

**Um percurso de experiências, partilhas e
aprendizagens em Educação de Infância e a descoberta
das práticas de *mindfulness***

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Soraia da Silva Coelho

Trabalho realizado sob a orientação de

Rita Alexandra Bettencourt Leal

Joana Alexandra Soares Freitas Luís

Leiria, setembro de 2023

Mestrado em Educação Pré-Escolar

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer a toda a minha família, que demonstra um amor incondicional por mim e pelo meu trabalho. São eles que me apoiam e me dão forças para seguir em frente e nunca desistir de alcançar os meus sonhos. Aos meus Pais que sempre me ensinaram, a acreditar em mim e nas minhas capacidades, para conseguir melhorar mundo! Sempre acreditaram no meu trabalho, sendo de evidenciar, que uma das frases que os mesmos mencionam e que levo comigo enquanto futura educadora é “Tens em ti o poder de mudar o mundo!”.

Aos meus irmãos a Vânia, a Inês, o Manuel e o Simão que me apoiam em todas as minhas decisões e que me dão forças para ser todos os dias uma pessoa melhor!

À minha tia Élia e à minha querida avó que sempre acreditaram em mim. À minha cunhada Sofia que esteve sempre presente e me apoiou nas horas longas e nos momentos difíceis. À minha amiga Soraia Soarez pela paciência e por me fazer acreditar em mim e nas minhas capacidades, um muito obrigado.

Agradeço também aos grupos de crianças que tive o privilégio de trabalhar, pois foram eles que me fizeram sorrir todos os dias, e adoçaram a melhor parte de mim, são eles a minha maior aventura, sendo a minha maior certeza também!

É fundamental para mim agradecer a toda a comunidade educativa do Jardim do Fraldinhas, principalmente a todos os grupos de crianças que passaram pelas “minhas mãos” que me ensinaram a ser melhor e a educar com muito amor e dedicação.

Agradecer a todos os professores, que de algum modo me apoiaram, fazendo-me refletir e questionar sobre as minhas capacidades, para assim evoluir com confiança.

RESUMO

O presente relatório foi elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar do ano letivo 2020/2021 e 2021/2022, e divide-se em duas partes. A primeira parte está relacionada com a dimensão reflexiva inerente às práticas de ensino supervisionadas em contexto de Creche, Jardim de Infância I e II. Esta contém reflexões das aprendizagens, desafios, propostas sugeridas, projetos realizados, experiências vivenciadas e conquistas que ocorreram nos diferentes contextos educativos onde foram efetuadas as práticas. Abordam-se questões consideradas fulcrais como a rotina, a observação, a avaliação e o papel do educador e da criança em contexto de creche. Em contexto de Jardim de Infância, foca-se a metodologia de trabalho por projeto, a documentação pedagógica, o brincar com e na natureza. Também o papel da reflexão no desempenho profissional do educador de infância ganha relevância nesta dimensão.

A segunda parte diz respeito à dimensão investigativa efetuada numa instituição privada, no contexto de Jardim de Infância I. Foi desenvolvido um estudo de carácter qualitativo sobre o nível de envolvimento de 3 crianças, entre os 5 e 6 anos de idade, em propostas de *mindfulness* implementadas. Procurou-se perceber quais as estratégias de *mindfulness* que tiveram mais e menos envolvimento por parte das crianças participantes através da observação participante (com gravações videográficas e registo nas fichas de observação de envolvimento da criança de Laevers, 1994), de entrevistas semiestruturadas e da análise documental.

Os resultados obtidos permitem perceber que propostas de *mindfulness* onde é pedido algo mais concreto e onde as crianças têm maior liberdade de movimento possibilitam maior envolvimento. Nas propostas mais abstratas, onde é solicitado, por exemplo, que tenham consciência da sua respiração e/ou permaneçam imóveis, o nível de envolvimento por parte das crianças participantes parece menor.

Numa última parte são apresentadas as considerações finais, onde de forma breve são expostas as experiências mais reveladoras do percurso acadêmico da mestrande que a possibilitaram criar a sua identidade enquanto futura educadora.

Palavras-chave

Aprendizagens, Desafios, Envolvimento, Propostas de *mindfulness*, Reflexões.

ABSTRACT

This report was drawn up as part of the Master's Degree in Pre-School Education for the 2020/2021 and 2021/2022 academic years, and is divided into two parts. The first part is related to the reflective dimension inherent in supervised teaching practices in the context of Nursery School, Kindergarten I and II. It contains reflections on the learning, challenges, suggested proposals, projects carried out, experiences and achievements that took place in the different educational contexts where the practices were carried out. It addresses key issues such as routine, observation, evaluation and the role of the educator and the child in a nursery setting. In a kindergarten setting, the methodology of project work, pedagogical documentation and playing with and in nature are focused on. The role of reflection in the professional performance of the nursery teacher is also highlighted in this section.

The second part concerns the research carried out in a private institution, in the context of Kindergarten I. It includes a qualitative study on the level of involvement of 3 children, aged between 5 and 6, in the *mindfulness* proposals implemented. The aim was to understand which *mindfulness* strategies had the most and least involvement from the participating children through participant observation (videotaped and recorded on the child involvement observation forms by Laevers, 1994), semi-structured interviews and document analysis.

The results obtained show that *mindfulness* proposals where something more concrete is requested, where the children have greater freedom of movement, enable them to become more involved. In more abstract proposals, where they are asked, for example, to be aware of their breathing and/or remain still, the level of involvement on the part of the participating children seems lower.

The final section presents the most revealing experiences of the master's student's academic career, which have enabled her to create her identity as a future educator.

Keywords

Challenges, Involvement, Learning, *Mindfulness* proposals,
Reflections.

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	ii
Resumo	iii
Abstract.....	v
Índice Geral	vii
Índice de Figuras	xi
Índice de Tabelas	xiii
Introdução.....	1
PARTE I – Refletindo sobre conhecimentos, aprendizagens e desafios em Creche e Jardim de Infância	3
CAPÍTULO I – Crescendo através de aprendizagens e desafios em creche	3
1. Contexto educativo	3
1.1. A instituição e a sala de atividades	3
1.2. O grupo de crianças	4
2. Um percurso de prática em creche	5
2.1 Reflexão sobre o papel da rotina.....	5
2.2. A observação e a avaliação: experiências.....	6
2.3. À descoberta do papel do educador e da criança	12
CAPÍTULO II – Crescendo através de aprendizagens e desafios em Jardim de Infância I.....	14
1. Contexto educativo.....	14
1.1. A sala de atividades	14
1.2. O grupo de crianças	15
2. Um olhar diferente sobre projetos	16
2.1. “Como é que são as escolas primárias? será que são todas iguais?”: a metodologia de trabalho por projeto.....	16

2.2. “Viagens pelo mundo!”	22
3. Documentar experiências e aprendizagens.....	24
4. Construção de um portfólio com histórias, vivências, aprendizagens e conquistas... ..	25
CAPÍTULO III – Crescendo através de aprendizagens e desafios em jardim de infância II.....	
1. Contexto educativo	28
1.1. A instituição e a sala de atividades	28
1.2. O grupo de crianças	29
2. Brincar com e na natureza	29
3. O papel da reflexão no desempenho profissional do educador	32
PARTE II – Dimensão investigativa: <i>mindfulness</i> e o envolvimento das crianças de 5 e 6 anos 35	
1. Referencial teórico - <i>mindfulness</i> em contexto educativo e o envolvimento da criança	35
1.1. O conceito de <i>mindfulness</i> e a sua pertinência na educação.....	35
1.1.1. Benefícios das práticas de <i>mindfulness</i> na educação.....	38
1.1.2. As atitudes <i>mindfulness</i>	40
1.1.3. <i>Mindfulness</i> e o papel do adulto que acompanha as crianças.....	42
1.2. O envolvimento da criança no seu processo de aprendizagem.....	44
1.2.1. Conceito de envolvimento	44
1.2.2. A escala de envolvimento da criança	45
2. Metodologia de investigação	47
2.1. Pertinência e justificação do estudo.....	48
2.2. Questão de partida e objetivos de investigação	48
2.3. Opções metodológicas	49
2.4. Contexto e participantes.....	50
2.5. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	50

2.6. Método de análise de dados	54
3. Apresentação, análise e discussão dos resultados	54
3.1. Apresentação e análise dos momentos de <i>mindfulness</i> implementados.....	54
3.1.1. 1.º Momento <i>mindfulness</i>	55
3.1.2. 2.º Momento <i>mindfulness</i>	56
3.1.3. 3.º Momento <i>mindfulness</i>	57
3.1.4. 4.º Momento <i>mindfulness</i>	59
3.1.5. 5.º Momento <i>mindfulness</i>	60
3.1.6. 6.º Momento <i>mindfulness</i>	62
3.1.7. 7.º Momento <i>mindfulness</i>	63
3.1.8. 8.º Momento <i>mindfulness</i>	65
3.1.9. 9.º Momento <i>mindfulness</i>	66
3.1.10. Breve síntese sobre o envolvimento das crianças participantes nas propostas de <i>mindfulness</i> implementadas	68
3.2. Análise da reflexão escrita da educadora sobre os momentos de <i>mindfulness</i> ...	69
3.3. Reflexão transversal sobre os resultados obtidos	70
4. Principais conclusões e sugestões para implementação de momentos <i>mindfulness</i> em contextos educativos com crianças.....	73
5. Limitações do estudo	75
Conclusões Finais	76
Referências Bibliográficas.....	78
Anexos	84
Anexo 1 - Planificação dos Diversos Momentos da Rotina	84
Anexo 2 - Planificação.....	91
Anexo 3 - Plano de avaliação	108
Anexo 4 - Autorização da recolha de imagens	111
Anexo 5 - Registos de aprendizagens	112

Anexo 6 – Reflexão individual	115
Anexo 7 - Transcrições dos vídeos	117
Anexo 8 - Fichas de observação do envolvimento da criança	134
Anexo 9 - Dimensão reflexiva da educadora.....	161
Anexo 10 - Excerto das planificações dos momentos de <i>mindfulness</i>	163
Anexo 11 - Quadro 1 – transcrição das entrevistas realizadas às crianças no dia 10 de maio.....	168
Anexo 12 - Quadro 2 – transcrição das entrevistas realizadas às crianças no dia 12 de maio.....	168
Anexo 13 - Quadro 3 – transcrição das entrevistas realizadas às crianças no dia 18 de maio.....	169
Anexo 14 - Quadro 4 – transcrição das entrevistas realizadas às crianças no dia 19 de maio.....	169
Anexo 15 - Quadro 5 – transcrição das entrevistas realizadas às crianças no dia 24 de maio.....	170
Anexo 16 - Quadro 6 – transcrição das entrevistas realizadas às crianças no dia 26 de maio.....	170
Anexo 17 - Análise dos desenhos do dia 1 de junho de 2021 das crianças a, b, c .	171
Anexo 18 - Quadro 7 – transcrição das entrevistas realizadas às crianças no dia 1 de junho.....	172
Anexo 19 - Quadro 8 – transcrição das entrevistas realizadas às crianças no dia 2 de junho.....	172
Anexo 20 - Quadro 9– transcrição das entrevistas realizadas às crianças no dia 8 de junho.....	173

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Exploração autónoma com tintas.....	7
Figura 2: Exploração de hidratos de carbono.....	9
Figura 3: Estimulando a autonomia.....	12
Figura 4: Elaboração das cartas.....	18
Figura 5: Exposição das cartas com as respostas às questões das crianças.....	19
Figura 6: Construção da área a sala de aula.....	20
Figura 7: Leitura das cartas.....	20
Figura 8: Partilha de experiências das crianças e adultos.....	22
Figura 9: Construção da “ <i>Torre Eiffel</i> ”.....	22
Figura 10: Projeção e pintura da “ <i>Torre Eiffel</i> ”.....	23
Figura 11: Divulgação da ementa Francesa.....	23
Figura 12: Construção do livro.....	24
Figura 13: Decoração do “dossiê”.....	26
Figura 14: 1.º desenho.....	26
Figura 15: Exploração da natureza.....	30
Figura 16: Exploração de elementos naturais.....	30
Figura 17: Desenvolver a criatividade e observar seres vivos.....	31
Figura 18: Uma apresentação diferente de elementos da natureza.....	31
Figura 19: Exposição dos trabalhos elaborados com elementos naturais.....	32

Figura 20: Leitura da história.	33
Figura 21: Reconto da história “Vamos à caça do urso”.	33
Figura 22: Dramatização da história.....	33
Figura 23: Análise do envolvimento nas 9 propostas de mindfulness implementadas .	72

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Calendarização dos 9 momentos de *mindfulness* implementados. 51

Tabela 2: Calendarização das entrevistas semiestruturadas realizadas. 53

INTRODUÇÃO

O presente relatório foi elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar realizado na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria, do Instituto Politécnico de Leiria, nos anos letivos 2020/2021 e 2021/2022. Este descreve alguns momentos vivenciados e aprendizagens ao longo do percurso da mestranda, das três Práticas Pedagógicas de ensino supervisionadas: uma em contexto Creche e duas em contexto de Jardim de Infância.

Relativamente à estrutura do relatório, este encontra-se dividido em duas partes, a primeira diz respeito à dimensão reflexiva e a segunda parte à dimensão investigativa. A primeira parte está subdividida em três capítulos: Crescendo através de aprendizagens e desafios em Creche; Crescendo através de aprendizagens e desafios em Jardim de Infância I e Crescendo através de aprendizagens e desafios em Jardim de Infância II. Nesta parte, para além de serem apresentados os contextos, reflete-se sobre as aprendizagens, desafios e experiências que compõem o meu percurso em educação de infância.

Na dimensão investigativa apresenta-se o estudo de carácter qualitativo sobre a temática de *mindfulness*. Nele apresenta-se o envolvimento de 3 crianças em 9 propostas de *mindfulness* sugeridas, utilizando a escala de envolvimento da criança da autoria de Laevers (1994). O estudo desenvolvido tem os seguintes objetivos: i. Implementar momentos de *mindfulness* com um grupo de crianças da Educação Pré-Escolar da rede privada; ii. Identificar, através da escala de envolvimento da criança (Laevers, 1994), o nível de envolvimento de três crianças de 5 e 6 anos nos momentos de *mindfulness* implementados; iii. Refletir sobre a importância da vivência de momentos *mindfulness* em crianças com idades compreendidas entre os 5 e 6 anos. Este estudo encontra-se dividido em cinco partes: Referencial teórico – *Mindfulness* em contexto educativo e o envolvimento da criança, (que contém uma base teórica que sustenta a investigação); Metodologia de investigação (que inclui a pertinência e justificação do estudo, a questão de partida e objetivos de investigação, as opções metodológicas, contextos e participantes, técnicas e instrumentos de recolha de dados e métodos de análise de dados); Apresentação, análise e discussão dos resultados (que demonstra a apresentação

e análise dos momentos de *mindfulness* implementados, uma breve síntese sobre o envolvimento das crianças participantes nas propostas de *mindfulness* implementadas, uma análise da reflexão escrita da educadora sobre os momentos de *mindfulness*, e uma reflexão transversal sobre os resultados obtidos); Principais conclusões e sugestões para implementação de momentos de *mindfulness* em contextos educativos com crianças e por fim as Limitações do estudo desenvolvido.

Atualmente, a sociedade tem sido influenciada com todo o stress existente, onde as pessoas têm elevados níveis de ansiedade, considerando-se ansiosas, exaustas e desmotivadas. Todos estes fatores são transmitidos às crianças, o que faz com que ser educador de infância se torne cada vez mais desafiador.

As práticas de *mindfulness*, através de propostas simples, tendem a proporcionar momentos conscientes de autoconhecimento, trazendo felicidade, alegria e positividade. Quando aplicadas na educação, cabe ao educador respeitar as necessidades da criança, proporcionando-lhe momentos de aprendizagem holística e que sejam significativos. Deste modo, o educador também deve ser crítico, observador, reflexivo com o seu trabalho para que consiga ajustar as suas práticas às características do grupo.

No final são demonstradas as considerações finais acerca das aprendizagens e conhecimentos efetuados ao longo do percurso académico. Aí são mencionadas as aprendizagens mais significativas e os desafios que de alguma forma auxiliaram a mestranda na sua evolução enquanto futura educadora. Para finalizar o relatório apresentam-se as referências bibliográficas e os anexos.

Ser educador de infância “é permitir que a criança desenvolva a sua própria forma de ser e inclusive incentivá-la a ter o costume de agir por iniciativa própria” (Guardini, s.d, citado por L’Ecuyer, 2016, p. 59).

PARTE I – REFLETINDO SOBRE CONHECIMENTOS, APRENDIZAGENS E DESAFIOS EM CRECHE E JARDIM DE INFÂNCIA

CAPÍTULO I – CRESCENDO ATRAVÉS DE APRENDIZAGENS E DESAFIOS EM CRECHE

1. CONTEXTO EDUCATIVO

A envolvimento com o contexto de creche possibilitou à mestranda efetuar inúmeras aprendizagens significativas para o futuro enquanto educadora e, em simultâneo, permitiu compreender melhor o funcionamento da creche. Nesta parte, é dado a conhecer o contexto educativo apresentando informações sobre a instituição, a sala e o culminar de experiências e vivências efetuadas ao longo da prática supervisionada em creche.

Neste percurso foi-se construindo e (re)formulando a identidade sobre o que é a Creche e qual o papel do adulto neste contexto. Para a mestranda, o contexto de creche já era familiar, ou seja, já conhecia as rotinas e como poderia ser um dia nesse contexto. No entanto, existiam alguns receios e inquietações, como por exemplo saber como lidar com as frustrações das crianças de forma positiva, respeitar a rotina de modo a ir ao encontro da necessidade de cada uma delas, entre outros.

Posto isto, para a mestranda fez e faz todo o sentido observar as interações, os momentos de brincadeira livre e as rotinas, ou seja, observar o quotidiano da criança sem intervir de forma invasiva, para que as crianças se possam desenvolver de forma autónoma. Isto porque, acredita que uma criança aprende se for ela a detentora do conhecimento, ao invés de ser o adulto a dar soluções para as suas dificuldades.

1.1. A INSTITUIÇÃO E A SALA DE ATIVIDADES

A instituição onde foi efetuada a prática pedagógica no ano letivo 2020/2021 é de cariz privado, pertencente à freguesia dos Marrazes, no distrito de Leiria. Situa-se assim num meio urbano, sendo de realçar que na parte de trás da instituição existem grandes

terrenos vazios e ainda um pinhal no qual, casualmente, as crianças costumam ir fazer dinâmicas/explorações.

Relativamente à sala, a prática pedagógica foi realizada na sala dos dois anos, que estava organizada por áreas, que continham materiais sempre disponíveis e ao alcance das crianças. A sala estava dividida da seguinte forma: atelier da plástica, caixa de areia, mesa de exploração, área do “faz de conta”, área da leitura, área dos jogos e ainda área da mesa de luz. Esta divisão tem como intenção proporcionar às crianças vivências diversificadas e significativas para o seu desenvolvimento e aprendizagem.

No que diz respeito à caracterização do grupo de crianças, o mesmo era composto por dezassete crianças, sendo nove do género feminino e oito do género masculino. Nasceram todas no ano civil de 2018, ou seja, a faixa etária do grupo situava-se entre os vinte e seis e os trinta e três meses. Todo o grupo estava num processo de adaptação a um novo espaço da instituição (nova sala), sendo de ressaltar que treze crianças mantinham o par pedagógico desde a sala de um ano e somente três começaram a frequentar a instituição no presente ano letivo.

1.2. O GRUPO DE CRIANÇAS

O grupo era composto por 16 crianças, sendo 9 do género feminino e 7 do género masculino. Nasceram todas no ano civil de 2018, a faixa etária do grupo situava-se entre os vinte e seis e os trinta e três meses. Todo o grupo estava num processo de adaptação a um novo espaço da instituição (nova sala).

A nível do desenvolvimento cognitivo-linguístico, foi observável que as crianças conseguiam associar o nome dos objetos aos objetos com facilidade, verbalizavam algumas palavras, o que as levava por vezes criarem pequenas frases. Também conseguiam compreender e responder a alguns pedidos simples, como por exemplo quando lhe era solicitado para ir buscar um objeto, conseguiam fazê-lo. Sendo de salientar que algumas crianças utilizavam o gesto para comunicarem, como por exemplo, para dizer adeus, o “sim”, o “não”, entre outras expressões. No que concerne ao desenvolvimento motor/físico, as crianças tinham a marcha adquirida, corriam, sabiam deslocar-se rapidamente baixavam-se e levantavam-se, foi observável que alguns também sabiam saltar, agarrar, manter, lançar e transportar objetos com facilidade. Quanto ao nível sócio afetivo, as crianças demonstravam ser curiosas,

autónomas, carinhosas, observadoras e atentas, com os pares e com os adultos. Apesar de ainda estarem na fase do egocentrismo mostravam alguma rivalidade com os pares pela disputa de objetos, as mesmas começavam a demonstrar interesse na partilha e tolerância com o outro.

Os interesses das crianças iam ao encontro da área da plástica, jogos de mesa, “faz de conta” e carros, salientando o facto de as crianças na sua maioria procurarem estes espaços autonomamente.

2. *UM PERCURSO DE PRÁTICA EM CRECHE*

No decorrer do percurso da prática de ensino supervisionada em creche, a mestranda vivenciou diferentes experiências que a fizeram sentir uma enorme gratidão e satisfação. Estes sentimentos permitiram-na ter um maior desenvolvimento pessoal, pois o contacto com os diferentes intervenientes onde efetuou a prática pedagógica transmitiu um conhecimento mais alargado acerca do trabalho desenvolvido neste contexto.

A mestranda compreendeu ao longo do seu percurso em creche que é essencial reconhecer o papel dos educadores de infância no contexto, visto que a creche está cada vez mais vinculada pelo acelerado desenvolvimento e aprendizagem por parte da criança. Assim, é essencial que a criança seja acompanhada por adultos que estejam conscientes das suas ações, com o intuito de compreender que a creche não é só um local de cuidados, mas também um espaço de aprendizagem (Carvalho & Portugal, 2017). Nos subcapítulos seguintes exploram-se mais em profundidade as aprendizagens profissionais e inerentes à ação educativa de um educador em creche.

2.1 *REFLEXÃO SOBRE O PAPEL DA ROTINA*

Neste ponto será abordada uma temática importantíssima em creche, a rotina. Os momentos de rotina têm um papel fundamental no quotidiano da criança, onde o respeito pelas suas necessidades, tal como menciona Silva (2019), “importa, acima de tudo, respeitar as rotinas individuais, numa postura valorizadora dos tempos e cuidados de um para um (...) É fundamental que a rotina seja organizada de forma consciente, continuada e previsível” (Silva, 2019, p. 16). Na prática pedagógica, foi possível compreender melhor que as rotinas são essenciais e que permitem que as crianças

ganhem segurança nas suas competências, que estão em constante progresso. Também para Cordeiro (2010) é “essencial criar rotinas, porque o próprio elemento repetitivo é inerente à securização. Saber o que se vai passar a seguir ajuda a prever o futuro e tranquilizar” (p. 286). Isto é, se a criança estiver confiante será mais fácil confiar no adulto de referência, o que posteriormente leva a momentos mais tranquilos e aprendizagens mais significativas. Para a mestrandas, quando o adulto consegue ter o conhecimento das rotinas da sala, também ele se sente mais confiante.

Pelos motivos acima mencionados, foi necessário conhecer a planificação da rotina para compreender o quotidiano das crianças e o papel das mestrandas na intervenção. Desta forma, e como as mestrandas começaram a intervir com o grupo de crianças, foi necessário efetuar uma planificação das rotinas diárias (anexo 1), em conjunto com as crianças e com a educadora da sala, de forma a compreender quais as intencionalidades e as aprendizagens ao longo do dia.

A rotina pressupõe-se que seja feita de forma flexível, mesmo tendo “momentos que se repetem com uma certa periodicidade. 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” (Silva et.al., 2016, p. 27).

