que os alunos reconhecem alterações negativas na turma, particularizando de a turma fazer mais barulho.
	Não reconhece alterações no comportamento da turma		Inclui as respostas em que os alunos não reconhecem alterações no comportamento da turma no período de ausência da realização dos momentos de relaxamento.
	Não sabe responder		Inclui as respostas em que os alunos não respondem à questão ou afirmam não saber a resposta.

Apêndice 22 - Registo de observação comportamental (1.º ano)

**JP**

	16/11/2021	23/11/2021	14/12/2021	04/01/2022
Cumprir as instruções dadas pela mestrandia	Sim	Sim	Sim	Sim
Apresenta um comportamento adequado durante o momento de relaxamento (calmo, concentrado)	Sim. Porém, com alguma dificuldade em focar-se	Sim. Estava mais focado, uma vez que o tema era mais do seu agrado	Sim.	Sim. Estava tranquilo.
Transparece comportamentos positivos após o momento de relaxamento	Sim. Mostrou-se calmo	Sim. Comunicou de forma mais calma com os colegas	Sim. Mostrou-se mais sereno	Sim. Mostrou-se interessado
<b>Observações diárias</b>	Durante o decorrer da tarde esteve mais focado	Tem-se mostrado progressivamente mais focado nos momentos após o relaxamento	Tem demonstrado entusiasmo ao chegar o momento de relaxamento	Ao longo dos momentos de observação, mostrou-se mais entusiasmado e atento

**MF**

	16/11/2021	23/11/2021	14/12/2021	04/01/2022
Cumprir as instruções dadas pela mestrandia	Sim, grande parte do tempo	Sim	Sim	Sim
Apresenta um comportamento adequado durante o momento de relaxamento (calmo, concentrado)	Sim, demonstra foco durante todo o momento	Sim, manteve-se calma e disposta a participar	Sim, mais uma vez mostra-se focada	Sim, manifesta interesse e concentração
Transparece comportamentos positivos após o momento de relaxamento	Sim.	Sim, demonstrou alegria	Sim, em particular, integra mais facilmente o trabalho em grupo que se seguiu	Sim, mostrou-se entusiasmada e pronta a trabalhar
<b>Observações diárias</b>	Durante o decorrer da tarde, manteve-se calma e focada no seu trabalho. Gostou de utilizar os pompons para auxiliar o momento	Comentou no final do momento de relaxamento “Já acabou? Queria mais.”, o que demonstra o seu envolvimento	Demonstrou estar a usufruir cada vez mais dos momentos de relaxamento para proveito próprio.	Ao longo dos momentos de observação, foi visível o desenvolvimento da sua capacidade de foco e concentração

**MT**

	16/11/2021	23/11/2021	14/12/2021	04/01/2022
Cumprir as instruções dadas pela mestrandia	Manifesta dificuldades em seguir as instruções	Mais recetivo a cumprir instruções	Cumprir as instruções com mais sucesso	Cumprir as instruções com mais sucesso
Apresenta um comportamento adequado durante o momento de relaxamento (calmo, concentrado)	Pouca concentração	Tenta estar mais concentrado	Continua a tentar estar mais focado	Mais uma vez, tentou concentrar-se apesar de não o conseguir sempre

Transparece comportamentos positivos após o momento de relaxamento	Poucas diferenças de comportamento após	Alterações de comportamento pouco visíveis	Dificuldade em alterar de forma positiva o seu comportamento	Alterações de comportamento pouco visíveis
<b>Observações diárias</b>	Apresenta pouco envolvimento no momento realizado, porém manifestou interesse em manusear os pompons	Continua a demonstrar pouco interesse nos momentos, pois não consegue concentrar-se	Manifestou mais interesse neste momento, tendo em conta que a temática (natureza) lhe agradava	Manifestou evolução durante os momentos de relaxamento, tentando estar mais calmo e focado, porém nos momentos após o comportamento não reflete muitas alterações, continuando muito inquieto