Segundo Hohmann e Weikart (1997, p. 226), a “rotina diária (...) proporciona assim às crianças a segurança de sequências predizíveis de acontecimentos, transições suaves de um período de actividades para o seguinte e consistência nas expectativas e apoio dos adultos ao longo do dia”. Através de experiências vivenciadas em creche, pôde-se compreender que as interações nas rotinas são facilitadoras do processo de aprendizagem e que o facto das crianças serem mais confiantes, seguras e tranquilas, está interligado com o conhecimento prévio que têm da rotina.

2.2. A OBSERVAÇÃO E A AVALIAÇÃO: EXPERIÊNCIAS

Na prática pedagógica, inicialmente o processo de observação consistia em observar a instituição, de modo a compreender a sua organização e o funcionamento. Paralelamente, também se observava o grupo de crianças no seu quotidiano, com o

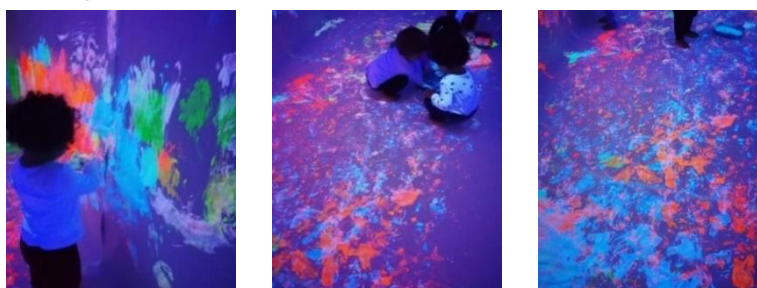
intuito de compreender como são as rotinas, os seus interesses e motivações, bem como, as suas características.

Desta forma, é essencial referir que inicialmente foram pedidos vários trabalhos e recolha de dados sobre a instituição, a sala e o grupo de crianças. Todos estes trabalhos despertaram o interesse da mestranda em perceber qual a importância da observação, uma vez que a mesma consiste em olhar para conhecer. Após as várias pesquisas realizadas, pôde-se entender que, “observar e escutar a criança torna-se, assim, essencial para conhecer, para adequar as propostas, quer ao nível dos cuidados quer da educação” (Parente, 2012, p. 5).

Ao observar é necessário ter em conta que estão a ser recolhidas informações fundamentais para construir o relacionamento individual com a criança, de forma a ir ao encontro de aprendizagens e conhecimentos bem-sucedidos. Salienta-se o facto de que se aprende “sobre as crianças ao observá-las de forma cuidadosa, ao escutá-las e ao estudar o seu trabalho. Assistir e escutar as crianças com atenção ajuda-nos a entender o que elas estão sentindo, aprendendo e pensando” (Jablon et al., 2009, p. 13). Um exemplo disto mesmo era quando a colega de prática pedagógica era a interveniente principal e a mestranda sentia que tinha mais disponibilidade para observar as crianças, de uma forma detalhada. Nestes momentos, a mestranda conseguia estar mais relaxada, o que lhe permitia observar e compreender “melhor” os interesses do grupo, assim como os interesses individuais da criança, para posteriormente puderem proporcionar provocações de maneira a irem ao encontro destas motivações. Um dos interesses demonstrados era a exploração de tintas, ao qual foi proporcionado um momento destes, mas com as diversas partes do corpo, como se pode observar nas seguintes fotografias (figura 1).

Figura 1

Exploração autónoma com tintas.



Ao salvaguardar a satisfação das necessidades, “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, consubstanciando em finalidades educativas” (Portugal, s/d, p. 5). É de evidenciar que é fundamental observar detalhadamente, pois muitas das vezes surgem propostas destas observações. Como por exemplo, uma das provocações foi planificada (anexo 2) para uma ida ao exterior (pinhal), já que as crianças questionavam os adultos ao longo do dia se podiam ir à rua. A planificação potenciando o espaço exterior adveio desta motivação demonstrada pelas crianças. Para nós par pedagógico, estes questionamentos estavam correlacionados com o facto de as crianças terem interesse em explorar algo diferente no exterior e com a situação pandémica que atravessávamos na altura, onde não tinham tantas oportunidades de ir ao exterior.

No contexto de creche, a observação cuidada é essencial, na medida em que as “crianças pequenas confiam fortemente em ouvintes pacientes que os compreendam e respondam adequadamente à intenção das suas mensagens” (Post, & Hohmann, 2011, p. 77). Os educadores devem de compreender/estar atentos às comunicações não-verbais das crianças, pois é através desta comunicação que as mesmas expressam o que estão a sentir ou que querem transmitir. Assim, a observação não passa somente pela visão, mas também pelos restantes sentidos. Os educadores interagem com as crianças de uma forma “muito física, sabendo que segurar, tocar, abraçar, fazer festas, baloiçar, cantar, falar suavemente e estar ao alcance do olhar e da mão é fundamental para as crianças muito pequenas, que experimentam tudo e todos de um modo sensorial e ativo” (Post, & Hohmann, 2011, p. 69).

A observação é fundamental para auxiliar o desenvolvimento da criança, sendo que, quando se observa uma criança, são elaborados registos que depois serão fundamentais para a realização da avaliação da mesma. É pertinente referir que as observações mais reveladoras devem ser registadas, já que o observador facilmente se pode confundir com as recordações. Por outro lado, é praticamente impossível registar tudo o que se observa, uma vez que, para os registos não são necessários ter toda a informação detalhada, mas sim, os conhecimentos e aprendizagens mais significativas para o desenvolvimento holístico de cada criança (Carvalho & Portugal, 2017). Desta forma, entra-se então no

complexo “mundo” da avaliação, onde é fulcral lembrar o que foi observado e reler as notas de campo para poder efetuar a avaliação das aprendizagens de cada criança.

Ao registar as observações, o educador sente-se obrigado a refletir acerca do comportamento ou das atitudes da criança, de modo que tenha um sentido crítico construtivista. A documentação recolhida permite que possa ser revista, refletida e interpretada (Oliveira- Formosinho & Araújo, 2013). A observação é então um processo, no qual existe uma recolha de informação, que constitui a base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo (Carvalho & Portugal, 2017). “Muitas observações não são planeadas e ocorrem espontaneamente durante o dia, oferecendo informações valiosas que podem ser complementadas com observações programadas que dão mais detalhes sobre a forma como as crianças estão a aprender” (Carvalho & Portugal, 2017, p. 24). As observações quando são contínuas permitem ao educador avaliar e tomar decisões sobre de que forma deve responder às necessidades das crianças, tendo como ponto de partida os seus progressos e os objetivos do currículo (Carvalho & Portugal, 2017). Assim sendo, a avaliação é apoiada numa “observação cuidadosa, permite descobrir o que as crianças compreendem, o que pensam, o que são capazes de fazer e quais são as suas disposições e interesses” (Carvalho & Portugal, 2017, p. 22).

Algumas das observações podem resultar de uma intencionalidade educativa, com a necessidade de descobrir algo acerca da criança. Como por exemplo, uma criança demonstrava não querer comer hidratos de carbono à hora de almoço. Deste modo, sentiu-se a necessidade de explorar estes alimentos intencionalmente sem ser nos momentos de refeição, para tentar compreender o porquê da criança não os comer. Após algumas provocações, foi observável que a criança necessitava de tempo e espaço, para conseguir efetuar as suas explorações de forma autónoma e livre. Como se pode ver na figura 2 existiu uma caixa mistério de forma a criar curiosidade por saber o que estava lá dentro. Mas mesmo assim a criança teve a necessidade de saber primeiro o que era e só quando viu que era massa, arroz e batata é que aceitou mexer sem nunca querer provar. Como referido inicialmente,

Figura 2

Exploração de hidratos de carbono.



só após várias explorações é que foi possível observar a criança a manusear e a provar os hidratos na hora da refeição, algo maravilhoso para esta criança.

Como mencionado anteriormente, em contexto de creche a avaliação é um ciclo contínuo, compreensivo e integrador, que utiliza diversificados procedimentos, tais como, recolha de informação, registo e documentação, reflexão, planeamento e utilização/ação. Este processo tem como finalidade descrever os progressos da criança nos vários contextos e aspetos de desenvolvimento e de aprendizagem. Assim, a avaliação é um mecanismo de regulação da prática educativa, na qual o educador pode privilegiar a aprendizagem da criança, mas também refletir sobre a sua intencionalidade. É, assim, uma avaliação informal que está baseada na observação do comportamento das crianças (Parente, 2015, citado em Carvalho & Portugal, 2017). A avaliação também pode ser vista como um “suporte para a tomada de decisões e promoção da qualidade, estabelecendo a ligação entre avaliação e reflexão” (Carvalho & Portugal, 2017, p. 21). Como referem Hohmann & Weikart (1997) “avaliar implica um espectro de tarefas que os profissionais levam a cabo para assegurar que observar as crianças, interagir com elas, e planear para elas recebe toda a energia e atenção do adulto.” (p. 8).

Avaliar em contexto de creche não se restringe apenas às aprendizagens alcançadas pelas crianças e os seus progressos. O educador é um profissional que tem como funções: organizar o ambiente educativo proporcionando oportunidades e escolhas, para a construção do conhecimento da criança. Assim, avaliar “implica [também] recolher informação sobre os níveis de bem-estar e implicação/envolvimento da/s criança/s, compreender o que pode estar ou não a afetar o bem-estar e a implicação” (Carvalho & Portugal, 2017, p. 23). Ao recorrer a estas informações, o educador ajuda a melhorar as experiências de desenvolvimento e de aprendizagem da criança.

Ao longo do semestre, o conceito de avaliação foi sendo desenvolvido, sendo que as inseguranças da mestranda relativamente à avaliação foram diminuindo ao perceber que a avaliação fazia parte de um ciclo contínuo. Desta forma, para recolher informação para integrar o processo de avaliação, a mestranda começou por estipular como é que podia efetuar o processo, selecionou uma criança e fazendo uma planificação dos momentos de recolha de informação (anexo 3). Na primeira semana em que começou conscientemente a recolher dados, para posteriormente os puder avaliar, sentia-se um pouco receosa, porque não tinha posto muitas vezes em prática este processo. Ao

elaborar este plano, sentia-se mais segura, mas após várias reflexões questionou-se: “será possível realizar este plano para cada criança? Fazer estas recolhas de dados, não me faz “perder” informação pertinente para efetuar propostas significativas?”. Entre estas questões surgiram muitas outras. Ou seja, momentos de reflexão da mestrandia relativamente à parte da recolha de dados, esta também recorreu às notas de campo, às fotografias e aos registos videográficos. Para que pudesse apontar o máximo de aprendizagens em simultâneo do que ia observando, utilizou o recurso videográfico como estratégia, pois assim poderia rever quando necessitasse, para os poder analisar o mais rigorosamente possível. Contudo, ao realizar o exercício de transcrever um vídeo foi possível compreender que não era a estratégia mais adequada para efetuar todos os dias, uma vez que, o tempo que é necessário posteriormente para analisar não é suficiente. A estratégia concretizável foi como mencionado anteriormente e como se pode observar no apêndice 3, selecionar 2 crianças para observar e ir registando ao longo do dia as suas aprendizagens. Outras estratégias foram registar notas de campo dos diálogos entre crianças, assim como, entre criança-adulto, tirar fotografias e não acumular trabalho, ou seja, assim que possível transcrever tudo, de forma a poder realizar a avaliação de outra criança noutro dia.

Deste modo, ficou claro para a mestrandia que o processo de avaliação pode assumir distintas formas e duração flexível. Posto isto, a avaliação é vista como uma componente indissociável do processo educativo, que dá a possibilidade de definir critérios para planear atividades e criar situações que proporcionam o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças em todas as áreas (Carvalho & Portugal, 2017).

Avaliar envolve “recolher informação sobre as aprendizagens realizadas pelas crianças, o processo de avaliação não se resume a isso, uma vez que avaliar a aprendizagem é diferente de avaliar para a aprendizagem. A avaliação de crianças pequenas deve direcionar-se necessariamente para a promoção da aprendizagem e não para a atribuição de “classificações” ou para a comparação entre crianças” (Carvalho & Portugal, 2017, p. 22).

Isto é, a “avaliação será autêntica e genuína se ocorrer no ambiente natural da criança, se for conduzida por adultos significativos para ela e se contar com a colaboração da

família” (Carvalho & Portugal, 2017, p. 22). Porque, a família deve ser envolvida neste processo da avaliação, como um parceiro numa comunicação com duas direções, onde ambas as partes recebem e dão informações com o intuito de partilha. Os pais devem estar conscientes que a avaliação é um processo que tem uma finalidade formativa (Carvalho e Portugal, 2017).

Para o educador, existe a “necessidade de avaliar situações no aqui e no agora, pensar percursos e formas de avançar” (Portugal, 2017, p. 60), com o intuito de alcançar as intencionalidades educativas. Deste modo, se as intencionalidades educativas não estiverem bem definidas, a execução da avaliação vai ser uma tarefa mais complexa. Para a mestranda, é importante referir que pôde compreender que, quando efetuou as planificações, foi essencial focar-se em duas ou três intencionalidades fundamentais para cada proposta. Ao realizar uma lista enorme com várias intencionalidades, dificilmente conseguiria recolher informação significativa sobre a aprendizagem da criança a esse nível, pois é difícil recolher informação a vários níveis ao mesmo tempo.

2.3. À DESCOBERTA DO PAPEL DO EDUCADOR E DA CRIANÇA

As vivências e as aprendizagens que a mestranda efetuou fizeram-na refletir sobre a postura enquanto futura educadora, pois considera que muito recentemente foi uma (pré) educadora que quando refletia sobre crianças em contexto de creche considerava-as pouco autónomas. No entanto, ao longo da prática pedagógica, foi compreensível que as crianças necessitam de mais tempo por parte do adulto. Isto é, quando uma criança ia pintar, como se observa na figura 3, ela dirigia-se para o espaço da pintura, ia buscar uma folha branca, posteriormente prendia a folha nas duas molas que estavam fixas no placar, para assim dar início à sua “obra de arte”. Tudo isto, era realizado de forma autónoma, onde era possível observar as crianças com toda a serenidade e só foi possível, porque o adulto escutou a criança, dando-lhe espaço e tempo para se desafiar,

Figura 3

Estimulando a autonomia.



porque na verdade a criança possui

“cem linguagens”(Malaguzzi, 1998), com inteligências, com formas de comunicar e de se expressar, com formas de criar e atribuir significados, com formas de construir conhecimentos. O papel do educador é proporcionar um ambiente educativo que reconhece e valoriza de forma igualitária todas as linguagens e, assim, criar oportunidades para a criança desenvolver todas as suas extraordinárias potencialidades. (Lino, 2018, p. 98-99).

Deste modo, o adulto deve adotar uma postura de facilitador e mediador que proporciona às crianças um espaço/ ambiente de desenvolvimento e aprendizagem através da descoberta que efetua com os outros e com o mundo que o rodeia, para que a criança consiga construir o seu próprio conhecimento. Para Gonçalves (2020), o educador não deve intervir nas brincadeiras da criança, “mas [também] não se abstém; resguarda-se para documentar, recolher dados, interpretá-los para, na prática, criar o respeito pelos direitos das crianças” (p. 27).

O educador ao dar voz à criança, ao permitir que esta tenha oportunidade de escolher as propostas que gostaria de realizar de forma a construir conhecimento, está a possibilitar que as crianças sejam “seres ativos no processo de aprendizagem, capazes de criar novas circunstâncias, analisar situações, iniciar novas experiências, resolver problemas, procurar informação por si” (Pérez, 2009, p. 84).

Segundo Gonçalves (2020), é importante deixar de ter uma imagem da

criança como ser incompleto, frágil e dependente, para um sujeito ativo, forte, competente, protagonista dos seus processos de pesquisa e aprendizagem, artesão da sua experiência próxima e com um adulto, que nunca deixe de ser curioso e de estar aberto ao espanto e à maravilha de ter um mundo todo para explorar e descobrir (p. 31).

Assim sendo, a mestranda julga ser uma (pré) educadora em constante formação, com o intuito de melhorar dia após dia as suas práticas. Um exemplo disso mesmo eram as reflexões que realizava ao longo da Prática Pedagógica. Inicialmente não sabia muito bem como as elaborar, se estava num bom “caminho”, mas posteriormente compreendeu o papel das tão importantes reflexões semanais, ou seja, a pertinência de refletir sobre os seus atos, a postura, as planificações, a forma como interagia com as crianças, bem como, com a comunidade educativa. Atualmente refletir é algo que realiza diariamente, mas que nem sempre passa para o papel, sentindo também que é algo fulcral enquanto futura educadora, visto que esta deve estar em constante questionamento.

CAPÍTULO II – CRESCENDO ATRAVÉS DE APRENDIZAGENS E DESAFIOS EM JARDIM DE INFÂNCIA I

1. CONTEXTO EDUCATIVO

No capítulo II apresenta-se o processo formativo experienciado no contexto de Jardim de Infância. Como a instituição onde foi realizada esta prática pedagógica supervisionada foi a mesma de creche, a caracterização do contexto educativo que se segue apresenta apenas aspetos que se alteraram, como a sala de atividades e o grupo de crianças.

1.1. A SALA DE ATIVIDADES

No que concerne ao espaço físico da sala, o mesmo estava organizado pelas seguintes áreas de trabalho: área temporária de provocações; área das ciências; área dos jogos; área da biblioteca; área de desenho, recorte e colagem; área do “faz de conta”; área do “quarto de luz negra”; área da informática; área da pintura; área do jardim. Cada área continha diversos materiais que estavam sempre disponíveis e ao alcance das crianças, sendo importante referir que a disposição da sala não era definitiva, uma vez que o espaço físico não era estanque e devia acompanhar os interesses e necessidades do grupo de crianças. O espaço deve, assim, transparecer as vivências pessoais das crianças, “as suas culturas, as suas histórias, a evolução das crianças e mostra como crianças, professores e pais trabalham colaborativamente na construção de um projeto educativo. Pelo importante papel educacional que desempenha, o espaço é considerado

o 3.º educador” (Malaguzzi, 1998, citado em Lino, 2013, p. 123), estando esta ideia muito presente na organização do ambiente de toda a instituição que defendia uma abordagem “holística e construtiva para a compreensão das crianças e do seu desenvolvimento (Edwards et al., 2016, p. 28), a abordagem Reggio Emilia.

1.2. O GRUPO DE CRIANÇAS

No que concerne ao grupo de crianças que frequentava a última sala da educação pré-escolar, este era constituído por 17 crianças, sendo que 7 são do sexo feminino e 10 do sexo masculino. Das 17 crianças, 3 delas nasceram no ano civil de 2014, 12 crianças em 2015 e 2 nasceram em 2016, assim o grupo tinha idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos de idade. É pertinente mencionar que no grupo de crianças, existia uma criança com necessidades educativas especiais, estando a ser acompanhada pela Equipa de Intervenção Precoce.

Relativamente às competências do grupo de crianças, a nível cognitivo-linguístico, o grupo revelava capacidade de estabelecer comunicação com os adultos e com os seus pares, construindo com mais frequência frases complexas. Todo o seu vocabulário é totalmente perceptível. Em relação ao desenvolvimento motor/físico, a nível da motricidade grossa, a maioria das crianças já tinha adquirido várias habilidades, tais como: correr, trepar, rastejar, saltar, equilibrar. A nível da motricidade fina, o grupo já tinha uma boa destreza em manipular objetos pequenos. Quanto ao desenvolvimento sócio afetivo, demonstrava que tinha capacidade em se envolver nas brincadeiras de minigrupo e nas de pares, sendo visível a preferência dos seus pares de referência. O grupo tinha demonstrado evolução na capacidade de cooperação, de entreaajuda, do respeito pelo outro e na partilha de objetos, embora ainda precisassem da ajuda do adulto para resolverem alguns dos conflitos que surgiam.

No que concerne à autonomia, o grupo era bastante autónomo nas horas de refeição, (as crianças comiam sempre sem auxílio do adulto), nas horas de higiene e nos momentos de vestir/despir e calçar/descalçar, assim como, nos outros momentos do quotidiano. Existindo ainda alguns momentos com pequenas especificidades.

Foi possível identificar diversos interesses que foram surgindo, como por exemplo o interesse na área do faz de conta; de realizar recorte, colagens, desenhos e pinturas; de realizar experiências; em construir objetos em dimensões tridimensionais com materiais

não-estruturados; de realizar explorações sensoriais; de ouvir e de dançar ao som de diversas músicas; de reconhecer e de registrar letras, palavras e de fazer jogos que apelam à consciência fonológica; de brincar no exterior; realizar jogos coletivos e de momentos de expressão motora.

2. *UM OLHAR DIFERENTE SOBRE PROJETOS*

Neste tópico são apresentados dois projetos significativos para a mestranda, o primeiro diz respeito a um projeto sobre as escolas de 1.º Ciclo do Ensino Básico que foi intitulado “Como é que são as escolas primárias? Será que são todas iguais?”, sendo que o mesmo surgiu através dos interesses das crianças em saber como eram as escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico e também porque a minha colega de prática pedagógica tinha interesse em desenvolver o seu estudo investigativo nesta área. O outro projeto foi intitulado “viagens pelo mundo!”, e surgiu naturalmente quando algumas crianças exploravam um globo terrestre. Sendo pertinente mencionar que neste projeto não foram concretizadas todas as etapas da metodologia de trabalho por projeto.

2.1. *“COMO É QUE SÃO AS ESCOLAS PRIMÁRIAS? SERÁ QUE SÃO TODAS IGUAIS?”: A METODOLOGIA DE TRABALHO POR PROJETO*

Ao longo do caminho percorrido, o mesmo fez compreender cada vez melhor a importância de colocar a criança como agente da ação educativa, onde é permitido que esta construa e desenvolva o seu próprio currículo. Deste modo, fazia sentido iniciar/explorar a abordagem por projeto, com o intuito de desenvolver uma pedagogia ativa. A abordagem por projeto é defendida e definida por diversos autores e tem várias designações possíveis, não existindo uma mais correta do que as outras. Contudo, segundo Katz e Chard (1989), a abordagem de projeto consiste na realização de um estudo aprofundado de um determinado assunto, sendo esse pensado e executado por um grupo de crianças. Os autores acima mencionados realçam que este estudo é considerado uma pesquisa que vai apelar ao interesse das crianças (como citado em Katz, Ruivo, Silva, & Vasconcelos, 1998).

Pelas razões acima indicadas, o par pedagógico, em conjunto com o grupo, iniciou um projeto. O projeto “Como é que são as escolas primárias? Será que são todas iguais?”

consistiu em ir à descoberta de como poderão ser as escolas para onde vão as crianças após a frequência na educação pré-escolar.

De realçar que os nomes das crianças que aparecem ao longo do texto são fictícios, permitindo assim o seu anonimato. Para a recolha de dados foi necessário que os encarregados de educação facultassem o seu consentimento por escrito (anexo 4), para que posteriormente fosse possível efetuar registos fotográficos e videográficos. Para a concretização efetiva da metodologia de trabalho por projeto é necessário recorrer a diversas fases. Segundo Vasconcelos et al. (s/d), o trabalho por projeto encontra-se dividido em quatro fases.

A primeira fase do projeto corresponde à definição do problema, momento em que se (re)formula o problema ou até mesmo uma questão de investigação. Ao mesmo tempo, procura-se compreender quais as dificuldades e as indagações que as crianças gostariam de obter resposta, ou seja, é a fase marcada pelo “saber colocar problemas” e que “constitui a verdadeira marca do espírito científico” (Katz et al., 1998, p. 139). É também nesta fase que se partilham “os saberes que já se possuem sobre o assunto”, onde existem conversas em grande e pequeno grupo, e ainda onde as crianças têm a oportunidade de desenhar, esquematizar, escrever com o apoio do adulto (Vasconcelos et al., s/d, p. 14). Para dar início a um projeto, o educador deve auxiliar na discussão de ideias, mantendo o diálogo e assegurando que cada criança possa partilhar a sua opinião.

O projeto teve início no momento de reunião em grande grupo. Neste momento de partilha, as ideias das crianças foram registadas num caderno. Inicialmente o grupo foi questionado sobre “O que sabemos sobre as escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico?” e estes são os registos de algumas das respostas: “Existem livros com muitas letras.” (Joaquim); “Aprendemos a falar inglês e francês.” (Marta); “Vamos de táxi para a escola e quem nos leva de volta para casa é a professora, ela chama o táxi.” (João). De seguida questionámos o grupo “O que querem saber sobre as escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico?”, onde emergiram as seguintes respostas: “Até que número podemos contar?” (Fábio); “Podemos perguntar coisas aos professores que eles não saibam?” (João); “Há computadores na escola primária?” (Joana). Definido o que as crianças queriam saber e descobrir sobre as escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, surgiu a

seguinte questão: “Como é que são as escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico? Será que são todas iguais?”.

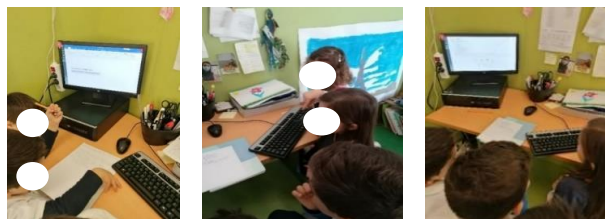
A segunda fase é o momento de planificar e desenvolver o projeto, para tal, as crianças começam a ter consciência de como gostariam de o organizar. Ao longo desta fase é essencial “começar a ser mais concreto: o que se vai fazer, por onde se começa, como se vai fazer. Dividem-se tarefas: quem faz o quê. Organizam-se os dias, a semana; antecipam-se acontecimentos; inventariam-se recursos” (Katz et al., 1998, p. 142). Nestes momentos, o educador deve observar atentamente a gestão/organização do grupo de crianças e, se for necessário, dar conselhos, registar ideias e orientar. (Katz et al., 1998). Assim sendo, na reunião de grupo com a formulação da questão do dia anterior, as crianças tiveram a oportunidade de decidir como é que queriam descobrir como são as escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico. As respostas dadas pelas crianças foram as seguintes: “Podemos ir ao telemóvel e ver no WhatsApp.” (Joana); “Podemos pesquisar no computador.” (João); “Como não podemos entrar nas escolas por causa do Covid, podemos enviar cartas às escolas.” (Joana). Através destas respostas e em conjunto foi possível definir várias estratégias, de forma a responder à questão inicial.

No que concerne, à terceira fase que corresponde à execução do projeto, este parte de um processo de pesquisa, onde as crianças registam a informação pertinente através de desenhos, esquemas, fotografias, elaboração de construções, criação dos seus próprios textos e ainda realização de gráficos. Posteriormente a estes momentos, as crianças aprofundam toda a informação recolhida, trocam ideias e comparam as respostas iniciais com as suas novas descobertas, tendo por base questões “o que sabíamos antes”; “o que sabemos agora”; “o que não era verdade” (Vasconcelos, s/d, p. 16). Deste modo, na semana seguinte, as crianças tiveram a oportunidade de realizar uma pesquisa no computador, onde procuraram as 2 escolas (instituições que aceitaram participar neste projeto) e as respetivas

moradas. De seguida, as 7 crianças escreveram (uma de cada vez), todas as questões colocadas por elas e pelo grande grupo (figura 4). Após este momento, todas as questões foram enviadas em formato de carta às 2

Figura 4

Elaboração das cartas.



escolas do 1.º Círculo de Ensino Básico, uma da rede pública e a outra da rede privada ambas da região de Leiria.

Na semana seguinte, enquanto esperavam pelas respostas às cartas, as crianças tiveram a oportunidade de realizar a saída para conhecer o exterior de uma das escolas que estava a participar no projeto. Esta saída teve o propósito das crianças realizarem um desenho de observação do exterior da escola, neste dia, também existiu um momento para a leitura da história “O mostro das cores vai à escola”.

As crianças receberam a resposta às cartas (figura 5), por isso, nesse dia existiu um momento onde foi feita essa partilha, onde as mesmas começaram a compreender que as escolas não são todas iguais, como é possível observar pelas suas expressões: “Esta instituição tem uma biblioteca, mas a outra só tem um baú com livros na sala!” (Marta); “As duas escolas fazem relaxamento, mas uma só faz uma vez por semana e a outra faz todos os dias de manhã.” (Vânia); “Numa escola não há livros e na outra sim e são todos iguais.” (Joana). Com a leitura das cartas, emergiram mais algumas dúvidas e questões. Por isso, no dia seguinte, dia 26 de maio, as crianças voltaram a contactar as instituições por carta com as seguintes questões: “Na vossa escola existe algum momento onde podem fazer as vossas partilhas? Se podem partilhar as novidades do fim de semana?” (João); “Vocês têm que ir todos os dias à escola? Ou podem ficar em casa com os pais? Podem tirar férias quando quiserem?” (Tomás).

Figura 5

Exposição das cartas com as respostas às questões das crianças.



Enquanto esperavam novamente por uma resposta por parte das instituições, as crianças tiveram a oportunidade de visualizar fotografias das escolas para onde vão no próximo ano letivo e um vídeo sobre uma escola de Portugal Continental. Neste momento, as crianças tiraram novamente algumas conclusões, tais como: “Esta é a minha escola. A escola da Azóia. Eu sei porque a escola da minha mana é ao lado e os meus pais já me disseram, mas o recreio eu não conheço.” (Gabriel); “Uma escola tem cacifos para colocar as mochilas e outras as mochilas estão no chão ao pé dos meninos.” (Vânia), (Momento de visualização de imagens e de vídeos). Nesse mesmo dia, ainda existiu um momento onde as crianças tiveram oportunidade de escutar as vivências dos seus familiares e da educadora.

No último momento, na terceira fase do projeto, as crianças construíram a sua “sala de aula”, consoante aquilo que tiveram a oportunidade de conhecer até ao momento. Isto aconteceu no dia 1 de junho, no período da tarde (figura 6).

Figura 6

Construção da área a sala de aula.



Antes de entrarmos na última fase do projeto, no dia 7 de junho durante a parte da manhã, foi feita a partilha das respostas à segunda carta enviada para as duas instituições que nos auxiliaram neste projeto (figura 7). As últimas conclusões a serem apresentadas pelas crianças através deste contacto foram as seguintes: “Uma escola que tem berçário e bebés e outra não.” (Inês); “Numa escola podemos tirar férias quando quisermos e ficar com os pais e na outra não podemos para não termos falta. Só podemos ficar em casa nas férias da escola.” (Vânia).

Figura 7

Leitura das cartas.



É de salientar que os “pontos de situação diários e avaliações de processo são feitos para relançar e planificar o que vem a seguir” (Vasconcelos, s/d, p. 16). Nesta mesma fase, é fundamental permitir que as crianças explorem livremente os materiais e a sala, de maneira a proporcionar às mesmas momentos repletos de aprendizagens significativas, onde a própria sala de atividades se torna num espaço de experimentação, criação e reflexão (Vasconcelos, s/d).

Na quarta fase, designada por avaliação e divulgação, as crianças pensam, preparam e divulgam uma síntese do trabalho elaborado ao longo do projeto. Esta divulgação é feita pelas próprias crianças e as mesmas “podem construir uma *maquette*, um modelo [e/ou] uma máquina. Podem, [também] sintetizar a informação em álbuns, amplos painéis, desdobráveis, livros, podem preparar uma dramatização, etc.” (Katz et al., 1998, p. 143). Assim, na reunião as crianças decidiram como é que queriam divulgar o

projeto. Dentro de várias possibilidades (realização de um vídeo para as restantes crianças e posteriormente colocar na aplicação para dar conhecimento aos familiares ou a construção de um livro com imagens) ficou decidido que iriam nos próximos dias realizar um vídeo com as aprendizagens e descobertas de cada criança bem como com algumas fotografias para mostrar como é que aprenderam que as escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico não são todas iguais. Na mesma reunião, as crianças tiveram a oportunidade de dizer algumas das aprendizagens efetuadas, que foram: “Aprendi que as escolas não são todas iguais, porque têm cores diferentes. (...) Os recreios também são diferentes. Alguns têm campo de futebol e outros não. Algumas têm escorregas e brinquedos e outras não.” (Fábio); “As escolas são diferentes. Elas têm refeitórios diferentes. As salas são diferentes. As cadeiras e as mesas são diferentes. Numa sala as mesas estão juntas e noutras estão separadas. (...) Algumas têm um móvel para colocarmos livros e outras não.” (Gil) (...).

Sintetizando a informação anteriormente descrita, as crianças foram incentivadas a avaliar o trabalho que elaboraram, desenvolvendo assim o espírito crítico, sendo que esta avaliação poderá levar a novas pesquisas ou aprofundamento de ideias que posteriormente poderá levar a novos projetos. “Comparam o que aprenderam com as questões que haviam formulado inicialmente, analisam o contributo de cada um dos elementos do grupo, a qualidade das tarefas realizadas, o nível de entre-ajuda” (Katz et al., 1998, p. 143). Posto isto, o grupo de crianças elabora narrativas que demonstram ter aprendizagens, partilha de conhecimento e no final constroem trabalhos significativos para o seu desenvolvimento e aprendizagem.

A divulgação do projeto decorreu no momento da reunião, onde ocorreu a visualização do vídeo, e as crianças que participaram indiretamente no projeto deram o seu parecer. Num momento posterior, colocou-se o vídeo na aplicação utilizada pela instituição para partilhar com os familiares das crianças o projeto. O vídeo foi colocado e projetado na *piazza* para a comunidade educativa ter a oportunidade de o ver.

Ao refletir sobre a elaboração deste projeto, a mestranda compreendeu que as crianças são indivíduos capazes, “competentes, construtivos e interativos, orientados para o protagonismo, que requerem e necessitam de ter ao pé de si um adulto que se responsabilize por escolher, experimentar, discutir, mudar e refletir” (Malavasi & Zoccatelli, 2019, p. 8), de forma que, as aprendizagens sejam significativas.

2.2. “VIAGENS PELO MUNDO!”

O projeto “viagens pelo mundo” começou através do interesse de algumas crianças em explorar um globo terrestre que estava na sala de atividades. Nesta primeira fase as crianças demonstraram interesse em saber onde ficavam alguns países e quais as bandeiras de cada um deles. Tudo isto “num processo de questionamento e de procura organizada do saber, que permite à criança uma melhor compreensão do mundo que a rodeia” (Silva et al., 2016, p. 6). Posto isto, é pertinente referir que as crianças quiseram conhecer França, Espanha e Japão, como se pode ver nos registos de aprendizagens (anexo 5).

Posteriormente, isto é, na segunda fase um grupo de crianças verbalizou ter curiosidade em conhecer França, as suas tradições, a gastronomia, os pintores, os monumentos, entre outros. Ao longo de algumas semanas, em que se estava a descobrir França (figura 8), ou seja, já na terceira fase, foi possível escutar frases como,

“Encontrei França, fica ao pé de Espanha, olha aqui!” (apontando para o mapa que estava em cima da mesa); “Em França existe a *Disney*, eu já fui lá com os meus pais”; “A Vanessa já foi a França ver a *Torre Eiffel*.” (mostrando o álbum de fotografias da Vanessa em França), entre muitos outros diálogos e conversas. As crianças, ao saberem que a educadora da sala já tinha ido a França ver a “Torre Eiffel”, quiseram

Figura 8

Partilha de experiências das crianças e adultos.



construir logo uma da própria sala (figura 9). Ou seja, durante alguns dias foi possível observar um pequeno grupo de crianças muito envolvido, entusiasmado, demonstrando persistência em terminar a torre. Neste processo, o pequeno grupo efetuou algumas pesquisas no computador (internet) e registaram dados sobre como era a “Torre Eiffel”, de modo a compreenderem quais os materiais a usarem. Assim observou-se a cumplicidade que criaram, e o trabalho de equipa que existia foi também notório. Como se pode constatar com as seguintes frases verbalizadas pelas crianças: “A “Torre Eiffel” é da cor do ferro”; “Eu acho que é amarela”; “Não, ela é dourada olha aqui”; “Temos de pôr um elevador, porque eu sei que a verdadeira tem um elevador” (...).

Figura 9

Construção da “Torre Eiffel”.



Melhor dizendo, as crianças transformaram a sala na capital francesa, e assim se foi criando a documentação pedagógica, que ficou visível através da projeção, onde as crianças demonstraram interesse em pintar a “Torre Eiffel”, fizeram pinturas (figura 10), criaram uma ementa francesa (figura 11), comeram crepes ao som de música francesa, e no final divulgaram as aprendizagens em grande grupo.

Figura 10

Projeção, pintura da “Torre Eiffel”.



Figura 11

Divulgação da ementa francesa..



Após as conversas informais com as crianças, pareceu que cada uma destas demonstrou ter efetuado aprendizagens sobre elementos característicos de França. Isto porque autonomamente demonstraram o seu trabalho, como por exemplo, analisar o mapa que estava disponível, a ementa de França, ou até mesmo lembraram as suas viagens a França e o que observaram lá, realizando partilhas em grande grupo. Foi perceptível que cada uma destas aprendizagens foi bastante significativa, uma vez que se escutaram pedidos das crianças como por exemplo, “podes colocar outra vez música de França?”; “Os meus primos vivem em França. posso trazer umas fotografias?”. Ao escutarmos tais questões, pudemos refletir/compreender que as crianças partilham com os seus familiares as suas aprendizagens, desta forma, as crianças pareceram demonstrar estar motivadas e empenhadas nas suas descobertas.

Posto isto, é fundamental referir como foi efetuada a quarta fase. As crianças quiseram realizar pequenas apresentações de como foi construir a “Torre Eiffel” e a ementa Francesa, ou seja, efetuaram partilhas de como se sentiram neste percurso. Ao invés de divulgarem o resumo de como foi todo o processo das “Viagens pelo mundo”, a reflexão sobre como executar a quarta fase da metodologia de trabalho por projeto permitiu à mestranda compreender que este projeto foi muito significativo para as crianças, pois tinham curiosidade em conhecer mais. No entanto, não foi efetuada uma apresentação por parte das crianças da síntese do trabalho elaborado ao longo do projeto “Viagens pelo mundo”. Não foram mencionadas as restantes viagens, somente a de

França, ou seja, ficou a faltar dar a conhecer as aprendizagens efetuadas do Japão e de Espanha.

3. DOCUMENTAR EXPERIÊNCIAS E APRENDIZAGENS

Neste ponto pretendesse refletir sobre uma dificuldade que permanecia, que era compreender o que é a documentação pedagógica, para quem é, onde e como se construía. Para a mestranda, a documentação pedagógica era um conjunto de imagens, trabalhos e conversas/diálogos que demonstravam as aprendizagens significativas que as crianças realizavam. Posto isto, foi necessário elaborar uma pesquisa sobre documentação pedagógica, onde foi possível compreender que a mesma é “o processo de tornar o trabalho pedagógico (ou outro) visível ao diálogo, interpretação, contestação e transformação” (Dahlberg, 2016, p. 229). Um exemplo de documentação pedagógica onde foram visíveis as aprendizagens da criança, foi na construção de um livro sobre receitas (figura 12).

Figura 12

Construção do livro.



A criança autonomamente efetuou pesquisas no computador para o construir e foi acrescentando folhas ao seu livro, escrevendo algumas palavras com o auxílio do adulto, e cortando imagens de revistas para o ilustrar.

Neste processo a criança ia verbalizando as suas dificuldades (“já estou cansada, dói-me a mão”), alegrias (“já viste, vou pôr mais uma folha”) e ia demonstrando as aprendizagens, pois a criança tinha um enorme gosto em mostrar o seu trabalho às pessoas novas que entravam na sala. Tudo isto, significa que aquilo “que se fez e se está a fazer com as crianças, restituir o valor de uma experiência, atribuir significados e adquirir novos conhecimentos graças aos percursos de pesquisa iniciados com as crianças” (Malavasi & Zoccatelli, 2018, p. 44). Melhor dizendo, aquela criança ao elaborar o seu livro, ao mostrar, manusear e levar para casa para mostrar aos familiares e amigos, fez com que se sentisse um ser capaz.

Ou seja, uma das aprendizagens que a mestranda efetuou foi que, através da documentação pedagógica, o adulto consegue “narrar” e avaliar as experiências das crianças, lembrando-se que os “registros, a documentação pedagógica, precisam de estar acessíveis às crianças, à sua altura para que as possam observar e se reconhecerem nos mais diversos momentos” (Oliveira et al., 2021, p. 133).

Assim sendo, “a documentação pedagógica é uma ferramenta que ajuda os educadores e as crianças a refletirem sobre as suas experiências; a escutarem as ideias, as teorias, as reflexões e os entendimentos uns dos outros; e então tomar decisões juntos sobre os caminhos de aprendizagens futuros” (Edwards et al., 2016, p. 273). As aprendizagens e o conhecimento recíproco fizeram sentido para a mestranda, pois percebeu que a documentação pedagógica abriu horizontes, aprendizagens holísticas e trouxe também inúmeros momentos de reflexão e muita introspeção, pois as ações significativas trazem mais sentido e harmonia à educação de infância.

4. CONSTRUÇÃO DE UM PORTEFÓLIO COM HISTÓRIAS, VIVÊNCIAS, APRENDIZAGENS E CONQUISTAS

Na prática pedagógica de Jardim de Infância I surgiu um outro desafio, a elaboração de um portefólio. A mestranda após a procura sobre o que é a avaliação por portefólio pode perceber que este é uma forma de avaliar, documentar e registar individualizada, onde são demonstradas as aprendizagens e o desenvolvimento da criança. A mestranda, ao refletir sobre como auxiliar a criança neste processo, sentiu-se um pouco receosa, pois acreditava que uma criança desenvolve as suas capacidades ao experienciar, executar, vivenciar aprendizagens de forma diversificada, e quando tudo isto é realizado de maneira autónoma. Isto é, a “criança é parte integrante do seu processo de avaliação, é encorajada a refletir e a avaliar o seu trabalho, deixando de assumir uma atitude passiva” (Gomes & Oliveira, 2019, p. 123).

Assim, nos momentos de introspeção de como poderia auxiliar uma criança na construção de um portefólio, surgiram inúmeras questões, tais como: Será possível auxiliar todo um grupo de crianças na elaboração de um portefólio individualizado e com significado para cada uma delas? Será possível realizar um portefólio que demonstre as aprendizagens significativas para a criança, onde é possível avaliar o que pensa e executa? Neste sentido, a mestranda iniciou o percurso complexo de auxiliar

uma criança a construir o seu portefólio. Todo este processo foi possível de concretizar porque, em diálogo com a Educadora Cooperante, a mestranda pode entender que teria tempo e espaço para planificar esta ação.

Então iniciou-se a conversa com a criança, para assim se compreender se teria interesse em elaborar um portefólio. Após perceber que a criança tinha muito entusiasmo em fazer o seu portefólio, a mestranda começou por questionar o que era para ela um portefólio, ao qual a criança respondeu que era um dossiê com os trabalhos dela. Ao escutar a criança, a mestranda sentiu a necessidade de clarificar em que consiste um portefólio, que “é muito mais que um depósito de desenhos e trabalhos, o portefólio tem uma identidade, uma estória de vida, um processo de aprendizagem, avaliação e reflexão” (Gomes & Oliveira, 2020, p. 490). Posteriormente a este diálogo e à criança demonstrar compreender o que é um portefólio, chegou então a altura do grande desafio.

Figura 13

Decoração do "dossiê".



Posto isto, começou a construção do portefólio e, como a criança já tinha efetuado no ano letivo anterior, disse logo como o queria fazer. Isto é, referiu como queria decorar o dossiê para a construção do portefólio (figura

Figura 14

1.º desenho.



13), qual seria o primeiro desenho (figura 14), selecionou trabalhos, fotografias, momentos importantes e até mesmo o grupo de amigos.

Neste sentido, é fundamental mencionar que o portefólio foi organizado cronologicamente onde a criança começou por se apresentar, escrevendo o que a caracterizava (gostos, preferências ...), de seguida apresentou o grupo de amigos da sala e por fim as suas aprendizagens e descobertas.

Através da realização do portefólio, a mestranda também realizou aprendizagens significativas, uma vez que, para a prática pedagógica pediam só o portefólio de uma criança e a mestranda sabia que para o seu futuro enquanto educadora terá de apoiar todo um grupo de crianças. Ou seja, terá de encontrar várias estratégias para conseguir auxiliar o grupo na construção de um portefólio individualizado, isto porque não “deverá haver dois portefolios iguais, como não há duas crianças iguais!” (Oliveira et al., 2021, p. 145). Uma estratégia/ aprendizagem que realizou foi selecionar os trabalhos

significativos para a criança e não colocar todas as propostas que esta efetuou ao longo do semestre, tendo como intuito demonstrar o desenvolvimento da criança. Ao pedido da criança para colocar no portefólio todos os trabalhos “para ter muitas folhas no dossiê”, a mestranda pediu à criança para selecionar dois ou três trabalhos e explicar o que foi mais significativo para ela quando o realizou e o porquê de ser um trabalho importante para ela, dando-lhe voz para a elaboração do seu portefólio.

A concretização do portefólio permitiu conhecer melhor a criança, os seus gostos, os seus hábitos, as suas conquistas, as suas aprendizagens, as vivências mais significativas, as suas partilhas, as suas maiores dificuldades e até mesmo resolver algumas delas. Através da elaboração do portefólio, pode-se dizer que a criança, juntamente com a mestranda, desenvolveram uma mini história de vida daquela criança. Tudo isto foi possível porque houve partilha, momentos de reflexão, de empatia, de esforço e dedicação por ambas as partes.

Foi através da complexidade na construção de um portefólio que a mestranda se deparou com uma grande dificuldade, que a fez refletir e compreender que teria de mudar a sua estratégia para envolver as famílias no processo de elaboração do portefólio. Isto porque a família da criança concordou e deu autorização para que os dados fossem recolhidos, mas não colaborou da forma esperada, não respondendo a um pedido de colaboração enviado um email. Ao refletir sobre o porquê do sucedido, poderá ter sido pela situação que se estava a atravessar no momento (covid-19), onde os pais não podiam entrar na instituição, e as mestrandas tinham pouco contacto com os mesmos. E talvez os pais não tivessem visto o email, ou por outro lado, como era um pedido de uma estagiária, os pais não “dessem” tanta atenção. É fulcral envolver os pais porque “são pessoas muito significativas para a criança e são o seu contexto relacional mais próximo. Vão, desse modo, desempenhar um papel fundamental de suporte aos desafios que os contextos educativos lhes propõem” (Mata & Pedro, 2021, p. 10). As estratégias que a mestranda foi observando era que a educadora enviava email, falava com as crianças para transmitirem o recado aos pais, mas também transmitia os recados pessoalmente na hora da entrega ou quando vinham trazer as crianças logo de manhã. A mestranda percebeu que para o seu futuro quanto educadora terá também de utilizar várias estratégias para integrar as diferentes famílias.

CAPÍTULO III – CRESCENDO ATRAVÉS DE APRENDIZAGENS E DESAFIOS EM JARDIM DE INFÂNCIA II

1. CONTEXTO EDUCATIVO

Neste capítulo é pertinente referir que a prática de ensino supervisionada em contexto de Jardim de Infância-II foi efetuada num Jardim de Infância de rede pública, entre setembro e janeiro do ano letivo 2021/2022, pertencente à freguesia dos Marrazes, no distrito de Leiria.

1.1. A INSTITUIÇÃO E A SALA DE ATIVIDADES

A instituição era constituída por um edifício, que estava dividido em dois andares. No rés-do-chão encontravam-se duas salas de educação pré-escolar, e no primeiro andar existiam duas salas de primeiro ciclo do ensino básico. A sala de atividades onde foi efetuada a prática pedagógica era orientada por um educador e duas auxiliares de ação educativa que trocavam entre si quinzenalmente. A sala tinha uma boa iluminação natural, pois continha três janelas que ocupava uma das paredes. Em relação às paredes, as mesmas tinham cores suaves e neutras, numa delas estava exposto um quadro de giz, onde estavam todas as informações necessárias (as crianças que não frequentavam o prolongamento, as crianças que iam à piscina, o contacto telefónico do educador e o respetivo e-mail, entre outras informações pertinentes que podiam vir a surgir) e nas outras paredes estavam quadros de cortiça para expor o que fosse pertinente.