*Apêndice 23 - Registo de observação comportamental (3.º ano)*

**FR**

	30/03/2022	19/04/2022	05/05/2022	11/05/2022	31/05/2022
Cumprir as instruções dadas pela mestrandia	Cumprir facilmente	Cumprir facilmente	Cumprir facilmente	Cumprir facilmente	Cumprir facilmente
Apresenta um comportamento adequado durante o momento de relaxamento (calmo, concentrado)	Sim, mostra-se calma e concentrada no que ouve	Mostra sinais de foco (olhos fechados e expressões faciais intrigantes, de acordo com o que estava a pensar)	Mostra-se relaxada com o som do oceano	Sim, mostra-se calma e concentrada	Sim. Utiliza corretamente os pompons para realizar a proposta e mantém-se calma
Transparece comportamentos positivos após o momento de relaxamento	O seu comportamento é positivo. Mostra-se mais focada e interessada para trabalhar	Mostra-se mais alegre	Sim. Transparece alegria	Sim, tentar permanecer calma para prosseguir com o seu trabalho	Sim, o seu foco mantém-se
<b>Observações diárias</b>	Demonstrou muito interesse em realizar os momentos de relaxamento desde o início	A F mostrou-se curiosa. No fim do momento refere "Foi bom parar e pensar sobre a liberdade!"	O som do oceano teve realmente impacto no foco da F, estava focada nele	Mostrou interesse em realizar os momentos de respiração para efetivamente tentar relaxar	A F foi consistente e ao longo dos momentos de observação foi-se sempre mostrando interessada, reconhecendo o valor dos momentos de relaxamento

**FL**

	30/03/2022	19/04/2022	05/05/2022	11/05/2022	31/05/2022
Cumprir as instruções dadas pela mestrandia	Tenta acompanhar as instruções e realizá-las	Tenta acompanhar as instruções e realizá-las	Manifesta dificuldades em seguir as instruções	Mostra-se mais receptivo às instruções	Cumprir com mais facilidade

Apresenta um comportamento adequado durante o momento de relaxamento (calmo, concentrado)	Foi visível alguma dificuldade ao nível da concentração	Manteve-se calmo e concentrado	Não consegue concentrar-se. O som do oceano não parece ter influência positiva	Manteve-se calmo e concentrado	Conseguiu facilmente manter-se calmo e concentrado
Transparece comportamentos positivos após o momento de relaxamento	O estado de calma durou pouco tempo após terminar o momento de relaxamento	Poucas diferenças de comportamento após	Uma vez que foi difícil focar-se, os momentos após refletiram essa dificuldade	Conseguiu manter-se focado durante mais tempo	Conseguiu manter-se focado durante mais tempo
<b>Observações diárias</b>	Refere na avaliação semanal que aquilo que correu bem durante a semana foi o momento de relaxamento	O F não conseguiu manter o seu estado de calma para os restantes momentos de aulas	O FL refere “Professora, não estou a conseguir relaxar hoje” o que demonstra realmente as observações realizadas	Mostrou reconhecer a importância do controlo da respiração, referindo que a usou para se acalmar	O FL ao longo dos momentos de observação nem sempre conseguiu concentrar-se e acalmar-se totalmente, porém reconheceu sempre o seu benefício

## S

	30/03/2022	19/04/2022	05/05/2022	11/05/2022	31/05/2022
Cumprir as instruções dadas pela mestrandia	Sim, sem hesitação	Sim, com facilidade	Sim, com facilidade	Sim, com facilidade	Sim, com facilidade
Apresenta um comportamento adequado durante o momento de relaxamento (calmo, concentrado)	Sim, mostrou-se calma e concentrada	Sim, manteve-se calma e disposta a participar	Sim, mostrou-se calma e concentrada	Mostra-se relaxada com a respiração realizada	Sim, mostrou-se muito interessada em utilizar os pompons
Transparece comportamentos positivos após o momento de relaxamento	Sim, mostrou-se mais alegre	Sim. Integrou mais facilmente o trabalho em pares que se seguiu	Mostra-se mais focada e interessada para trabalhar	O seu comportamento foi positivo e refletiu o seu modo de relaxamento	Mostrou atitudes corretas para com a turma, respeitando o trabalho a ser desenvolvido
<b>Observações diárias</b>	A S refere no final: “Gostei de me lembrar do campo que fomos visitar, estava confortável, queria ficar para sempre”	Esteve tão focada que conseguiu transportar esse foco para o trabalho desenvolvido em seguida	O tema do Oceano mostrou-se muito relevante para a S, daí se empenhar durante o momento de relaxamento	Usou-se o exercício “cheirar a flor, apagar uma vela” e a S mostrou-se muito recetiva	Poucos alunos se conseguiram manter focados no que era pedido devido aos pompons, porém a S esteve sempre concentrada. Foi coerente ao longo dos momentos de observação