No que concerne ao espaço físico da sala, o mesmo estava organizado por áreas de trabalho que continham diversos materiais disponíveis e ao alcance das crianças. A sala estava dividida por áreas diferentes: (a) a área dos jogos, que era um espaço onde as crianças tinham ao seu dispor jogos de construção, puzzles, blocos de encaixe, jogos de raciocínio-lógico, um cesto com instrumentos musicais e mesas e cadeiras; (b) a área da biblioteca/repouso, que incluía uma estante com diversos livros de histórias infantis, um tapete de esponja e um cesto com mantas, bem como uma zona de desenho, pinturas, recorte e colagem, com o material necessário para esse efeito; (c) a área do “faz de conta” que continha uma cozinha e os seus utensílios; (d) a área das construções que era constituída por diversas caixas com diversos tipos e tamanhos de legos que estavam expostas num móvel; a área da garagem, onde estavam disponíveis caixas com vários

carros e; (e) a área da tecnologia que era composta por uma mesa e um computador fixo.

1.2. O GRUPO DE CRIANÇAS

O grupo de crianças era constituído por 25 crianças. Um grupo heterogéneo composto por 13 crianças do sexo feminino e 12 do sexo masculino. É imperativo referir que no grupo de crianças, existia uma criança com necessidades educativas especiais, que estava a ser acompanhada pela Equipa de Intervenção Precoce. De salientar que 18 crianças já frequentavam a instituição nos anos anteriores e 7 entraram naquele ano letivo para o jardim de infância (2021/2022), iniciando as suas adaptações em setembro de 2021. A maioria destas crianças vieram de casa.

Relativamente às competências do grupo de crianças, a nível cognitivo-linguístico, o grupo revelava capacidade de estabelecer comunicação com os adultos e com os seus pares, usava uma linguagem explícita e construía frases complexas, sendo o seu vocabulário perceptível. Em relação ao desenvolvimento motor/físico, o grupo na sua maioria, a nível da motricidade grossa, já tinha adquirido várias habilidades, tais como: correr, trepar, rastejar, saltar e equilibrar. A nível da motricidade fina, o grupo já tinha uma boa destreza em manipular objetos pequenos. A nível do desenvolvimento sócio afetivo, o grupo demonstrava que tinha capacidade em se envolver nas brincadeiras de pequenos grupos e nas de pares, sendo visível a preferência dos seus pares de referência.

No que concerne à autonomia, a maioria do grupo já era autónomo, nos momentos de higiene, das refeições e nas tarefas. Era possível identificar diversos interesses no grupo, nomeadamente na área do faz de conta, colagens, desenhos; o grupo gostava de construir objetos em dimensões tridimensionais; de brincar no exterior; realizar jogos coletivos e de expressão motora.

2. BRINCAR COM E NA NATUREZA

O contacto com a natureza é maravilhoso e tem um impacto extraordinário no desenvolvimento e aprendizagem da criança. A grande maioria das crianças adora estar na natureza, e isto acontece porque brincar na natureza proporciona variadíssimas oportunidades de explorar e descobrir sensações, novas aprendizagens que enriquecem o conhecimento da criança e possibilitam que as explorações dos elementos naturais a

levem a conhecer o mundo. Para além disso, a exploração da natureza também pode trazer benefícios para o bem-estar e saúde das crianças desde muito cedo (Bilton, Bento, & Dias, 2017).

De vários momentos vividos com as crianças na natureza, destaca-se a realização de uma ida ao pinhal, onde foi visível o envolvimento, a felicidade, o trabalho de equipa, a simplicidade e o respeito (figura 15).

Figura 15

Exploração da natureza..



Importa saber que as “crianças que têm maior probabilidade de aprender na natureza têm maior probabilidade de se sentirem melhor, de assumirem comportamentos mais adequados às situações, de cooperar mais com os adultos e com os seus pares” (Coelho, et al., 2015, p. 114).

Após a ida ao pinhal, as crianças demonstraram enorme interesse em explorar os elementos da natureza que trouxeram. Desta exploração surgiram muitas propostas das crianças, desde demonstrações de jogo simbólico, contagens, dramatizações, elaboração de quadros, contacto com alguns animais (figura 16). Como menciona Hanscom (2018), “Na Natureza, as crianças aprendem a correr riscos, a ultrapassar medos, a fazer novos amigos, a regular emoções e a criar mundos imaginários” (p. 15).

Figura 16

Exploração de elementos naturais.



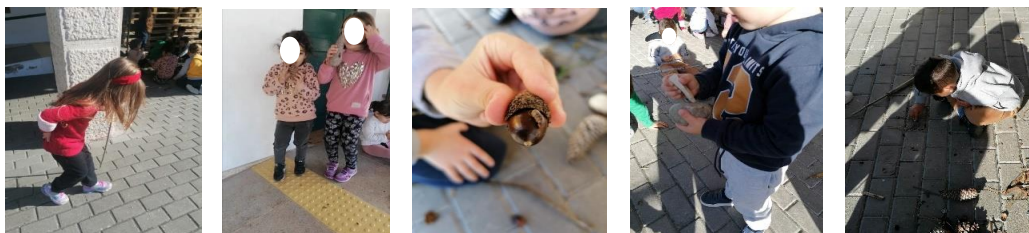
Analisando atentamente as figuras observam-se crianças a brincar livremente, e assim pode-se considerar a natureza “um meio através do qual as crianças conhecem e dão sentido ao mundo, se sentem em controlo, expressam as suas perspetivas, analisam as experiências e resolvem problemas” (Coelho, 2017, p. 98). Isto é, o brincar livre na natureza é essencial para o desenvolvimento global da criança.

Assim sendo, “criar conexão com a Natureza numa dimensão não formal é expandir a aprendizagem expressiva do nosso corpo, de forma direta, intencional e sustentável, construindo conhecimento através da atenção indireta e também da empatia socioemocional entre pares” (Neto, 2020, p. 152) que se conversa ao longo da vida.

O contacto com os elementos naturais (figura 17) 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” (Silva, et al., 2016, p. 90).

Figura 17

Desenvolver a criatividade e observar seres vivos.



Segundo Hanscom (2018), o brincar livre na natureza “é uma das oportunidades educativas mais valiosas” (p. 83), visto que as crianças têm liberdade de expressão sem constrangimentos e restrições, são livres de exprimir os seus sentimentos. Neste processo, o educador deve ter um papel pouco interveniente e agir mais como mediador de conflitos caso estes surjam. Observar as aprendizagens das crianças e registá-las é algo fulcral a ser realizado.

Figura 18

Uma apresentação diferente de elementos da natureza.

Outra aprendizagem enriquecedora foi a organização de materiais e espaços que levou a criança a ter novas experiências e explorações. A mestranda organizou os espaços e os materiais de maneira diferente (figura 18) efetuou provocações para as crianças e apoiou-as nas suas descobertas, por vezes através das suas ideias e pensamentos,



“outras simplesmente não atrapalhando os (...) pensamentos e ideias” (Cabral, 2019, p.

3), da criança. Observar e escutar uma criança também possibilita ao educador ter conhecimentos sobre a mesma e conhecer os seus interesses.

A mestranda ao dar liberdade de escolha às crianças possibilitou que cada uma construísse o seu “quadro”. Desta forma surgiram várias propostas, como se observa na fotografia (figura 19). Ao colocar ao dispor das crianças diversos materiais que estimularam a sua curiosidade e interesses, possibilitou que estas desenvolvessem os seus interesses, tomassem decisões, resolvessem problemas e desenvolvessem a sua autonomia. (Silva et al., 2016).

Figura 19

Exposição dos trabalhos elaborados com elementos naturais.



3. O PAPEL DA REFLEXÃO NO DESEMPENHO PROFISSIONAL DO EDUCADOR

Neste subcapítulo é dado a conhecer o papel das inúmeras reflexões efetuadas ao longo do percurso académico. As reflexões escritas eram algo transversal ao longo das práticas pedagógicas, e para além das reflexões escritas existiram outros tipos de reflexões que fizeram parte do quotidiano da mestranda e que possibilitaram que a mesma evoluísse enquanto futura educadora. Isto porque em “Educação de Infância, a reflexão consiste numa acção que leva à reestruturação de práticas educativas para o melhor atendimento e desenvolvimento global da criança” (Marques et al., 2007, p. 130).

A necessidade de abordar a temática do educador reflexivo sucedeu-se porque “a ação, a experimentação, a observação e a reflexão sobre a ação” (Alarcão, 2020, p. 38) vão ao encontro de abordagens reflexivas, que auxiliam na construção do conhecimento através das práticas e isto foi algo que aconteceu regularmente. Um exemplo disso mesmo, foi quando em diálogo com a minha colega de prática compreendemos que as nossas práticas tinham mais significado quando realizávamos as nossas reflexões conjuntas. Tanto nos momentos em que dialogávamos com as crianças de forma a percebermos como se estavam a sentir ao realizarem as propostas que lhes tínhamos sugerido, bem como nos momentos de reunião de grande grupo, de forma a podermos retirar informações que nos fizessem evoluir em futuras propostas. Também, quando no final do dia efetuávamos uma reflexão sobre a reflexão que tínhamos realizado no dia.

Através de todas estas reflexões surgiam novas planificações com propostas mais significativas tendo em conta os novos interesses das crianças. Um exemplo disso mesmo foi na concretização do projeto das grutas em que as crianças chegaram à conclusão de que também existiam ursos nas grutas. Nesta fase, as crianças andavam sempre a pensar como é que iria surgir um urso na gruta da sala e foi neste momento em que nós, par pedagógico, refletimos e chegámos à conclusão que seria interessante contar a história “Vamos à caça do urso” (figura 20). No entanto, reparámos que para as crianças o contar a história não foi suficiente, as crianças queriam mais e ao refletirmos surgiu a hipótese de efetuar um jogo para as crianças que consistia em reconstruir a história através das imagens (figura 21).

Também esse momento não pareceu suficiente e foi através de várias reflexões que surgiu a ideia de ir à caça do urso através de uma dramatização (figura 22), momento que teria outro impacto e seria mais significativo para o grupo de crianças.

Posto isto, também é através das “reflexões [que] o profissional, em conjunto com os seus colegas, encontra soluções para as questões, tornando-se assim um ser questionador, mas simultaneamente um agente activo e implementador de mudança” (Marques et al., 2007, p. 130). Outros momentos de reflexão podem ser visíveis na última reflexão individual da prática pedagógica de Jardim de Infância II:

Através da “reflexão que o educador vai adequando diariamente as suas práticas tornando-as cada vez mais pertinentes, reestruturando-as periodicamente nas planificações a médio e a longo prazo” (Marques, et al., 2007, p. 130). O educador que é reflexivo, é muito mais do que aquele que descreve o que

Figura 20

Leitura da história.



Figura 21

Reconto da história "Vamos à caça do urso".

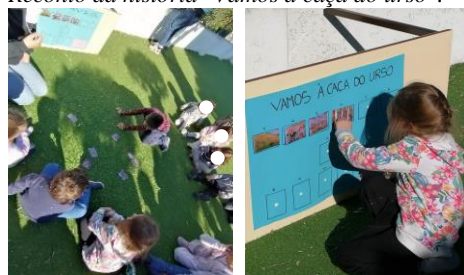


Figura 22

Dramatização da história.



efetuou na sala de atividades com as crianças, é quem deve refletir/questionar se as suas práticas estão ajustadas ao grupo de crianças (apêndice 6 – reflexão individual).

Ser um educador “reflexivo significa ser um profissional que reflecte sobre o que é, e o que realiza, o que sabe e o que ainda procura, encontrando-se em permanente atenção às situações e contextos em que interage” (Marques et al., 2007, p. 132). Isto é, o educador tem um papel fundamental que “é complexo, multifacetado e necessariamente fluido, responsivo às mudanças do tempo e às necessidades das crianças, das famílias, da sociedade.” (Edwards et al., 2016, p. 153).

O educador a partir do momento em que deixa de refletir sobre as suas práticas, deve questionar-se se ainda faz sentido ser educador. Como dizia o pedagogo John Dewey, quando alguém afirma que o educador tem x anos de experiência, dá para refletir se ele terá x anos de experiência, ou se tem 1 ano de experiência repetido x vezes. Esta afirmação leva a inúmeras reflexões, sendo que para a mestrandia, um educador está em constante questionamento sobre as suas práticas, para poder estar em constante evolução e para poder ser um educador significativo no desenvolvimento e aprendizagem da criança. Ou seja, só faz sentido ser educador se conseguirmos escutar o grupo de crianças, se compreendermos os seus interesses, as suas necessidades, as suas dificuldades, de forma a estimularmos a sua autonomia e auxiliá-lo neste processo de desenvolvimento. O educador não tem “um programa a cumprir, mas sim uma referência para construir e gerir o currículo, que deverá ser adaptado ao contexto social, às características das crianças e das famílias e à evolução das aprendizagens de cada criança e do grupo” (Silva et al., 2016, p. 13).

Concluindo, ninguém “começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, na prática e na reflexão sobre a prática” (Freire, 1991, p. 58). Só assim faz sentido e desta forma o educador evolui enquanto indivíduo e profissionalmente. Isto significa que a reflexão emerge “associada ao modo como se lida com problemas da prática profissional, à possibilidade da pessoa aceitar um estado de incerteza e estar aberta a novas hipóteses, dando, assim, forma a esses problemas, descobrindo novos caminhos, construindo e concretizando soluções” (Oliveira & Serrazina, 2002, p. 4). Assim, o

educador consegue desenvolver de forma significativa o seu trabalho e conhecer melhor cada criança. Isto porque o educador deve estimular a curiosidade das crianças de várias formas, pois estas não são todas iguais, têm formas de pensar, ser, estar, diferentes e o que resulta com uma criança pode não resultar para as restantes e cabe ao educador arranjar estratégias para conseguir cativar cada uma.

PARTE II – DIMENSÃO INVESTIGATIVA: MINDFULNESS E O ENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS DE 5 E 6 ANOS

O presente capítulo dá a conhecer o estudo elaborado em contexto de Jardim de Infância - I, no decorrer da Prática Pedagógica de Ensino Supervisionada, no ano letivo 2020/2021. Posto isto, o mesmo encontra-se organizado em tópicos e subtópicos, onde inicialmente é apresentado o enquadramento teórico sobre (i) *mindfulness*, incidindo no conceito, nos seus princípios e nos seus benefícios, e (ii) a escala de envolvimento da criança de Laevers (1994), onde é realçado o conceito, os indicadores e os níveis de envolvimento. Posteriormente é exposta a metodologia de investigação, onde é apresentada a questão de partida e os objetivos de investigação, os participantes e as técnicas e os instrumentos de recolha e análise de dados. Por fim, apresenta-se os resultados obtidos, as conclusões e sugestões para implementação de momentos *mindfulness* e ainda as limitações do estudo desenvolvido.

1. REFERENCIAL TEÓRICO - *MINDFULNESS* EM CONTEXTO EDUCATIVO E O ENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

1.1. O CONCEITO DE MINDFULNESS E A SUA PERTINÊNCIA NA EDUCAÇÃO

Segundo diversos autores como Jon kabat-Zinn (2022), Perestrelo (2018), Snel (2019), Övén (2015), Williams e Penman (2018), McCaw (2020), entre outros, o *mindfulness* é traduzido e conhecido como atenção plena e consciente. O *mindfulness* “chega aos Estados Unidos da América pelas mãos de Jon Kabat-Zinn (Biólogo da Universidade de Massachusetts e praticante do Budismo Zen) como um antídoto natural para os hábitos dos corações e das mentes sofredoras de stress e dor crónica em contexto clínico” (Perestrelo, 2018, p. 19). Este feito ocorreu em meados dos anos 60-70. Segundo Kabat-

Zinn (2022), *mindfulness* é “como a consciência que emerge de prestar atenção intencionalmente ao momento presente [com aceitação, abertura] e sem julgamento” (p. 25). Como referem Pereira (2021) e Övén (2015), *mindfulness* é a observação do momento presente, do que está a acontecer na nossa mente, nos nossos pensamentos, às nossas emoções e sensações, sem julgamentos. Isto é, *mindfulness* é mais do que um conceito, uma maneira de estar na vida ou até mesmo uma perspetiva, é uma enorme (auto)descoberta.

Segundo Williams e Penman (2018), a “atenção plena é a observação sem crítica; ter compaixão por si mesmo” (p. 14). Ao longo das práticas de *mindfulness*, as mesmas demonstram que têm efeitos a longo prazo, ou seja, melhoram os níveis de bem-estar e de felicidade. O *mindfulness* atualmente, tem uma base consistente, devido aos avanços científicos que “têm permitido estudar os efeitos de práticas meditativas no nosso cérebro, na nossa saúde, no nosso bem-estar e até na nossa produtividade” (Gaspar, 2018, p. 43).

Mindfulness é uma técnica que contempla concentração, meditação e atitude, auxiliando desta forma, a mente para compreender e perceber sentimentos, emoções e pensamentos (Övén, 2015). Deste modo, o indivíduo consegue lidar cada vez melhor com a ansiedade, o que o levará a um aumento da sua produtividade e criatividade. Para que tal aconteça, é necessário que o indivíduo esteja tranquilo, com atenção ao que o rodeia, desde os sons, os pensamentos, as sensações/emoções que emergem e principalmente à sua respiração. No entanto, o “*mindfulness* não é prestar mais atenção mas prestar atenção de forma diferente e mais sábia-de forma dedicada, de mente e coração, usando todos os recursos do corpo e dos sentidos” (Williams et al., 2016, p. 73).

O *mindfulness* também é visto como uma “nova área dentro da medicina, cuidados de saúde e psicologia, e, em paralelo, de uma ciência em crescimento sobre o *mindfulness* e os seus efeitos na saúde e no bem-estar a todos os níveis das nossas biologia, psicologia” (Kabat-Zinn, 2022, p. 20). O *mindfulness* está cada vez mais a interferir noutros domínios, como por exemplo a educação, a economia, o direito, as empresas, a liderança, o desporto, sendo que a prática de *mindfulness* tem inúmeras vantagens a nível do desenvolvimento emocional e da cura para o mundo (Kabat-Zinn, 2022).

Especificando agora a utilização do *mindfulness* na educação, segundo McCaw (2020), existe uma incerteza no que concerne a quem tenciona implementar o *mindfulness* em contextos educativos. Isto é, colocar uma dimensão ética ou até mesmo espiritual na educação, poderá vir a criar uma barreira a quem pratica *mindfulness*. Contudo, é necessário consciencializar o potencial destas práticas nos contextos educativos de forma a enquadrar as mesmas nas políticas educativas das instituições.

A abordagem *mindfulness* é conhecida por utilizar estratégias de ensino diferentes das do método tradicional. Segundo Snel (2019), os programas de *mindfulness* permitem “plantar e regar as sementes no nosso coração, florescendo e dando frutos em múltiplas formas interessantes, úteis e criativas” (p. 11).

Visto que não é possível identificar neste estudo todas as intervenções que estão a ser realizadas em Portugal, é essencial mencionar alguns dos programas organizados que estão a ser aplicados noutros países, como por exemplo: Lugar Tranquilo (EUA), *Mindful in Schools* (EUA), Senta-te Quietinho como uma Rã (Holanda), Mentas Sorridentes (Portugal), *Zen Kids* (Portugal). Ao serem aplicados estes programas nas escolas são necessárias formações específicas, formações essas que já são desenvolvidas em Portugal e nos países de origem. Importa realçar que existem “outros programas que do ponto de vista conceptual não se enquadram no modelo das abordagens baseadas em *mindfulness* e que são apresentados como práticas de meditação para crianças e jovens, a partir de formações específicas e ou de livros” (Pinto & Carvalho, 2019, p. 15).

Dos programas mencionados, “Mentas Sorridentes” e “Zen kids” foram organizados em Portugal e foram implementados em contextos educativos, pelo que se apresentam aqui de forma mais detalhada. O projeto “Mentas Sorridentes” intervém em contexto escolar e leva até às escolas Portuguesas (Agrupamento de Escolas João Villaret, no Agrupamento de Escolas D. Dinis e nas escolas da zona de Lisboa) práticas regulares de *mindfulness*. Este projeto já foi testado cientificamente nas escolas e foi verificado que contribui na melhoria da autoestima, nos níveis de concentração, na autoconsciência e nos relacionamentos interpessoais. As práticas de *mindfulness* contribuem de uma maneira geral para o bem-estar das crianças e para o desenvolvimento das suas aprendizagens (Brandão, 2017). Quanto ao projeto “Zen Kids”, é implementado nas escolas portuguesas da zona de Lisboa, e é um projeto que pretende desenvolver o bem-

estar emocional, físico, social e mental, proporcionar o desenvolvimento emocional e pessoal nas crianças (Morgado, 2011).

Segundo Perestrelo (2018), as práticas de *mindfulness* têm inúmeros benefícios para o bem-estar das crianças (ver capítulo seguinte), sendo usado como estratégia de gestão emocional com crianças do jardim-de-infância. Para Snel (2010), a prática de *mindfulness* “ajuda as crianças a lidar com os problemas que as afetam, como emoções tumultuosas, o não conseguirem parar quietas, ou o reagirem impulsivamente” (p. 28). Posto isto, as crianças que “beneficiam da meditação *Mindfulness* demonstram um modo de estar mais saudável e consciente na vida. (...) [permitindo] desenvolver recursos internos de auto-observação e autorregulação” (Perestrelo, 2018, p. 21).

Se *mindfulness* é prestar atenção ao aqui e agora, em contexto de educação pré-escolar, é necessário ter em mente que traduzir conceitos abstratos essenciais para algo mais concreto com as crianças é essencial, podendo-se trabalhar as sensações através de objetos, algo que possam tocar, olhar, sentir, cheirar, de modo a que as crianças consigam prestar mais atenção no momento (Silvestro, 2016). As propostas devem ser mais direcionadas à postura, à respiração, à utilização de objetos familiares, para que o momento tenha mais significado para a criança, o que a levará a estar presente no mesmo (Zelazo & Lyons, 2011).

Em suma, como explica Snel (2019), a prática regular de *mindfulness* é apropriada para todas as crianças, a partir dos 4 ou 5 anos. Na prática de *mindfulness* com crianças é desenvolvido o trabalho da consciência, e quando se trabalha a consciência é essencial que se tenha autoconsciência, de maneira a que consigam verbalizar o que sentem. Isto porque prestam atenção ao momento e começam a ganhar capacidade de se focar numa só “tarefa”, de forma a compreenderem e a aprenderem sem julgar, mesmo que não seja por muito tempo. Em crianças com idades inferiores aos 4 anos, considera-se que a consciência ainda não está tão desenvolvida, sendo mais difícil aplicar esta prática.

1.1.1. BENEFÍCIOS DAS PRÁTICAS DE MINDFULNESS NA EDUCAÇÃO

Neste subtópico apresentam-se alguns benefícios do *mindfulness*, primeiro de uma forma geral e, posteriormente, quando aplicado aos contextos educativos. É de salientar que no decorrer de diversos estudos psicológicos, os mesmos demonstram que

indivíduos que praticam *mindfulness* de forma regular vivem mais satisfeitos/preenchidos e felizes com a sua vida. Isto é, vivem as suas emoções de uma maneira mais consciente, o que por sua vez leva os indivíduos a criarem hábitos de vida também eles mais saudáveis (Williams & Penman, 2018).

Desta forma, é de evidenciar que a “ansiedade, a depressão e a irritabilidade diminuem com sessões regulares” (Williams & Penman, 2018, p. 15), de *mindfulness*. A memória e a concentração são algo que melhora significativamente, possibilitando assim, uma melhora nos tempos de reação. Outro dos benefícios é o facto das pessoas que meditam de forma regular tenderem a ter melhores relações e mais satisfatórias (Williams & Penman, 2018). Alguns “estudos demonstram que a meditação fortalece o sistema imunitário, ajudando assim a combater as constipações, gripes e outras doenças” (Williams & Penman, 2018, p. 15).

Dentro do contexto educativo, e segundo Perestrelo (2018), existem 6 benefícios das práticas de *mindfulness*, sendo eles:

1. Maior capacidade de atenção, estando as crianças mais tempo atentas e focadas;
2. Redução da ansiedade, mantendo-se as crianças mais calmas em momentos mais desafiantes, como momentos de avaliação, internamentos hospitalares e outros;
3. Aumento da consciência do corpo, pensamentos e emoções, o que aumenta a capacidade de gestão emocional e mental, perante as situações de stress e desafio;
4. Melhoria nas relações interpessoais, aumentando a compaixão, a amizade, a calma, o controlo de impulsos reativos e ajudando a erradicar o bullying;
5. Aumento da função executiva das crianças e adolescentes que está associado ao desempenho cognitivo e sucesso educativo;
6. Melhoria de sintomas de hiperatividade e défice de atenção, depressão, stress, ansiedade, agressividade, impulsividade, etc.

Seguindo a mesma linha de pensamento, Iolanda Pereira (2021) também dá a conhecer alguns benefícios do *mindfulness* para crianças, reforçando (i) melhorias ao nível da

memória, concentração e autocontrole, (ii) diminuição da impulsividade, da ansiedade e do stress, (iii) fomentação da empatia e da capacidade de compreender o que está a acontecer ao seu redor, aumentando a consciência. Tudo isto, possibilita o desenvolvimento de valores como a compaixão, o respeito, a autenticidade, a responsabilidade, o que leva a formar crianças mais confiantes e felizes.

O *mindfulness* possibilita que as crianças prestem atenção ao preciso momento, proporcionando aprendizagens que envolvam capacidades emocionais, cognitivas e sociais. Isto é, o “*Mindfulness* é uma resposta eficaz ao stress e melhoramento dos processos neurológicos, tornando-nos mais aptos a organizar tarefas, gerir tempo, estabelecer prioridades e tomar decisões” (Perestrelo, 2018, p. 21).

Desta forma, é fundamental realçar que a

atividade cerebral muda do piloto automático, estado de alerta habitual, para um estado novo de consciência, permitindo-nos desenvolver recursos internos de auto-observação e autorregulação. Aprendemos a importância de fazer uma pausa, rompendo assim a cadeia que nos leva ao stress crónico. A prática de *Mindfulness* reduz a nossa própria reatividade, desativando o nosso automatismo habitual e permitindo manifestar “respostas” em vez de reações (Perestrelo, 2018, p. 22).

1.1.2. AS ATITUDES MINDFULNESS

Qualquer espaço que uma pessoa frequente, incluindo nos contextos educativos, pressupõe-se que seja um lugar seguro, tranquilo e de pertença. Isto é, a “forma como nos sentimos num espaço físico está relacionada com a energia positiva que depositamos nele” (Perestrelo, 2018, p. 29). A forma de termos um espaço tranquilo e harmonioso é criar, juntamente com as crianças e quem frequenta esse espaço, regras e acordos com objetivos claros, onde a compreensão, a empatia e a dedicação prevalecem.

Segundo Övén (2015), educar com *mindfulness* contempla sete atitudes, sendo elas, o não-julgamento; paciência; mente de principiante; confiança; não-esforço; aceitação; deixar estar/deixar ir. Deste modo, é fulcral enumerar e dar a conhecer cada uma delas.

O não-julgamento diz respeito a prestar verdadeira atenção ao que nos rodeia, observando as situações exatamente como são e sem efetuar julgamentos. Não existem pensamentos/emoções boas ou más, cada indivíduo lida com a situação da maneira que consegue. “Somos testemunhas da vida” (p. 55), cada ser é igual a si próprio.

Outra atitude é a paciência, que significa estar tranquilo com a vida, permitindo que esta flua de maneira harmoniosa, aceitando o que a vida tem de melhor para oferecer. Como refere Övén, um exemplo disso mesmo é quando “a larva está em metamorfose não adianta abrir o casulo porque a borboleta não chegará mais cedo” (2015, p. 55).

A mente de principiante diz respeito à capacidade que os seres humanos têm para se “libertar” das vivências passadas e conscientemente observar “o que está a acontecer (eventos, pessoas, coisas, emoções e pensamentos) como se o fizéssemos pela primeira vez. Sabemos apenas que cada momento é único e que tudo o que fazemos será feito pela primeira e última vez” (Övén, 2015, p. 55).

Ao praticarmos a confiança, aprendemos a confiar em nós em primeiro lugar, em que aprender a confiar no processo e permitir que a vida flua é essencial na prática de *mindfulness*. Ao longo da prática vamos desenvolvendo essa confiança em nós. Ao estarmos conectados com o coração, estamos mais predispostos a receber feedback que o corpo nos transmite e assim podemos seguir a nossa intuição, aprendendo assim a confiar em nós próprios (Övén, 2015).

Outra atitude é o não-esforço, que nos permite prestar atenção ao modo como estamos nesse preciso momento e não alterar nada, o nosso foco é apreciar o momento sem colocar qualquer tipo de objetivo a ser atingido. O exemplo que Övén refere é “imagine que não sabe onde colocou as chaves de casa. Procura-as por todo o lado, mas não as encontra. Começa a sentir-se frustrado, irritado e stressado. E quando é que as encontra?” (2015, p. 56). Quando se permite relaxar e parar de as procurar, isto é, quando não está em esforço. O grande objetivo é experienciar o aqui e agora, e compreender que para chegar a algum “lado” temos de vivenciar o momento. Tente não

julgar e não force o momento, simplesmente deixe acontecer, percorrendo o caminho que tem de ser percorrido.

A aceitação está correlacionada com o simples facto de estarmos a observar algo tal e qual como é na realidade, ao invés daquilo que gostaríamos que fosse. Aceitar não significa que tenhamos de concordar ou até mesmo desistir do momento. Ou seja, devemos estar tranquilos com o que o momento nos oferece e usufruir dele, como ele é (Övén, 2015).

A sétima atitude é deixar estar/deixar ir, sendo que ao colocarmos em prática todas as atitudes anteriores, esta acontece naturalmente. O deixar ir significa desapego, ou seja, a necessidade de mudar, de alterar. “As atitudes não têm necessariamente de ser praticadas por esta ordem. Nem é obrigatório praticar todas. Mas o que tenho descoberto é que estas atitudes, e esta ordem em particular, libertam muito sofrimento, stresse e ansiedade” (Övén, 2015, p. 56).

Compreendendo estas sete atitudes das práticas de *mindfulness* sob o ponto de vista das crianças, compreende-se que estas práticas/attitudes são fundamentais, pois as crianças nascem sem qualquer formatação e “são naturalmente curiosas e inquisitivas. Gostam de aprender, normalmente vivem o momento e conseguem prestar muita atenção” (Snel, 2010, p. 24). Ou seja, é mais vantajoso começar as práticas de *mindfulness* desde tenra idade, isto porque as crianças são genuinamente mais recetivas e gostam de ser desafiadas.

As crianças passam grande parte dos seus dias em ambientes fechados. Atualmente é facilmente observável que as crianças estão em “constante aluvião de estímulos agressivos. São bombardeados com gritos, imagens estridentes e linguagem agressiva” (Perestrelo, 2018, p. 20). Deste modo, é fulcral alterar estes padrões e acreditar que quando as crianças se “concentram numa experiência no momento presente, as mentes delas tendem a inquietar-se e a dar espaço a uma visão mais clara do que se passa” (Greenland, 2016, p. 6).

1.1.3. MINDFULNESS E O PAPEL DO ADULTO QUE ACOMPANHA AS CRIANÇAS

Quando se fala de práticas de *mindfulness* com crianças, é essencial abordar o papel do adulto que desenvolve essas práticas com as crianças.

Assim, é muito importante saber escutar as crianças, dedicar-se a elas, desenvolver empatia, criar laços de amizade e de carinho, permitindo que as mesmas desenvolvam a sua autoestima. “A criança que desenvolve uma autoestima saudável vive com pessoas que se interessam pelos seus pensamentos, pelas suas emoções, pelos seus desejos e pelas suas necessidades. São pessoas que demonstram respeito, que a veem e ouvem” (Övén, 2015, p. 86). Ao elogiar a criança “alivia as feridas da alma, educa a emoção e a autoestima. Elogiar é ancorar e realçar as características positivas” (Cury, 2005, p. 144).

Atualmente os dias com as crianças são muito preenchidos, desafiantes, o que por vezes faz com que surjam situações menos agradáveis e que nos leva a desenvolver pensamentos negativos. É fulcral que o adulto consiga transformar estes pensamentos negativos em pensamentos e ações positivas (Perestrelo, 2018), partilhando esses processos com as crianças de forma a que estas ganhem ferramentas e aprendam a questionar-se sobre o porquê de estar “angustiados, ansiosos, irritados, solitários, amedrontados. Aprendem não apenas a questionar o mundo de fora, mas também a fazer uma mesa redonda com eles mesmos” (Cury, 2005, p. 131).

Dialogar com as crianças tendo por base afirmações positivas é essencial para criar crianças mais felizes e concretizadas. “Uma afirmação é uma palavra ou frase positiva que remetes para ti mesmo, com o intuito de te ajudar a sentires-te melhor, mais confiante e feliz, aumentando a tua autoestima. Por outras palavras, vais construir novos pensamentos, com consciência” (Perestrelo, 2018, p. 27). A criança aprende, assim, através do exemplo do adulto, levando afirmações positivas para o seu próprio discurso. Desta forma, o *mindfulness* torna-se numa ferramenta “indispensável para a aprendizagem ideal e o equilíbrio emocional, e para proteger o cérebro em desenvolvimento” (Snel, 2019, pp. 14-15), pois as palavras positivas têm poder na mente, fazem-nos sentir mais confiantes, mais seguros, mais fortes, permitem-nos ter dias mais felizes e satisfeitos com o próprio eu, sendo facilmente absorvidas pelas crianças. (Perestrelo, 2018). Cury (2005) partilha que “a tarefa mais importante da educação é transformar o ser humano em líder de si mesmo, líder dos seus pensamentos e emoções” (p. 149).

Outra atitude importante que o adulto que acompanha as crianças na sua prática de *mindfulness* teve ter presente é a importância de promover o contacto com a natureza. As crianças, de um modo geral, adoram brincar na rua e o contacto com a natureza é

fulcral para o seu bem-estar. Como refere Carlos Neto (2020), as “memórias de infância ligadas (...) com a Natureza dificilmente se esquecem” (p. 151). Sair da sala de atividades e desfrutar ao ar livre é essencial para o desenvolvimento e aprendizagem a vários níveis, quer físico/motor, social e psicológico.

A “magia da Natureza pode ser percebida através de experiências realizadas em espaços naturais” (Neto, 2020, p. 152). Ao proporcionar momentos destinados ao contacto com a natureza, como por exemplo a escuta e observação da vida animal, do vento, das folhas, o adulto *mindfulness* permite que as crianças desenvolvam os 5 sentidos e aprendam estilos de vida saudáveis ao longo da vida (Neto, 2020). É no espaço exterior onde prevalece a liberdade de brincar e de escutar que inspira a criança a desenvolver a criatividade, a imaginação, a testar hipóteses, o que por vezes a leva a criar desafios (Hanscom, 2018).

1.2. O ENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NO SEU PROCESSO DE APRENDIZAGEM

1.2.1. CONCEITO DE ENVOLVIMENTO

O envolvimento é conhecido como uma qualidade da atividade do ser humano, que pode ser expressa de várias maneiras: persistência, concentração, motivação, atração, entre outras. Segundo Bertram e Pascal (2009), o envolvimento relaciona-se com a “abertura aos estímulos e intensidade da experiência, tanto a nível físico como cognitivo e ainda por uma profunda satisfação e forte fluxo de energia” (p. 128). O envolvimento é determinado pelo interesse individual de cada criança onde é visível uma exploração do desconhecido. A aprendizagem acontece em consequência do envolvimento da criança. (Bertram, Pascal, 2009).

Como referido anteriormente a motivação é uma das particularidades do envolvimento. A criança demonstra envolvimento quando

fica fascinada e totalmente absorvida pela sua actividade. Um indicador deste estado é que o tempo passa rapidamente para esta criança. Uma criança envolvida fica extremamente atenta e sensível aos estímulos mais relevantes. Mobiliza uma quantidade imensa de energia ao mesmo tempo que deixa

transparecer uma maravilhosa sensação de prazer (Bertram & Pascal, 2009, p. 128).

Assim sendo, o envolvimento ocorre quando as atividades são desafiadoras e não quando são muito simples e fáceis ou quando são excessivamente exigentes. É possível compreender que uma criança está envolvida numa proposta quando a sua atenção está debruçada sobre um aspeto em especial e muito dificilmente se distrai (Bertram & Pascal, 2009).

1.2.2. A ESCALA DE ENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

A escala de envolvimento da criança, da autoria de Laevers (1994), encontrasse dividida em duas componentes, os indicadores e os seus níveis de envolvimento. Posto isto, importa referir que existem nove indicadores de envolvimento: a concentração, a energia, a complexidade e criatividade, a expressão facial e postura, a persistência, a precisão, o tempo de reação, a linguagem e a satisfação (Bertram & Pascal, 2009).

A concentração diz respeito ao foco que a criança tem na atividade que está a realizar, isto é, encontra-se orientada e não há nada que a faça distrair-se.(Bertram & Pascal, 2009).

No que concerne à energia, esta está correlacionada com o esforço que a criança dedica na atividade, o empenho, a curiosidade, a motivação. A energia é constantemente evidenciada através do “altear da voz ou pela pressão que faz sobre o objeto que utiliza. A energia mental pode ser inferida através das expressões faciais as quais revelam que a criança está concentrada no que está a fazer” (Bertram & Pascal, 2009, p. 129).

A complexidade e criatividade estão relacionadas com a liberdade que é observável na criança ao executar uma proposta mais desafiante, onde a mesma se envolve ao máximo e se esforça para dar o seu melhor. A criatividade “não significa que o resultado tenha de ser original. A criatividade existe quando a criança dá um toque individual ao que faz e contribui para o seu desenvolvimento criativo” (Bertram & Pascal, 2009, p. 129).

Relativamente à expressão facial e postural, estes remetem para expressões não verbais, onde é possível observar o envolvimento da criança já que existe uma diferença entre um olhar distanciado num vazio e um olhar brilhante. “A postura pode revelar alta

concentração ou tédio. A postura pode ser altamente significativa, mesmo quando a criança está de costas para o observador” (Bertram & Pascal, 2009, p. 129).

No que se refere à persistência, esta induz a durabilidade da concentração na proposta que está a ser concretizada. É de realçar que as crianças envolvidas nas propostas não abandonam nem se distraem com facilidade, têm prazer por dar continuidade às mesmas (Bertram & Pascal, 2009).

A precisão demonstra o cuidado que a criança tem para com o que está a executar, sendo possível de observar os cuidados que tem com os pormenores. As crianças que não têm em atenção os pormenores tendem a não estar tão envolvidas no trabalho (Bertram & Pascal, 2009).

O tempo de reação está relacionado com o facto de as crianças prestarem ou não atenção, pois se estiverem envolvidas reagem mais rápido aos estímulos. Assim sendo, “correm, literalmente falando, para uma actividade e mostram grande motivação e entusiasmo” (Bertram & Pascal, 2009, p. 130). O envolvimento da criança não pode ser só observável através da primeira reação, isto porque, o envolvimento é muito mais que uma primeira instância.

Em relação à linguagem, esta está ligada ao facto de escutar os comentários que as crianças vão efetuando no decorrer da proposta. Muitas vezes é escutado que uma criança quer fazer a proposta, que gostou muito ou que não quer fazer novamente, estes são alguns dos exemplos se escutarmos as crianças (Bertram & Pascal, 2009).

A satisfação é quando a criança mostra que está agradada com o resultado que conseguiu alcançar na execução do seu trabalho (Bertram & Pascal, 2009).

Por fim, importa ressaltar que os indicadores são uma mais-valia para a compreensão de quem está a observar a criança. “Não devem ser utilizados como uma escala, mas como aspectos que permitem ao observador apreciar o envolvimento da criança. O observador deve determinar o nível de envolvimento da criança servindo-se da escala e tendo em conta os indicadores” (Bertram & Pascal, 2009, p. 130). Posto isto, é de realçar que o adulto deve ter a capacidade de se colocar no lugar da criança, para assim compreender melhor o que esta poderá estar a sentir.

Como supramencionado, associados aos indicadores de envolvimento estão os níveis de envolvimento apresentados em seguida, existindo 5 níveis (Bertram & Pascal, 2009):

Nível 1. Sem atividade – A proposta é estereotipada, muito simples, monótona e inativa. A criança demonstra estar ausente e sem motivação, existe ausência de instâncias cognitivas. Algo que demonstra esta ausência é o olhar vazio da criança, mas também poderá indicar que a criança está concentrada.

Nível 2. Atividade frequentemente interrompida – Neste nível observa-se a criança com alguns momentos de ausência, cerca de metade do tempo, isto é, está desconcentrada e o olhar é vago, realizando interrupções regulares. A criança tem dificuldade em retomar a proposta devido ao seu insuficiente envolvimento.

Nível 3. Atividade quase contínua – O momento da atividade é muito rotineiro, a criança encontrasse atarefada, mas não demonstra estar realmente envolvida na proposta. A criança distrai-se com alguma facilidade, continua sem demonstrar muito interesse, no entanto já são notórios alguns progressos.

Nível 4. Atividade contínua com momentos de grande intensidade – Neste nível já são visíveis sinais de envolvimento, pois a criança demonstra ter mais intensidade nestes momentos. Quando existem momentos de interrupção, a criança consegue retomar a atividade, mesmo quando surgem outros estímulos externos.

Nível 5. Atividade intensa prolongada – A proposta é efetuada de forma contínua, com intensidade e assim atingiu um elevado envolvimento.

Ao longo da atividade que a criança executa, esta vai demonstrando a intensidade que coloca na proposta. Para relevar envolvimento é necessária a presença de concentração, criatividade, complexidade, energia e persistência, mas não é necessário que todos os sinais de envolvimento, presentes ao longo deste subtópico, estejam presentes (Bertram & Pascal, 2009).

2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Neste tópico do relatório pretendesse apresentar a metodologia adotada durante o ensaio investigativo. Apresentam-se a questão de partida e os objetivos de investigação, o

contexto e os participantes, as técnicas e os instrumentos de recolha de dados e, por fim, o método de análise de dados.

2.1. PERTINÊNCIA E JUSTIFICAÇÃO DO ESTUDO

No decorrer da prática de ensino supervisionada em contexto de Jardim de Infância I, fazia parte da rotina do grupo de crianças um tempo para realizar momentos de relaxamento. Estes momentos de relaxamento surgiam uma vez por dia, mais concretamente depois do almoço. A educadora não planificava estes momentos formalmente, mas implementava-os, reconhecendo a importância dos mesmos para o bem-estar das crianças.

Aliando estes dois fatores inerentes ao contexto educativo e à explicação de Perestrelo (2018), que nos refere que as práticas regulares de *mindfulness* ensinam “como prestar atenção ao momento presente e tal aprendizagem envolve competências cognitivas, sociais, e emocionais (...) [e são] uma resposta eficaz ao stress e melhoramento dos processos neurológicos, tornando-nos mais aptos a organizar tarefas, gerir o tempo, estabelecer prioridades” (p. 21), o interesse pela temática surgiu quase naturalmente, resultando de uma forte motivação pessoal. Como refere Sousa e Baptista (2014), “ninguém investiga bem um assunto que não gosta” (p. 19). Assim, a curiosidade e interesse da mestranda por compreender a importância da prática de *mindfulness* tornou-se cada vez maior, acreditando que estes momentos podem trazer enormes benefícios para o bem-estar emocional das crianças.

2.2. QUESTÃO DE PARTIDA E OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO

Partindo deste interesse definiu-se a seguinte questão de partida: “Qual o nível de envolvimento de 3 crianças de 5 e 6 anos, frequentadoras da rede privada da Educação Pré-Escolar, durante a vivência de momentos de *mindfulness*?” e os respetivos objetivos de investigação:

- i. Implementar momentos de *mindfulness* com um grupo de crianças da Educação Pré-Escolar da rede privada;

- ii. Identificar, através da escala de envolvimento da criança (Leavers, 1994), o nível de envolvimento de 3 crianças de 5 e 6 anos nos momentos de *mindfulness* implementados;
- iii. Refletir sobre a importância da vivência de momentos *mindfulness* em crianças com idades compreendidas entre os 5 e 6 anos.

2.3. OPÇÕES METODOLÓGICAS

No presente estudo, optou-se por uma metodologia qualitativa, sendo que esta recai sobre “uma compreensão absoluta e ampla do fenómeno em estudo. (...) [Em que o investigador] observa, descreve, interpreta e aprecia o meio e o fenómeno tal como se apresentam, sem procurar controlá-los.” (Fortin, 1999, p. 22).

A opção pelo paradigma qualitativo surge como um ponto importante para a investigação, no sentido em que “estão associadas as suas grandes características: a observação participante e a ênfase no processo de investigação, uma e outra marcando claramente a distinção deste paradigma em relação à investigação quantitativa.” (Pardal & Lopes, 2011, p. 23).

Considera-se que a abordagem qualitativa é a mais apropriada, na medida em que, como foi referido nos objetivos, pretende-se compreender as vivências de momentos *mindfulness* pelas crianças, quer através do seu envolvimento, quer através de uma reflexão sobre a relevância destes momentos. Posto isto, e como refere Fortin (1999), “o desenvolvimento do conhecimento é descrever ou interpretar, mais do que avaliar” (p. 22).

Relativamente às abordagens qualitativas observam-se “como extremamente vantajosas e estimulantes, (...) [divergindo] dos trabalhos quantitativos nos âmbitos da ética da investigação, noções de conhecimento, e relacionamento entre investigador e o sujeito de investigação.” (Walsh, Tobin & Graue, 2002, p. 1037). Para Dias (2009), as pesquisas qualitativas procuram entender “o fenómeno, embora não conseguindo explicá-lo” (p. 84). Segundo Sousa e Baptista, (2014) a “investigação qualitativa é holística, tendo em conta a complexidade da realidade” (p. 56). Assim sendo, para o estudo investigativo teve-se como objetivo recolher dados e analisá-los de modo a ir ao encontro da resposta à questão de partida, respeitando a ética e profissionalismo.

Para a presente investigação, efetuou-se um estudo descritivo simples, visto que este “consiste em descrever simplesmente um fenómeno ou um conceito relativo a uma população, de maneira a estabelecer as características dessa população ou de uma amostra dela” (Fortin, 1999, p. 163). Ou seja, é pretendido descrever rigorosamente e de forma clara o objeto de estudo, identificando assim, as causas do mesmo (Sousa & Baptista, 2014). No presente estudo, o objeto de estudo são, então, os momentos *mindfulness* implementados e vividos pelo grupo de crianças participante.

2.4. CONTEXTO E PARTICIPANTES

A investigação decorreu numa instituição privada do concelho de Leiria que integra a creche e a educação pré-escolar. O grupo de crianças era constituído por 17 crianças, selecionando-se 3 delas para a investigação. Esta seleção foi feita com base na observação da mestranda nos momentos de relaxamento que já existiam na rotina do grupo de crianças. Assim, foram selecionadas 3 crianças: uma que lhe pareceu estar envolvida na maioria dos momentos observados, outra que parecia estar mais ou menos envolvida e a terceira que não parecia estar envolvida. Das 3 crianças selecionadas, uma era do sexo feminino com 5 anos e duas do sexo masculino com 6 anos. No decorrer do estudo, as crianças aparecem identificadas por letras (A, B e C), para assim poder garantir o anonimato das crianças.

2.5. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Em relação às técnicas e instrumentos de recolha de dados, estes foram diversificados com o intuito de obter dados concretos e viáveis. As técnicas de recolha de dados utilizadas foram: a observação participante (seguida do preenchimento das fichas de observação de envolvimento da criança), a entrevista semiestruturada às crianças participantes, e, ainda, a análise a uma reflexão escrita pela educadora responsável pelo grupo de crianças.

Quanto à observação participante, esta consiste em ter “acesso às prespectivas das pessoas com quem interage, ao viver os mesmos problemas e as mesmas situações que eles” (Sousa & Baptista, 2014, p. 88). Isto é, 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 longo do presente estudo, a observação ocorreu durante 9 dias, que corresponderam a 9 propostas de *mindfulness* implementadas (uma

por dia de intervenção da prática pedagógica) entre o dia 10 de Maio e o dia 8 de Junho de 2021 (Tabela 1) e para registar estes momentos recorreu-se à gravação de 9 vídeos. Os registos videográficos foram uma técnica usada para a recolha de dados, visto que oferece “um bom registo que diferentes observadores podem observar, analisar, parar, voltar atrás, rever, repetindo as vezes que desejar voltar a ver uma determinada cena, em alturas diferentes e sem ser necessário terem estado no local onde sucederam os acontecimentos” (Sousa, 2009, p. 200). Estes registos videográficos foram gravados com uma câmara fotográfica de um telemóvel, que ficava posicionado num local estratégico para poder ter longo alcance. Os 9 vídeos que foram utilizados para a presente investigação foram transcritos (anexo 7) partindo da seguinte regra: foram transcritos os 2 primeiros minutos do vídeo (momento inicial do exercício de *mindfulness* implementado), os 2 minutos do meio (momento intermédio do exercício de *mindfulness* implementado), e os 2 minutos do fim de cada registo videográfico (momento final do exercício de *mindfulness* implementado). Após a visualização e descrição dos vídeos recorreu-se ao preenchimento das fichas de observação do envolvimento da criança (anexo 8).

Tabela 1

Calendarização dos 9 momentos de mindfulness implementados.

Proposta de <i>mindfulness</i>	Data	Duração da implementação da proposta	Vídeo correspondente	Transcrição do vídeo
1.^a proposta – Ouvir música de relaxamento.	10-05-2021	15 min, 05 s	Vídeo 1	0–2 min – início 07:30-09:30 min – meio 13:05-15:05 min – fim
2.^a proposta – Seguir as indicações e movimentos da mestrandia.	12-05-2021	22 min, 01s	Vídeo 2	0–2 min – início 11:05-13:05 min – meio 20:01-22:01 min – fim
3.^a proposta – Escutar e seguir as indicações do CD “senta-te quietinho como uma rã” e as crianças.	18-05-2021	11 min, 06 s	Vídeo 3	0–2 min – início 05:53-07:53 min – meio 09:06-11:06 min – fim

4.^a proposta – Projeção no teto e escutar uma música relaxante.	19-05-2021	12 min, 27 s	Vídeo 4	0–2 min – início 06:13-08:13 min – meio 10:27-12:27 min – fim
5.^a proposta – Ouvir música de relaxamento.	24-05-2021	18 min, 29 s	Vídeo 5	0–2 min – início 09:14-11:14 min – meio 16:29-18:29 min – fim
6.^a proposta – Ida ao exterior escutar os sons da natureza.	26-05-2021	12 min, 01 s	Vídeo 6	0–2 min – início 06:01-08:01 min – meio 10:01-12:01 min – fim
7.^a proposta – Desenho livre para expressar o que estão a sentir.	01-06-2021	16 min, 21 s	Vídeo 7	0–2 min – início 08:10-10:10 min – meio 14:21-16:21 min – fim
8.^a proposta – Partilha de massagem (momento de trabalho a pares).	02-06-2021	17 min, 21 s	Vídeo 8	0–2 min – início 09:00-11:00 min – meio 15:21-17:21 min – fim
9.^a proposta – Seguir as indicações e movimentos da mestrandia.	08-06-2021	12 min, 26 s	Vídeo 9	0–2 min – início 06:13-08:13 min – meio 10:26-12:26 min – fim

Outra técnica de recolha de dados utilizada foram as entrevistas semiestruturadas às 3 crianças participantes. As mesmas consistem em ter um guião com perguntas, onde o entrevistado tem liberdade para responder, ainda que não possa fugir à temática (Sousa & Baptista, 2014). Posto isto, é relevante mencionar que a mestrandia memorizou o guião para que, quando estivesse a questionar as crianças, pudesse estar o mais à vontade possível, para que as crianças não se sentissem pressionadas de algum modo. As entrevistas semiestruturadas foram efetuadas individualmente, seguindo a calendarização apresentada na tabela 2. A mestrandia pediu às crianças para que, no momento após o *mindfulness*, viessem conversar um pouco com ela uma de cada vez. As entrevistas foram feitas num lugar onde as crianças se sentiam bem (lugar escolhido pelas mesmas), e duraram entre 5 a 10 minutos, respeitando o tempo e o espaço da criança. As entrevistas semiestruturadas foram posteriormente transcritas e analisadas.

Tabela 2

Calendarização das entrevistas semiestruturadas realizadas.

Entrevistas semiestruturadas	Modalidade	Intervenientes	Calendarização
1	Gravada	Criança A, B e C.	10-05-2021
2	Gravada	Criança A, B e C.	12-05-2021
3	Gravada	Criança A, B e C.	18-05-2021
4	Gravada	Criança A, B e C.	19-05-2021
5	Gravada	Criança A, B e C.	24-05-2021
6	Gravada	Criança A, B e C.	26-05-2021
7	Gravada	Criança A, B e C.	01-06-2021
8	Gravada	Criança A, B e C.	02-06-2021
9	Gravada	Criança A, B e C.	08-06-2021

Ao refletir sobre todo o processo de investigação, a mestranda sentiu necessidade de acolher a perspetiva da educadora do grupo de crianças sobre os momentos de *mindfulness* implementados. Assim, foi pedido à educadora cooperante uma reflexão escrita (anexo 9) que tinha como intuito compreender o seu ponto de vista sobre a intervenção da mestranda nas propostas de *mindfulness* com as crianças, assim como, a sua perspetiva sobre as práticas de *mindfulness*. É importante referir que esta reflexão foi enviada por email para a mestranda no dia 7 de outubro de 2021 e tinha como base alguns pontos de reflexão enviados pela mestranda à educadora. As reflexões escritas auxiliam o desenvolvimento profissional do educador

concebido como um processo reflexivo e crítico sobre a prática educativa, é potencializado pelo movimento de escrita na medida em que esta exige (re)elaboração e (re)significação do pensamento pela própria estrutura do ato de

escrever que possibilita uma formulação mais acurada das ideias do que a comunicação oral (Oliveira, 2011, p. 290).

2.6. MÉTODO DE ANÁLISE DE DADOS

No que diz respeito à análise de dados, recorreu-se à técnica de análise de conteúdo (Bardin, 1997). A análise de conteúdo contém “uma intenção de analisar um ou mais documentos, com o propósito de inferir o seu conteúdo imanente, profundo, oculto sob o aparente; ir além do que está expresso como comunicação directa, procurado descobrir conteúdos ocultos e mais profundos” (Sousa, 2009, p. 264). Segundo o parecer de Bardin (1997, p. 38), “a análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo”. Assim, procedeu-se à análise das transcrições das gravações de vídeos, utilizando os níveis de envolvimento presentes na escala de envolvimento de Leavers (1995) – do nível 1, sem atividade até ao nível 5, atividade intensa prolongada – como categorias de análise.

Dias (2009) enfatiza que é essencial “compreender melhor o discurso, de aprofundar as suas características gramaticais, cognitivas, ideológicas e extrair os momentos mais importantes” (p. 189), para assim, retirar informações sólidas que possibilitem recolher inferências. Neste sentido, e a par da análise de conteúdo dos vídeos realizados, recorreu-se também a uma análise descritiva (i) das planificações das propostas de *mindfulness* da prática pedagógica, (ii) das entrevistas semiestruturadas realizadas às crianças e (iii) da reflexão escrita da educadora do grupo de crianças.

3. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

3.1. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS MOMENTOS DE MINDFULNESS IMPLEMENTADOS

Ao longo da investigação foram realizados 9 momentos de *mindfulness*, que dizem respeito a 9 propostas educativas diferentes que constavam nas planificações semanais da prática pedagógica (anexo 10). De seguida analisa-se como um dos momentos implementados.

3.1.1. 1.º MOMENTO *MINDFULNESS*

A) DESCRIÇÃO DO 1.º MOMENTO *MINDFULNESS*

O primeiro momento ocorreu no dia 10 de maio de 2021, na sala de atividades (área de reunião) e teve a duração de 15 minutos e 5 segundos.

Num primeiro momento, as crianças sentaram-se na área de reunião, onde foi explicado às crianças o que iria acontecer. De seguida, foi colocada uma música relaxante, as crianças deitaram-se de barriga para cima e olhos fechados enquanto escutaram a música, permanecendo assim por alguns minutos. Após 15 minutos, o adulto tocou o sino tibetano e foi dado por terminado o momento *mindfulness*. Para este momento era pretendido que as crianças permanecessem deitadas a escutar a música de forma relaxada.

B) O ENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS PARTICIPANTES – ESCALA DE ENVOLVIMENTO

A criança (A) não se distraiu facilmente com estímulos, sendo que, nos primeiros 2 minutos, esteve focada e concentrada “com as mãos em cima da barriga, o olhar dirigido para a frente”. Após 2 minutos do meio de iniciar a atividade, a criança continuava focada e relaxada no momento e nos últimos 2 minutos, demonstrava estar relaxada “com as mãos em cima da barriga, as pernas cruzadas e os olhos fechados”. Portanto, o nível de envolvimento da criança na proposta corresponde ao nível 5 da escala de envolvimento, ou seja, corresponde ao nível máximo.

A criança (B) teve uma atividade passiva e repetitiva, isto é, nos primeiros 2 minutos esteve com “o olhar dirigido para o colega do lado”, nos 2 minutos do meio, “expressava uma cara de desânimo” e nos últimos 2 minutos demonstrava “satisfação e alegria” pela proposta estar a terminar. Assim sendo, o nível de envolvimento da criança na proposta corresponde ao nível 1 da escala de envolvimento, ou seja, corresponde ao nível mínimo.

A criança (C) distraiu-se facilmente, isto é, realizou a proposta de forma rotineira e não estava verdadeiramente envolvida. Nos primeiros 2 minutos levantou a nuca várias vezes para observar o que se passava ao seu redor de forma descontraída, nos 2 minutos do meio, movimentou-se ligeiramente e demonstrava estar serena e nos 2 últimos

minutos continuava a movimentar-se e demonstrava estar satisfeita. Deste modo, o nível de envolvimento da criança na proposta corresponde ao nível 3 da escala de envolvimento, ou seja, corresponde ao nível médio.

C) A VOZ DAS CRIANÇAS PARTICIPANTES

Após a vivência do 1.º momento de *mindfulness*, e dando voz às crianças, a criança (A) verbalizou que se sentiu bem ao realizar a proposta, a criança (B) mencionou que não gostou, que não tinha posição para relaxar, e a criança (C) referiu que se sentiu bem e que conseguiu relaxar (anexo 11).

3.1.2. 2.º MOMENTO *MINDFULNESS*

A) DESCRIÇÃO DO 2.º MOMENTO *MINDFULNESS*

O segundo momento ocorreu no dia 12 de maio de 2021, na sala de atividades (área de reunião) e teve a duração de 22 minutos e 1 segundo.

Num primeiro momento, as crianças sentaram-se na área de reunião, onde foi explicado às crianças o que iria acontecer. De seguida, foi colocada uma música relaxante e as crianças sentaram-se para dar início a este relaxamento, que consistiu em realizar um “jogo” de concentração/tensão a nível muscular. Para tal, o adulto foi dando algumas indicações, como por exemplo: “para as mãos e pulsos, vamos imaginar que estamos a apertar e a soltar uma bola “antisstress””; “para os ombros, vamos imaginar que somos um gato, colocamo-nos de gatas (em quatro) e alongamos como os gatos”. E assim consecutivamente de modo a trabalharem diferentes músculos do corpo. De seguida foi pedido que se deitassem a escutar e a relaxar os músculos através da música. Após 22 minutos, o adulto tocou o sino tibetano e foi dado por terminado o momento *mindfulness*. Para este momento era pretendido que as crianças, inicialmente, seguissem as indicações verbais e se possível as gestuais, enquanto no momento posterior era para permanecerem deitadas a escutar a música de forma relaxada, para assim relaxarem também os músculos.

B) O ENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS PARTICIPANTES – ESCALA DE ENVOLVIMENTO

A criança (A) teve momentos de grande intensidade, mesmo quando houve

interrupções, a mesma conseguiu retomar a proposta. Nos primeiros 2 minutos distraiu-se ligeiramente e conseguiu retomar a proposta, mantendo uma postura de seriedade. Nos 2 minutos do meio, pareceu demonstrar estar focada, uma vez que, fechou os olhos e permaneceu deitada a escutar a música. Nos últimos 2 minutos movimentou-se um pouco, observou o que se passava à sua volta e retomou a proposta. Logo o nível de envolvimento da criança na proposta corresponde ao nível 4 da escala de envolvimento, ou seja, corresponde ao nível quase máximo.

A criança (B) teve vários momentos de ausência, em que a criança não parecia estar concentrada e estava a olhar para o ar. Nos primeiros 2 minutos a criança movimentou-se livremente, demonstrando não querer seguir as indicações da mestranda. Nos 2 minutos do meio e nos últimos 2 minutos, parecia querer estar focada, mas com dificuldade em permanecer na mesma posição, distraíndo-se com o que estava em seu redor. Assim sendo, o nível de envolvimento da criança na proposta corresponde ao nível 2 da escala de envolvimento, ou seja, corresponde quase ao nível mínimo.

A criança (C) não se distraiu facilmente com estímulos, ela apresentou um olhar focado na proposta. Nos primeiros 2 minutos, seguiu as indicações da mestranda, demonstrava estar concentrada nos movimentos. Nos 2 minutos do meio, demonstrava estar tranquila e serena e nos últimos 2 minutos, demonstrava estar relaxada e satisfeita. Logo, o nível de envolvimento da criança na proposta corresponde ao nível 5 da escala de envolvimento, ou seja, corresponde ao nível máximo.

C) A VOZ DAS CRIANÇAS PARTICIPANTES

Após a vivência do 2.º momento de *mindfulness*, e dando voz às crianças, a criança (A) verbalizou que se sentiu relaxada ao realizar a proposta, a criança (B) mencionou que sentiu dores e teve dificuldade em relaxar, e a criança (C) referiu que se sentiu bem e que gostou do relaxamento (anexo 12).

3.1.3. 3.º MOMENTO *MINDFULNESS*

A) DESCRIÇÃO DO 3.º MOMENTO *MINDFULNESS*

O terceiro momento ocorreu no dia 18 de maio de 2021, na sala de atividades (área de reunião) e teve a duração de 11 minutos e 6 segundos.

Num primeiro momento, as crianças sentaram-se na área de reunião. Num momento posterior, as crianças escutaram as indicações do adulto. De seguida, foi colocado o CD “senta-te quietinho como uma rã” e as crianças escutaram e seguiram as indicações. Após 11 minutos, o adulto tocou o sino tibetano e foi dado por terminado o momento *mindfulness*. Para este momento era pretendido que as crianças seguissem as indicações verbais, que surgiam ao longo da escuta atenta do CD.

B) O ENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS PARTICIPANTES – ESCALA DE ENVOLVIMENTO

A criança (A) não se distraiu facilmente com estímulos, ela apresentou um olhar focado na proposta. Nos primeiros 2 minutos demonstrava estar séria a escutar o CD, nos 2 minutos do meio, apesar de bocejar, parecia conseguir retomar a proposta e nos últimos 2 minutos continuava com uma expressão facial séria e focada. Deste modo, o nível de envolvimento da criança na proposta corresponde ao nível 5 da escala de envolvimento, ou seja, corresponde ao nível máximo.

A criança (B) teve uma atividade passiva e repetitiva. Isto é, nos primeiros 2 minutos demonstrou estar desanimada e entediada com a proposta, porque, maioritariamente olhava para o chão e não seguia as indicações. Nos 2 minutos do meio, apesar de não demonstrar estar envolvida, numa parte dirigiu o olhar para a frente, e inspirou pelo nariz e expirou pela boca, o que demonstrou estar a escutar o CD. Nos últimos 2 minutos, movimentou-se e observou o que estava ao seu redor, demonstrava estar ansiosa por terminar o momento. Deste modo, o nível de envolvimento da criança na proposta corresponde ao nível 1 da escala de envolvimento, ou seja, corresponde ao nível mínimo.

A criança (C) distraiu-se facilmente, isto é, realizou a proposta, mas de forma rotineira, não estava verdadeiramente envolvida. Ou seja, nos primeiros 2 minutos demonstrava estar a observar o que estava ao seu redor e riu-se, nos 2 minutos do meio parecia que estava inquieta, mas em momentos escutava o CD e seguia as indicações e nos últimos 2 minutos movimentou-se várias vezes e distraiu-se com facilidade, demonstrando estar pouco interessada em alguns momentos. Assim sendo, o nível de envolvimento da criança na proposta corresponde ao nível 3 da escala de envolvimento, ou seja, corresponde ao nível médio.

C) A VOZ DAS CRIANÇAS PARTICIPANTES

Após a vivência do 3.º momento de *mindfulness*, e dando voz às crianças, criança (A) verbalizou que se sentiu bem, a criança (B) mencionou que não gostou, dizendo que não gostava de estar quieta, a criança (C) referiu que se sentiu feliz e que conseguiu relaxar (anexo 13).

3.1.4. 4.º MOMENTO *MINDFULNESS*

A) DESCRIÇÃO DO 4.º MOMENTO *MINDFULNESS*

O quarto momento ocorreu no dia 19 de maio de 2021, na sala de atividades (área de reunião) e teve a duração de 12 minutos e 27 segundos.

Num primeiro momento, as crianças sentaram-se na área de reunião. Num momento posterior, as crianças escutaram as indicações do adulto. De seguida, foi projetado no teto um vídeo sobre a natureza, que continha uma música considerada relaxante. Depois, as crianças deitaram-se de barriga para cima e observaram por alguns minutos esse mesmo vídeo. Após 12 minutos, o adulto tocou o sino tibetano e foi dado por terminado o momento *mindfulness*. Para este momento era pretendido que as crianças permanecessem deitadas a escutar a música de forma relaxada e a observar as projeções que estavam a ocorrer no teto da sala.

B) O ENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS PARTICIPANTES – ESCALA DE ENVOLVIMENTO

A criança (A) teve uma atividade passiva e repetitiva. Nos primeiros 2 minutos, colocou-se na “posição decúbito lateral” e de olhos fechados, sem observar as projeções. Após 2 minutos, manteve-se na mesma posição, mas movimentava-se e nos últimos 2 minutos continuou com a mesma expressão, sempre de olhos fechados, demonstrava não ter interesse pelas projeções. Assim sendo, o nível de envolvimento da criança na proposta corresponde ao nível 1 da escala de envolvimento, ou seja, corresponde ao nível mínimo.

A criança (B) distraiu-se facilmente, isto é, realizou a proposta, mas de forma rotineira, não estava verdadeiramente envolvida. Nos primeiros 2 minutos demonstrava estar pouco envolvida, isto porque, está em posição de “decúbito ventral” ao invés de

observar as projeções, nos 2 minutos do meio passa para a posição “decúbito dorsal e dirige o olhar para as projeções”, demonstrava algum interesse pelas projeções. Já nos últimos 2 minutos observa as projeções com uma expressão facial séria e no final dirige-se até à “mestranda com uma expressão de satisfação”, o que demonstrava que a criança tinha algum interesse. Assim sendo, o nível de envolvimento da criança na proposta corresponde ao nível 3 da escala de envolvimento, ou seja, corresponde ao nível médio.

A criança (C) teve momentos de grande intensidade, mesmo quando houve interrupções, a criança conseguiu retomar a proposta. Nos primeiros 2 minutos, apesar de algum movimento, a criança conseguiu observar as projeções, nos 2 minutos do meio colocou “mãos debaixo das costas e expressa uma cara de serenidade observando as projeções”, demonstrando estar relaxada e nos últimos 2 minutos continuava a demonstrar estar interessada nas projeções. Assim sendo, o nível de envolvimento da criança na proposta corresponde ao nível 4 da escala de envolvimento, ou seja, corresponde ao nível quase máximo.

C) A VOZ DAS CRIANÇAS PARTICIPANTES

Após a vivência do 4.º momento de *mindfulness*, e dando voz às crianças, a criança (A) verbalizou que se sentiu bem e confortável ao realizar a proposta, a criança (B) mencionou que conseguiu descansar e que acalmou durante um bocado, e a criança (C) referiu que se sentiu bem (anexo 14).

3.1.5. 5.º MOMENTO *MINDFULNESS*

A) DESCRIÇÃO DO 5.º MOMENTO *MINDFULNESS*

O quinto momento ocorreu no dia 24 de maio de 2021, na sala de atividades (área de reunião) e teve a duração de 18 minutos e 29 segundos.

Num primeiro momento, as crianças sentaram-se na área de reunião. Num momento posterior, as crianças escutaram as indicações do adulto. Foi colocada a música relaxante e as crianças deitaram-se de barriga para cima e de olhos fechados, estando assim por alguns minutos. Após 18 minutos, o adulto tocou o sino tibetano e foi dado por terminado o momento *mindfulness*. Para este momento era pretendido que as

crianças, permanecessem deitadas a escutar a música de forma relaxada, inspirando e expirando, tendo assim um melhor conhecimento da sua respiração.

B) O ENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS PARTICIPANTES – ESCALA DE ENVOLVIMENTO

A criança (A) não se distraiu facilmente com estímulos, ela apresentou um olhar focado na proposta. Ou seja, nos primeiros 2 minutos a criança estava em “decúbito dorsal, com as mãos em cima da barriga, inspirando e expirando” e demonstrava estar relaxada. Nos 2 minutos do meio, a criança continuava serena e tranquila, nos 2 últimos minutos, apesar de observar o que estava ao seu redor, retomava a proposta de forma focada. Deste modo, o nível de envolvimento da criança na proposta corresponde ao nível 5 da escala de envolvimento, ou seja, corresponde ao nível máximo.

A criança (B) distraiu-se facilmente, isto é, realizou a proposta, mas de forma rotineira, não estando verdadeiramente envolvida. Nos primeiros 2 minutos movimentou-se um pouco, e expressava um olhar vazio, o que levou a mestranda a pensar que a criança estava pouco envolvida. Nos 2 minutos do meio, aparentemente estava tranquila, visto não se movimentar muito, já nos últimos 2 minutos movimentou-se muito e verbalizou palavras, o que parece demonstrar não ter muito interesse. Posto isto, o nível de envolvimento da criança na proposta corresponde ao nível 3 da escala de envolvimento, ou seja, corresponde ao nível médio.

A criança (C) não se distraiu facilmente com estímulos, ela apresentou um olhar focado na proposta. Nos primeiros 2 minutos, a criança está em “decúbito dorsal, com as mãos em cima da barriga, inspirando e expirando” e demonstrava estar serena. Nos 2 minutos do meio, a criança continuava relaxada e movimentou-se um pouco, nos 2 últimos minutos movimentou-se um pouco, retomou a proposta e voltou a observar o que está em seu redor, logo perdeu um pouco o interesse, mas conseguiu retomar a proposta. Deste modo, o nível de envolvimento da criança na proposta corresponde ao nível 4 da escala de envolvimento, ou seja, corresponde ao nível quase máximo.

C) A VOZ DAS CRIANÇAS PARTICIPANTES

Após a vivência do 5.º momento de *mindfulness*, e dando voz às crianças, a criança (A) verbalizou que se sentiu bem e que o corpo estava relaxado ao realizar a proposta, a

criança (B) mencionou que se sentiu melhor, mas estava com frio e a criança (C) referiu que se sentiu confortável e feliz, mas com frio (anexo 15).

3.1.6. 6.º MOMENTO *MINDFULNESS*

A) DESCRIÇÃO DO 6.º MOMENTO *MINDFULNESS*

O sexto momento ocorreu no dia 26 de maio de 2021, no exterior “Parque de terra” e teve a duração de 12 minutos e 1 segundo.

Num primeiro momento, as crianças sentaram-se na área de reunião. Num momento posterior, as crianças escutaram as indicações do adulto (vamos para o exterior ouvir os sons da natureza). As crianças na presença dos adultos dirigiram-se para o exterior. Após a preparação do momento (estender a manta no chão), as crianças deitaram-se de barriga para cima e de olhos fechados a escutar os sons que estavam ao seu redor. Após 12 minutos, o adulto tocou o sino tibetano e foi dado por terminado o momento *mindfulness*. Para este momento era pretendido que as crianças permanecessem deitadas a escutar os sons da natureza e utilizassem também outros sentidos como o olfato, estando atentas aos cheiros que a natureza trazia.

B) O ENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS PARTICIPANTES – ESCALA DE ENVOLVIMENTO

A criança (A) teve momentos de grande intensidade, mesmo quando houve interrupções, a criança conseguiu retomar a proposta. Nos primeiros 2 minutos parece que a criança está a colocar-se numa posição confortável, pois ao final de 44 segundos fecha os olhos e demonstrava estar relaxada. Nos 2 minutos do meio continuava tranquila, com “os olhos fechados e uma expressão serena” e nos últimos 2 minutos mantém-se tranquila, pois continuava na “posição decúbito lateral, com as pernas encolhidas e os olhos fechados e uma expressão serena”. Logo, o nível de envolvimento da criança na proposta corresponde ao nível 5 da escala de envolvimento, ou seja, corresponde ao nível máximo.

A criança (B) distraiu-se facilmente, isto é, realizou a proposta, mas de forma rotineira, não estava verdadeiramente envolvida. Nos 2 primeiros minutos a criança observava os colegas, logo demonstrava estar pouco envolvida na proposta. Nos 2 minutos do meio, movimentou-se e expressou algum desânimo, e nos 2 últimos minutos movimentou-se

pouco e no final demonstrava alegria. Logo, o nível de envolvimento da criança na proposta corresponde ao nível 3 da escala de envolvimento, ou seja, corresponde ao nível médio.

A criança (C) não se distraiu facilmente com estímulos, ela apresentou um olhar focado na proposta. Nos primeiros 2 minutos, apesar de se movimentar, conseguiu relaxar e estar tranquila, nos 2 minutos do meio, continuava a demonstrar estar relaxada e serena, e nos últimos 2 minutos demonstrava estar satisfeita. Logo, o nível de envolvimento da criança na proposta 5 corresponde ao nível 5 da escala de envolvimento, ou seja, corresponde ao nível máximo.

C) A VOZ DAS CRIANÇAS PARTICIPANTES

Após a vivência do 6.º momento de *mindfulness*, e dando voz às crianças, a criança (A) verbalizou que se sentiu relaxada e que gosta de estar na rua, a criança (B) mencionou que se sentiu mais calma, mesmo estando assustada ao ver uma aranha, e a criança (C) referiu que se sentiu bem ao ouvir os sons da natureza (anexo 16).

3.1.7. 7.º MOMENTO *MINDFULNESS*

A) DESCRIÇÃO DO 7.º MOMENTO *MINDFULNESS*

O sétimo momento ocorreu no dia 01 de junho de 2021, na sala de atividades (área de reunião) e teve a duração de 11 minutos e 6 segundos.

Num primeiro momento, as crianças sentaram-se na área de reunião. Num momento posterior, as crianças escutaram as indicações do adulto. Foi colocada a música relaxante e as crianças colocaram-se numa posição confortável para desenhar (anexo 17) no chão (com uma folha e lápis de cera) o que a música lhes transmitia. Após 11 minutos, o adulto tocou o sino tibetano e foi dado por terminado o momento *mindfulness*. Para este momento era pretendido que as crianças desenhassem de forma livre o que estavam a sentir no momento presente.

B) O ENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS PARTICIPANTES – ESCALA DE ENVOLVIMENTO

A criança (A) teve momentos de grande intensidade, mesmo quando houve

interrupções, a criança conseguiu retomar a proposta. Nos primeiros 2 minutos a criança olhava para o que estava ao seu redor, mas conseguia retomar a proposta, nos 2 minutos do meio a criança dirigia o olhar para a folha de forma entusiasmada. Nos 2 últimos minutos, a criança dirigia o olhar para o que se passava à sua volta, mas conseguia retomar a tarefa. Logo, o nível de envolvimento da criança na proposta corresponde ao nível 4 da escala de envolvimento, ou seja, corresponde ao nível quase máximo.

A criança (B) não se distraiu facilmente com estímulos, ela apresentou um olhar focado na proposta. Nos primeiros 2 minutos a criança dirigia o olhar para a mestranda, o que parecia que estava a escutar as indicações iniciais, de seguida dirigia o olhar para a folha o que demonstrava que a criança estava concentrada na tarefa. Nos 2 minutos do meio demonstrava estar interessada, quando fez uma pausa para observar o desenho e voltou a desenhar. Nos 2 últimos minutos continuava a dirigir o olhar para o seu desenho e no final da proposta demonstrava ter gosto por continuar a proposta. Deste modo, o nível de envolvimento da criança na proposta corresponde ao nível 5 da escala de envolvimento, ou seja, corresponde ao nível máximo.

A criança (C) não se distraiu facilmente com estímulos, ela apresentou um olhar focado na proposta. Nos primeiros 2 minutos apesar de observar o que está ao seu redor, rapidamente se focou e dirigiu o olhar para a folha de papel. Nos 2 minutos do meio, começou a desenhar demonstrando estar focada na tarefa. Nos últimos 2 minutos movimentou-se um pouco, mas conseguiu retomar a proposta. Logo, o nível de envolvimento da criança na proposta corresponde ao nível 5 da escala de envolvimento, ou seja, corresponde ao nível máximo.

C) A VOZ DAS CRIANÇAS PARTICIPANTES

Após a vivência do 7.º momento de *mindfulness*, e dando voz às crianças, criança (A) verbalizou que se sentiu feliz ao desenhar, a criança (B) mencionou que se sentiu contente e divertida e a criança (C) referiu que se sentiu bem (anexo 18).

3.1.8. 8.º MOMENTO *MINDFULNESS*

A) DESCRIÇÃO DO 8.º MOMENTO *MINDFULNESS*

O oitavo momento ocorreu no dia 02 de junho de 2021, na sala de atividades (área de reunião) e teve a duração de 22 minutos e 1 segundo.

Num primeiro momento, as crianças sentaram-se na área de reunião. Num momento posterior, as crianças escutaram as indicações do adulto. De seguida, foi colocada a música relaxante e para este momento o relaxamento foi efetuado a pares, ou seja, 2 crianças sentaram-se, onde uma ficou de costas e a outra fez-lhe uma “massagem” com o auxílio de uma bola pequena, estando nesta função por alguns minutos. De seguida trocaram, onde a que estava a efetuar a “massagem” passou a receber. Após 22 minutos, o adulto tocou o sino tibetano e foi dado por terminado o momento *mindfulness*. Para este momento era pretendido que as crianças usufríssem do momento de partilha de dar e receber uma massagem do par com uma bola.

B) O ENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS PARTICIPANTES – ESCALA DE ENVOLVIMENTO

A criança (A) teve vários momentos de ausência, em que a criança não parecia estar concentrada e estava a olhar para o ar. Nos primeiros 2 minutos a criança distraiu-se facilmente com o que está ao seu redor, tendo alguma dificuldade em retomar a proposta. Nos 2 minutos do meio a criança tocou com as mãos nas bochechas, isto é, expressava algum desânimo pela proposta. Nos últimos 2 minutos ao estar com os braços apoiados no chão e atrás das costas, demonstrava estar descontraída apesar de parecer não estar concentrada na proposta. Assim sendo, o nível de envolvimento da criança na proposta corresponde ao nível 2 da escala de envolvimento, ou seja, corresponde quase ao nível mínimo.

A criança (B) teve momentos de grande intensidade, mesmo quando houve interrupções, a criança conseguiu retomar a proposta. Nos primeiros 2 minutos “movimenta a bola nas costas e nas orelhas do colega, de seguida dá-lhe um abraço, colocando-o com as costas direitas e sorri.”, demonstrou estar focada na tarefa. Nos 2 minutos do meio, movimentou-se um pouco, mesmo assim demonstrava estar focada na proposta, visto que expressava um ar sério enquanto recebia a massagem. Nos últimos 2

minutos demonstrava estar satisfeita com a proposta, quando sorriu. Assim sendo, o nível de envolvimento da criança na proposta corresponde ao nível 4 da escala de envolvimento, ou seja, corresponde ao nível quase máximo.

A criança (C) teve momentos de grande intensidade, mesmo quando houve interrupções, a criança conseguiu retomar a proposta. Nos primeiros 2 minutos, apesar de observar o que está ao seu redor, a criança consegue retomar a proposta de forma séria e serena. Nos 2 minutos do meio demonstrava estar focada, visto que se mantém na mesma posição durante algum tempo e com uma expressão de seriedade. Nos últimos 2 minutos demonstrava momentos de mais movimentação, mas conseguia retomar a proposta e no final expressou uma cara de alegria. Assim sendo, o nível de envolvimento da criança na proposta corresponde ao nível 4 da escala de envolvimento, ou seja, corresponde ao nível quase máximo.

C) A VOZ DAS CRIANÇAS PARTICIPANTES

Após a vivência do 8.º momento de *mindfulness*, e dando voz às crianças, a criança (A) verbalizou que sentiu os músculos relaxados ao realizar a proposta, a criança (B) mencionou que se sentiu divertida e que conseguiu relaxar quando o par lhe fez uma massagem e a criança (C) referiu que se sentiu bem tanto a receber como a dar massagens (anexo 19).

3.1.9. 9.º MOMENTO *MINDFULNESS*

A) DESCRIÇÃO DO 9.º MOMENTO *MINDFULNESS*

O nono momento ocorreu no dia 08 de junho de 2021, na sala de atividades (área de reunião) e teve a duração de 12 minutos e 26 segundos.

Num primeiro momento, as crianças sentaram-se na área de reunião. Num momento posterior, as crianças escutaram as indicações do adulto. Foi colocada a música relaxante e as crianças imitaram os movimentos do adulto, como por exemplo, “vamos imaginar que somos uma semente que ao som da música vai crescendo e se transforma numa árvore”. “Vamos nos colocar de joelhos no chão e chegar com a cabeça até eles. Agora muito lentamente vamos imaginar que esta semente está a crescer (...) somos uma árvore, já estamos de pé com as pernas juntas, com os braços esticados e com a

cabeça ligeiramente inclinada” (...). Após 12 minutos, o adulto tocou o sino tibetano e foi dado por terminado o momento *mindfulness*. Para este momento era pretendido que as crianças seguissem as indicações verbais e gestuais da mestranda.

B) O ENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS PARTICIPANTES – ESCALA DE ENVOLVIMENTO

A criança (A) não se distraiu facilmente com estímulos, ela apresentou um olhar focado na proposta. Nos primeiros 2 minutos seguiu as indicações da mestranda “passou para a posição balasana (postura da criança) (...)”, e demonstrava uma expressão de alegria e satisfação. Nos 2 minutos do meio continuava focada na tarefa e a seguir as indicações, “inspira pelo nariz e expira pela boca, olhar dirigido para a frente, expressando uma cara de tranquilidade.” Nos últimos 2 minutos, a criança continuava focada na proposta e demonstrava estar serena. Deste modo, o nível de envolvimento da criança na proposta corresponde ao nível 5 da escala de envolvimento, ou seja, corresponde ao nível máximo.

A criança (B) teve uma atividade passiva e repetitiva. Nos primeiros 2 minutos, demonstrou não estar interessada na proposta, uma vez que conversava com o colega e não seguia as indicações da mestranda. Nos 2 minutos do meio, seguiu algumas indicações da mestranda, mas rapidamente perdia o foco da tarefa e demonstrou estar desanimada e cansada. Nos últimos 2 minutos, continuava desanimada e demonstrava não estar interessada na proposta. Deste modo, o nível de envolvimento da criança na proposta corresponde ao nível 1 da escala de envolvimento, ou seja, corresponde ao nível mínimo.

A criança (C) teve momentos de grande intensidade, mesmo quando houve interrupções, a criança conseguiu retomar a proposta. Nos primeiros 2 minutos seguiu as indicações da mestranda e, apesar de conversar com o par, rapidamente retomava a proposta de forma séria e focada. Nos 2 minutos do meio inspirou e expirou de forma controlada e regular seguindo as indicações, o que demonstrava estar focada na proposta. Nos últimos 2 minutos “eleva os braços, semifletidos, fecha as mãos e esboça um sorriso”, demonstrando estar satisfeita pela proposta. Deste modo, o nível de envolvimento da criança na proposta corresponde ao nível 4 da escala de envolvimento, ou seja, corresponde ao nível quase máximo.

C) A VOZ DAS CRIANÇAS PARTICIPANTES

Após a vivência do 9.º momento de *mindfulness*, e dando voz às crianças, a criança (A) verbalizou que se sentiu confortável e só não conseguiu relaxar numa pequena parte da proposta, a criança (B) mencionou que se sentiu bem, mas com frio e que não conseguiu relaxar devido ao silêncio que estava na sala, e a criança (C) referiu que se sentiu calmo e que gostou da proposta (anexo 20).

3.1.10. BREVE SÍNTESE SOBRE O ENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS PARTICIPANTES NAS PROPOSTAS DE MINDFULNESS IMPLEMENTADAS

Em suma e atendendo às 9 propostas de *mindfulness* implementadas e analisadas anteriormente, e tendo em conta os níveis de envolvimento apresentados, as propostas que tiveram mais envolvimento por parte da criança (A) foram as propostas 1, 5, 6 e 9 e a proposta com menos envolvimento foi a número 4. Para a criança (B) a proposta que teve mais envolvimento foi a proposta 7, e a proposta 1, 3 e 9 foram as que não tiveram envolvimento. As propostas que tiveram mais envolvimento por parte da criança (C) foram as propostas 2 e 6 e a proposta 3 foi a que teve menos envolvimento.

Atendendo às 9 propostas analisadas, tendo em conta os níveis de envolvimento apresentados, as que tiveram mais envolvimento por parte da criança (A), com nível 5 foram as propostas 1, 3, 5, 6 e 9. As propostas 2 e 7 tiveram por parte da criança o nível 4 de envolvimento, a proposta 8 teve o nível 2, e a proposta 4 foi a que não teve envolvimento por parte da criança.

A criança (B) esteve mais envolvida na proposta 7 com nível de envolvimento 5, a proposta 8 teve nível 4, as propostas 4, 5 e 6 tiveram o nível 3 de envolvimento, a proposta 2 teve nível de envolvimento 2. As propostas 1, 3 e 9 foram as que não tiveram envolvimento por parte da criança.

Para a criança (C) as propostas 2, 6 e 7 foram as que tiveram mais envolvimento com nível 5, sendo que as propostas 4, 5, 8 e 9 tiveram nível de envolvimento 4. A proposta 1 e 3 foram as que tiveram envolvimento mediano que correspondeu ao nível 3.

Após a escuta da voz das crianças, pode-se compreender que a criança (A), ao longo das práticas de *mindfulness* sempre referiu que se sentia bem, que tinha gostado e que se

sentia relaxada. Ao analisar o seu envolvimento nestes momentos foi verificável que tais afirmações corroboram a sua dedicação e envolvimento, pois esta criança envolveu-se bastante em 7 propostas e apenas em 2 é que não demonstrou tanto envolvimento.

Escutando a voz da criança (B), esta verbalizava que não gostava destes momentos, que não gostava dos momentos em que era para estar quieto, que gostava quando a mestranda tocava os sinos tibetanos (dando como terminado o momento), tinha alguns momentos que se sentia bem. Ao analisar o envolvimento da criança (B), pode-se constatar que as afirmações comprovam o seu envolvimento/comportamento ao longo das propostas, pois a criança envolveu-se menos em 7 propostas e só em 2 é que se demonstrou estar verdadeiramente envolvida.

Escutando a voz da criança (C), esta verbalizava que se sentia bem, que conseguia relaxar, que gostava dos momentos de *mindfulness*, que se sentia feliz, confortável e calma. Ao analisar o envolvimento da criança (C), pode-se constatar que as afirmações corroboram o seu envolvimento/comportamento ao longo das propostas, pois a criança demonstrou estar envolvida em 7 propostas e apenas em 2 demonstrou não estar verdadeiramente envolvida, mas mesmo assim foi notório algum interesse.

3.2. ANÁLISE DA REFLEXÃO ESCRITA DA EDUCADORA SOBRE OS MOMENTOS DE MINDFULNESS

Através da leitura atenta da reflexão escrita da educadora pôde-se constatar que a educadora estava familiarizada com o conceito de *mindfulness*, mesmo não tendo em prática estes momentos com o grupo de crianças, e sim, momentos de relaxamento como a mesma refere. Para a educadora, as instituições deveriam ter programados momentos destinados para relaxar adaptados aos diferentes grupos de crianças. Segundo o seu parecer, os momentos *mindfulness* apresentam alguns benefícios e um dos que a mesma destaca é a melhoria das capacidades de concentração, visto que, ajuda a “baixar os níveis de adrenalina”.

Contudo, na visão da educadora, para implementação destes momentos, é necessário que o educador tenha formação específica na área, “conhecimentos e/ou ferramentas” para pôr em prática momentos de *mindfulness*. Também refere que é importante diversificar as estratégias, para assim poder incentivar/envolver o grupo de crianças para estes momentos. As estratégias que sugere passam por “desde a audição de uma música

calma ou de uma meditação guiada para crianças, propostas de desenho individuais, por vezes, fazemos momentos de relaxamento a pares, criando uma dinâmica entre as crianças”.

Quanto à avaliação destes momentos, na opinião da educadora, estes são importantes, na medida em que se consegue obter informações sobre as crianças, as suas aprendizagens e comportamentos. Ou seja, é importante realizar a avaliação destes momentos para que, quando se proceder à avaliação da criança, se tenha informação ainda mais completa sobre a mesma.

Relativamente à adequação das propostas que a mestranda trouxe para os momentos de *mindfulness*, a educadora referiu que foram adequadas à faixa etária e que ocorreram num intervalo de tempo ajustado para a mesma. Este último ponto foi salientado como uma melhoria realizada ao longo do estágio, onde inicialmente a educadora mencionava que o intervalo de tempo utilizado nas práticas de *mindfulness* propostas era demasiado longo para a faixa etária do grupo envolvido. No decorrer das propostas, o intervalo de tempo foi ajustado, passando a ser considerado adequado.

Quanto à postura da mestranda nas práticas de *mindfulness*, a educadora mencionou que foi uma atitude apropriada, uma vez que o objetivo era “de caráter investigativo”. Durante as práticas, a mestranda não interferiu nos momentos de *mindfulness*, ficando somente a observar e a registar alguns dados e reflexões.

3.3. REFLEXÃO TRANSVERSAL SOBRE OS RESULTADOS OBTIDOS

Ao analisar transversalmente os dados obtidos no presente estudo, foi perceptível que cada criança se envolve de forma distinta, ao seu ritmo, com as suas individualidades, dificuldades, facilidades e principalmente no seu ritmo, isto é, cada criança é um ser único e em constante transformação. Assim, foi importante a diversidade de estratégias utilizadas nos vários momentos, pois tornou-se uma mais-valia, visto que cada criança se envolve de maneira diferente e diversificar os momentos permitiu ir ao encontro da necessidade de cada uma delas. Para a mestranda também foi crucial compreender quais as propostas de *mindfulness* que foram mais significativas, a fim de compreender quais as melhores estratégias, assim como, o interesse das crianças pelas mesmas (figura 23).

Posto isto, a mestranda pôde compreender que a proposta de *mindfulness* em que as

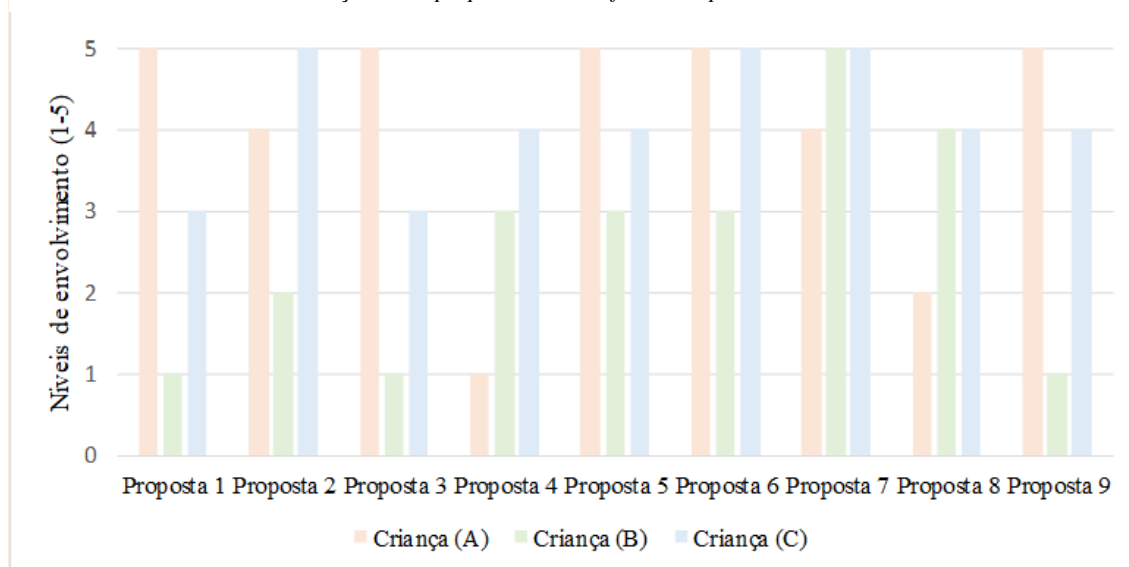
crianças menos se envolveram foi na proposta 4, onde era pretendido que o grupo de crianças escutasse a música e observasse as projeções que estavam no teto. Como referem Bertram e Pascal (2009), o “envolvimento não ocorre quando as actividades são demasiado fáceis ou demasiado difíceis” (p. 128). Deste modo, a proposta 4 não trouxe novos desafios para as crianças e estas demonstraram-no através do seu pouco envolvimento na proposta.

Relativamente à proposta 6 é pertinente referir que foi a única realizada no exterior e que 2 crianças tiveram o nível máximo de envolvimento, apenas uma criança não se demonstrou tão envolvida. Assim sendo, os níveis altos de envolvimento por parte das crianças, levaram a pensar que a proposta no exterior também foi significativa, poderá ter sido por ser num local diferente (rua), assim como, pela escuta atenta dos sons da natureza. Pois como menciona Carlos Neto (2020), no “contacto direto com o espaço natural é também possível a vivência de estados emocionais e sentimentos muito ricos, que permitem viver intensamente a contemplação e a beleza ambiental, perceber a importância do silêncio exterior e interior do nosso corpo” (p. 153).

Quanto à proposta 7, esta foi a que as crianças demonstraram mais envolvimento e que diz respeito a um momento em que foi colocada uma música relaxante e solicitado às crianças para desenharem de forma livre o que estavam a sentir. O maior envolvimento talvez tenha ocorrido pelo facto de a pintura livre requerer maior iniciativa por parte das crianças e ser algo que elas gostam de fazer com liberdade de ação. Ao dar liberdade à criança é essencial transmitir confiança, responsabilidade e um espaço tranquilo para que esta se sinta bem, porque quanto “melhor me sinto, melhor me comporto. Quanto pior me sinto, pior me comporto” (Övén, 2015, p. 87).

Figura 23

Análise do envolvimento das crianças nas 9 propostas de *mindfulness* implementadas.



Uma análise detalhada dos momentos de *mindfulness* demonstra que a utilização de materiais diversificados fez com que as crianças se envolvessem mais. A motivação é considerada uma das particularidades mais predominantes no envolvimento da criança (Bertram & Pascal, 2009) e a criança envolve-se quando motivada, aspeto observado em alguns dos momentos *mindfulness* implementados

Outra aprendizagem fulcral é que os momentos a pares também poderão facilitar o envolvimento das crianças nas propostas, dado que as mesmas acabam por realizar uma partilha de sentimentos e opiniões. Esta ideia também aparece corroborada na reflexão da educadora quando apresenta, como possível experiência de relaxamento, a realização destas propostas a pares.

Este estudo investigativo, através da pesquisa efetuada, permitiu compreender que as práticas regulares de *mindfulness* auxiliam no autoconhecimento, pois as crianças retiram enorme proveito delas e possibilita-as de se conhecerem melhor e se desenvolverem de forma holística. Pois é bastante “importante para a autoestima das crianças que, durante o seu crescimento, aprendam a arte do autoconhecimento, que nada mais é do que aprender a sentir amor por elas próprias, algo vital para a sua autoestima” (Perestrelo, 2018, p. 32).

Como menciona Perestrelo (2018), as práticas regulares de *mindfulness* desenvolvem nas crianças capacidades incríveis como o conhecimento de si mesmo, (do seu corpo, das emoções, das sensações, dos pensamentos) e tudo isto permite que a criança se

autoconheça e se aceite tal e qual como é. Quando uma criança se aceita e se valoriza, rapidamente se torna uma criança mais segura, mais confiante e consegue gerir melhor as suas emoções.

Em suma, as práticas não necessitam de ser momentos de quietude, mas sim de concentração, de foco, um simples hábito de escutar uma história ou almoçar no espaço exterior pode ser uma prática de *mindfulness*. O que realmente é importante é que a criança tenha consciência do que está a executar no momento presente. Isto é, quando “reconhecemos que a mudança está dentro de nós, que somos livres, impermanentes, únicos e responsáveis pelas nossas ações, fazemos história” (Perestrelo, 2018, p. 11), e o desenvolvimento pessoal elevasse de uma forma que os indivíduos se sentem seres únicos e capazes.

4. PRINCIPAIS CONCLUSÕES E SUGESTÕES PARA IMPLEMENTAÇÃO DE MOMENTOS MINDFULNESS EM CONTEXTOS EDUCATIVOS COM CRIANÇAS

O estudo investigativo surgiu do interesse em compreender se as crianças se envolviam em propostas de *mindfulness* e quais os benefícios destas práticas para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Partindo deste interesse definiu-se a questão de partida: “Qual o nível de envolvimento de 3 crianças da educação pré-escolar da rede privada durante a vivência de momentos de *mindfulness*?” e os respetivos objetivos para dar respostas à questão.

Como resposta ao primeiro objetivo formulado foram implementados nove momentos de *mindfulness* com um grupo de crianças da educação pré-escolar da rede privada que passaram por ouvir música em diferentes espaços, contactar com a natureza, desenhar e fazer massagens. A dinâmica dos momentos implementados foi sendo ajustada ao grupo de crianças, sendo que foi essencial que os momentos fossem curtos no tempo e diversificados nas estratégias.

Quanto ao segundo objetivo, o de identificar, através da escala de envolvimento da criança (Leavers, 1994), o nível de envolvimento de 3 crianças da educação pré-escolar nos momentos de *mindfulness* implementados, compreendeu-se que cada criança é um ser único e que há crianças que se envolvem mais facilmente em propostas de *mindfulness* (com níveis de envolvimento mais alto de nível 4 e 5) e outras que é mais

difícil envolverem-se, referindo que não gostam destes momentos (com níveis de envolvimento mais fracos, de nível 1 e 2). Dos resultados obtidos, compreendeu-se que existiu menos envolvimento nas propostas onde era pretendido que as crianças conseguissem permanecer mais tempo sem atividade física e a escutar uma música e mais envolvimento onde era desejado que as crianças realizassem algo de forma livre e que pudessem exprimir o que estavam a sentir. Compreendeu-se também a importância de diversificar as práticas de *mindfulness* com crianças, pois a diversificação de estratégias pareceu contribuir para um maior envolvimento das crianças participantes.

Quanto ao terceiro objetivo, refletir sobre a importância da vivência de momentos *mindfulness* em crianças com idades compreendidas entre os 5 e 6 anos, foi possível compreender que a prática regular de *mindfulness* “ensina como prestar atenção ao momento presente e tal aprendizagem envolve competências cognitivas, sociais e emocionais” (Perestrelo, 2018, p. 21).

Deixando algumas sugestões práticas sobre a realização da implementação de momentos *mindfulness* com crianças, o estudo desenvolvido parece fazer emergir os seguintes pontos essenciais:

- Adequabilidade do tempo da proposta às idades das crianças (tempo reduzido);
- Diversidade de espaços para a realização das propostas, incluindo o exterior, parecendo ser o contacto com a natureza bastante importante nestas propostas potenciando-se os níveis de envolvimento das crianças;
- Diversidade de estratégias, preferindo-se estratégias que implicam movimento e uma expressão mais livre das crianças em detrimento de estratégias que implicam a criança estar mais parada numa só posição a fazer algo.
- As propostas em que é pedido algo mais concreto, como por exemplo, um desenho, uma pintura, um jogo parecem ter mais significado para as crianças potenciando os níveis de envolvimento e deixando as crianças mais satisfeitas.
- Respeitar o tempo, o espaço e a individualidade de cada criança, o que faz com que umas crianças se envolvem mais e mais rapidamente neste tipo de propostas que outras crianças;

- Uma atitude de adulto paciente, com utilização de afirmações positivas no seu discurso de forma frequente, aplicando as atitudes de *mindfulness* no sua dia-a-dia, funcionando como exemplo para as crianças.

5. LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Relativamente às limitações do estudo, sentiu-se uma grande dificuldade no preenchimento das fichas de envolvimento das crianças após as transcrições dos vídeos realizados, porque a mestrandia não tinha experiência, e nunca tinha aplicado a escala de envolvimento às práticas educativas, nem as práticas de *mindfulness*. Sendo assim esta tarefa tornou-se num verdadeiro desafio neste estudo. Analisar o comportamento da criança é muito subjetivo e as práticas também são muito abstratas e pessoais. Tudo isto, aleado a cada criança ser um ser único e ter as suas características e individualidades levou a que fosse necessário adequar estratégias ao grupo de crianças que estava a vivenciar estas propostas. Nem sempre o grupo de crianças se mostrou predisposto para a realização destes momentos e a maneira como cada criança se envolveu também foi muito distinta. Assim, importa respeitar o tempo, o espaço e a individualidade de cada ser.

Outra limitação do presente estudo relacionou-se com a gravação dos vídeos. Apenas foi utilizada uma câmara fotográfica, sendo que, quando a criança alterava a sua posição, por vezes perdia-se o ângulo da expressão facial, não sendo possível a recolha de dados a este nível.

Por fim, é de salientar ainda uma última limitação que se relaciona com o momento em que foi desenvolvida a investigação – tempo de covid-19. O facto de ser obrigatória a utilização da máscara por parte da mestrandia fez com que as crianças não conseguissem ver a sua expressão facial, e acredita-se que este facto teve impacto nas crianças e, portanto, tenha influenciado os resultados obtidos.

CONCLUSÕES FINAIS

A concretização do presente relatório foi uma conquista fundamental na formação inicial da mestranda, visto que é um instrumento que transpõe as aprendizagens, experiências, desafios e conquistas efetuadas ao longo deste percurso enquanto futura educadora de infância.

Para a mestranda é essencial demonstrar toda a sua gratidão para com os contextos educativos que a permitiram desenvolver as suas práticas de ensino supervisionadas. Isto porque, foi através das experiências que realizou nestes contextos que pôde aprender/compreender as rotinas, a escuta ativa, o planeamento, a observação atenta, o respeito pela criança e pelo tempo que necessita, e ainda a reflexão. Tudo isto permite conseguir perceber cada vez melhor a profissão de educador de infância.

Através das práticas, a mestranda pôde clarificar alguns aspetos, como a importância da dimensão reflexiva no quotidiano de uma educadora, bem como, o olhar para a criança como um ser capaz, único, curioso, crítico e competente. Quanto ao papel do educador, este deve respeitar as necessidades das crianças, proporcionar um ambiente educativo e criar momentos para desenvolverem as suas potencialidades. Ou seja, o educador deve despertar a curiosidade das crianças, respeitando o tempo e o espaço delas, adotando assim uma postura de mediador, onde não deve estar sempre a intervir nas suas brincadeiras, mas também não se deve abster por completo. Posto isto, o caminho percorrido foi enriquecido com vários tipos de reflexões e as mesmas possibilitaram à mestranda construir a sua identidade, enquanto futura educadora de infância.

Relativamente à dimensão investigativa, esta possibilitou inúmeras aprendizagens, como o facto de cada criança ser um ser singular e que a predisposição de cada uma tem inúmeras variáveis. De realçar que o respeito por esta individualidade é fulcral para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Durante a investigação houve a possibilidade de pôr em prática a implementação de momentos de *mindfulness*, que se revelaram uma mais-valia para o futuro da mestranda enquanto educadora. A mesma foi conseguindo aprender a adquirir competências e adequar práticas cada vez mais conscientes e com aproveitamento para as crianças. Também foi importante para as crianças, uma vez que as ajudou a ter maior consciência do momento presente e a

encontrar momentos mais calmos no dia-a-dia das instituições, que muitas vezes é acelerado.

Concluindo, ao terminar este processo bastante desafiador, a mestranda acaba de coração cheio, uma vez que aprendeu muito e tem como intuito fazer o melhor pelo futuro das crianças pois, como refere Antoine de Saint-Exupéry, “Aqueles que passam por nós, não vão sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (2020). *A Supervisão no Campo Educativo*. Universidade de Aveiro.
- Bardin, L. (1997). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.
- Bertram, T. & Pascal, C. (2009). *Manual DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Direção- Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Bilton, H., Bento, G., & Dias, G. (2017). *Brincar ao ar livre*. Porto Editora.
- Brandão, S. (2017). *Mentes Sorridentes*. Consultado a 20 de abril de 2021, em <http://mentessorridentes.pt/educacao/>.
- Cabral, M. (2019). *As coisas partidas podem ser bonitas – Crianças pequenas exploram e brincam com a arte*. APEI – Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Carvalho, M. C. & Portugal, G. (2017). *Avaliação em Creche Crechendo com qualidade*. (1.ª ed.). Porto Editora.
- Coelho, A., Vale, V., Bigotte, E., Ferreira, A. F., Duque, I., & Pinho, L. (2015). Oferta Educativa outdoor como complemento da Educação Pré-Escolar: Os benefícios do contacto com a natureza. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 2 (10), 111-117.
- Coelho, A. (2017). Brincar e pedagogia em educação de infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 112, 98-103.
- Cordeiro, M. (2010). *O livro da criança - Do 1 aos 5 anos*. (5.ª ed.). Esfera dos Livros.
- Cury, A. (2005). *Pais brilhantes, professores fascinantes: Como formar jovens felizes e inteligentes* (J. Neves, Ed.). Pergaminho.
- Dahlberg, G. (2016). Documentação Pedagógica: uma prática para a negociação e a democracia. C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman, *As cem linguagens da criança* (pp. 229-273). Penso.

Dias, M. O. (2009). *O vocabulário do desenho de Investigação: a lógica do processo em Ciências Sociais*. Psico & Soma.

Edwards C., Gandini L., & Forman G., (2016). *As cem linguagens da criança. A experiência de Reggio Emilia em transformação*. Priscila Zigunovas.

Formosinho, J., Oliveira-Formosinho, J., Araújo, S., Lino, D., Folque, M., Bettencourt, M., Santos, M., Fochi, P., Machado, I & Sousa, J. (2018). *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche*. Porto Editora.

Fortin, M. F. (1999). *O Processo de Investigação da concepção à realização*. Lusociência.

Freire, P. (1991). *A Educação na Cidade*. Cortez.

Gaspar, V. (2018). *Aqui e Agora*. Matéria-Prima Edições.

Gomes, B., & Oliveira, M. (2019). Avaliação Alternativa e Autêntica: (Des)construir o mundo (Des)encantado da avaliação na Educação Pré-Escolar. *Exedra revista científica ESEC* (4), 118-130. <http://exedra.esec.pt/wp-content/uploads/2019/12/00-Numero-completo-EIPE2019-web.pdf>

Gomes, B., & Oliveira, M. (2020). *Avaliando Aprendizagens no Jardim de Infância: Uma Experiência de Construção do Portefólio*. INCTE'20: V Encontro Internacional de Formação na Docência, Instituto Politécnico de Bragança, 483-491. https://incte2020_livro_de_atas.pdf

Gonçalves, N. (2020). A escuta da voz das crianças para transformar a prática na creche. *Cadernos de educação de infância*. (119), 25-31.

Greenland, S. K. (2016). *Jogos de Mindfulness* (2ª ed.). Nascente Editora.

Hanscom, A. J. (2018). *Descalços e Felizes -Como a brincadeira ao ar livre promove crianças fortes, confiantes e capazes*. Livros Horizonte.

Hohmann, M. & Weikart, D. (1997). *Educar a Criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Jablon, J., Dombro, A., Dichtelmiller, M. (2009). *O Poder da Observação – do nascimento aos 8 anos*. Artmed Editora S.A.

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

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

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

L'Ecuyer, C. (2016). *Educar na Curiosidade*. Grupo Planeta.

Malavasi, L., & Zoccatelli, B. (2019). *Documentar os projetos nos serviços educativos*. Edizioni júnior.

Marques, M., Oliveira, C., Santos, V., Pinho, R., Neves, I., Pinheiro, A., (2007). O educador como Prático Reflexivo. *Cadernos de Estudo* (6), 129-137.

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).

McCaw, C. T. (2020). *Would you like ethics with that? The possibilities and risks of (Mc) Mindfulness in schools*, EduResearch Matters. Consultado a 20 de abril de 2021, em <https://www.aare.edu.au/blog/?p=5101>.

Morgado, S. (2011). *Zenkids*. Consultado a 20 de abril de 2021, em <https://www.zenkids.org/>.

Neto, C. (2020). *Libertem as crianças - A urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto.

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

Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, D. & Niza, S. (2013). *Modelos curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação*. Porto Editora.

- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. (Ed.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*, 29-42. APM.
- Oliveira, M., Rodrigues, M., Milhano, S. (2021). *Diálogos sobre Educação de Infância. Cruzar Olhares entre a formação e o chão de escolha*. Apei.
- Oliveira, R. (2011). *Narrativas: contribuições para a formação de professores, para as práticas pedagógicas e para a pesquisa em educação*. R. Educ. Públ. Cuiabá, v. 20, n. 43, p. 289-305.
- Övén, M. (2015). *Educar com Mindfulness*. Porto Editora.
- Pardal, L. & Lopes, E. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Areal editores.
- Parente, C. (2012). *Observar e escutar na creche: para aprender sobre a criança*. Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade, 1-18.
- Pereira, I. Webinar “Mindfulness na Educação” com Iolanda Pereira (2021, Fevereiro 26). [Vídeo]. YouTube.
<https://www.google.com/search?q=iolanda+mindfulness&oq=iolanda+mindfulness+&aq=s=chrome..69i57.5430j0j1&sourceid=chrome&ie=UTF-8#fpstate=ive&vld=cid:ee83b441,vid:broilbSfa0A>.
- Perestrelo, V. (2018). *Mindfulness na Educação. Dou-me conta que existo*. (2ª ed.). Edições Mahatma.
- Pérez, J. F. B. (2009). *Coaching para docentes - Motivar para o sucesso*. Porto Editora.
- Pinto, A. M. & Carvalho, J. S. (2019). *Mindfulness em Contexto Educacional*. Coisas de Ler.
- Portugal, G. (s/d). Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche. *Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade*, 1-16.
- Portugal, G. (2017). O Currículo em Creche – Que Cidadão no Século XXI, aos 3 anos de idade?. *Revista Humanidades e Inovação*, 4(1), 56-65.

- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Silva, D. (2019). Ser bebé, ser educadora de infância: partilha de práticas. *Cadernos de educação de infância*. (116), 13-22.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., Rosa, M., (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Silvestro, S. (2016) *Mindfulness for children – com Susan Kaiser Greenland*. [Podcast] *The Child Repair Guide*. Em <https://podcasts.apple.com/us/podcast/the-child-repair-guide-with-dr-stevesilvestro/id1086382587>
- Snel, E. (2010). *Senta-te Quietinho Como uma Rã—Mindfulness para crianças dos 5 aos 12 anos*. Lua de Papel.
- Snel, E. (2019). *Senta-te quietinho como uma rã. Mindfulness para crianças (dos 5 aos 12 anos) e os seus pais*. (1ª ed.) Lua de papel.
- Sousa, A. B. (2009). *Investigação em Educação* (2.a ed). Livros Horizonte.
- Sousa, M. J., & Baptista, C. S. (2014). *Como Fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios*. (5.ª ed.). Pactor.
- Tavares, J., Pereira, A. S., Gomes, A. A., Monteiro, S., & Gomes, A. (2007). *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Porto Editora.
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M, J., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes, S., Alves, S., (s/d). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens Integrar Metodologias*. Ministério da Educação.
- Walsh, D. J., Tobin, J. J. & Graue, M. E. (2002). A voz interpretativa: Investigação qualitativa em educação. In Spodek, B. (2002), *Manual de investigação em educação de infância*. (4.ª ed., pp. 115-129). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Williams, M., & Penman, D. (2018). *Mindfulness, Atenção Plena. O plano de oito semanas que libertou milhões de pessoas do stress e da ansiedade*. Lua de papel.

Williams, M., Teasdale, J., Segal, Z., & Kabat-Zinn, J. (2016). *Mindfulness contra a Depressão. Como libertar-se da infelicidade crónica*. Climepsi Editores.

Zelazo, P. D., & Lyons, K. E. (2011). Mindfulness training in childhood. *Human development*, 54, 61-65.

ANEXOS

ANEXO 1 - PLANIFICAÇÃO DOS DIVERSOS MOMENTOS DA ROTINA

08h30m 09h30m – Acolhimento
Intencionalidade Educativa
<p>Desenvolvimento cognitivo e da linguagem:</p> <ul style="list-style-type: none">- Aumentar o vocabulário da criança;- Potenciar o diálogo da criança;- Estimular a criatividade. <p>Desenvolvimento psicossocial:</p> <ul style="list-style-type: none">- Desenvolver a autonomia;- Proporcionar momentos de interação entre pares;- Proporcionar momentos de partilha de objetos. <p>Desenvolvimento motor:</p> <ul style="list-style-type: none">- Desenvolver a motricidade global;- Promover a coordenação motora. <p>Descrição da proposta educativa:</p> <ul style="list-style-type: none">- O grupo de crianças brinca livremente na sala de atividades, enquanto as mestrandas vão observando e interagindo, de forma a reforçar, a relação adulto-criança e criança-criança.- Neste período o par educativo da sala, recebe as crianças e eventuais informações de casa, como por exemplo, se a criança esteve bem durante a noite anterior.

Espaços: Sala de atividades.

Recursos:

- **Materiais:** Recursos da sala de atividades.

09h30m às 10h00m – *Snack/ Canção do Bom Dia*

Desenvolvimento motor:

- Desenvolver a motricidade.

Desenvolvimento psicossocial:

- Desenvolver a autonomia no momento do *Snack*;

- Promover o respeito pelo outro;

- Fomentar atitudes de tolerância;

- Estimular o gosto por ajudar o adulto em tarefas da sala;

- Promover o uso de “por favor” e “obrigada”;

- Fomentar manifestações de atitudes de tolerância (esperar pela sua vez).

Descrição da proposta educativa:

- As crianças sentam-se no tapete, cantam a canção do “Bom Dia” e de seguida uma delas distribui a fruta pelo restante grupo.

Espaços: Sala de atividades.

Recursos:

- **Materiais:** Fruta do dia.

11h15m às 11h30m – Higiene

Desenvolvimento psicossocial:

- Desenvolver uma relação de proximidade, afetividade, partilha, confiança e segurança;
- Fortalecer o elo entre a criança e o adulto;
- Promover hábitos de higiene;
- Desenvolver a autonomia.

Descrição da proposta educativa:

- O grupo de criança dirige-se para a casa de banho, onde as mestrandas iniciam o momento da muda da fralda e da lavagem das mãos.
- Após o momento descrito acima, as crianças dirigem-se para a sala de atividades.

Espaços: Casa de banho.

Recursos:

- **Materiais:** Bacios, sanitas, fraldas, desinfetante e toalhitas.

11h30m às 12h00m – Almoço**Desenvolvimento motor:**

- Desenvolver a motricidade fina nos movimentos de levar a comida à boca, utilizando os talheres.

Desenvolvimento psicossocial:

- Desenvolver a autonomia no momento de refeição;
- Promover o uso de “por favor” e “obrigada”;
- Fomentar manifestações de atitudes de tolerância (esperar pela sua vez);
- Estimular o uso de palavras e gestos para manifestar as suas necessidades;
- Criar um momento de bem-estar, ao longo de toda a refeição.

<p>Descrição da proposta educativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O grupo de crianças desloca-se até ao refeitório, sentando-se nos lugares habituais. As mestrandas distribuem inicialmente os babetes e posteriormente a sopa, o prato principal, a fruta e o copo com água, nos respetivos momentos. Dependendo da autonomia da criança, é adaptada a forma como a refeição é dada. As crianças são incentivadas a comer sozinhas pela sua própria mão. - No fim de todos comerem, as mestrandas retiram os babetes e chamam à vez para limpar a boca e as mãos no lavatório do refeitório.
<p>Espaços: Refeitório.</p> <p>Recursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Materiais: Alimentos, babetes, pratos de sopa e rasos, talheres e copos.
<p>12h00m às 12h30m – Higiene</p>
<p>Desenvolvimento psicossocial:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver uma relação de proximidade, afetividade, partilha, confiança e segurança; - Fortalecer o elo de ligação entre a criança e o educador; - Promover hábitos de higiene; - Desenvolver a autonomia.
<p>Descrição da proposta educativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O grupo de criança dirige-se para a casa de banho, onde as mestrandas iniciam o momento da muda da fralda. - Após todas as fraldas mudadas, as crianças dirigem-se para a sala de atividades.
<p>Espaços: Casa de banho.</p> <p>Recursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Materiais: Bacios, sanitas, fraldas, desinfetante e toalhitas.
<p>12h30m às 15h00m – Repouso</p>

<p>Desenvolvimento psicossocial:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Permitir que as crianças adormeçam tranquilamente, através da utilização de música relaxante; - Promover o descanso necessário para o crescimento e desenvolvimento das crianças; - Desenvolver a autonomia.
<p>Descrição da proposta educativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quando as crianças chegam à sala de atividades, esta já se encontra com pouca luminosidade, com os catres colocados e com música ambiente. - As crianças colocaram os sapatos de baixo dos catres e tapam-se com o lençol e com o cobertor.
<p>Espaços: Sala de atividades.</p> <p>Recursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Materiais: catres, lençóis, cobertor, rádio, PEN, e objetos pessoais para dormir.
<p>15h00m às 15h30m – Higiene</p>
<p>Desenvolvimento psicossocial:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver uma relação de proximidade, afetividade, partilha, confiança e segurança; - Fortalecer o elo de ligação entre a criança e o educador; - Promover hábitos de higiene, - Desenvolver a autonomia.
<p>Descrição da proposta educativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O grupo de criança dirige-se para a casa de banho, onde uma mestranda inicia o momento da muda da fralda. - À medida que as crianças acabam a sua higiene, dirigem-se para a sala para se calçarem e vestir os bibes com a orientação da outra mestranda.
<p>Espaços: Casa de banho.</p> <p>Recursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Materiais: Bacios, sanitas, fraldas, desinfetante e toalhas.

15h30m às 16h00m – Lanche

Desenvolvimento motor:

- Desenvolver a motricidade fina nos movimentos de levar a comida à boca, utilizando os talheres.

Desenvolvimento psicossocial:

- Desenvolver a autonomia no momento de refeição;
- Fomentar manifestações de atitudes de tolerância (esperar pela sua vez);
- Criar um momento de bem-estar, ao longo de toda a refeição.

Desenvolvimento cognitivo e da linguagem:

- Estimular um vocabulário amplo;
- Promover a nomeação de objetos;
- Promover o uso de “por favor” e “obrigada”;
- Desenvolver a capacidade de efetuar pedidos simples.

Descrição da proposta educativa:

- No refeitório, as crianças sentam-se nos lugares habituais.
- As mestrandas distribuem inicialmente os babetes e posteriormente o lanche. Dependendo da autonomia da criança, é adaptada a forma como a refeição é dada. As crianças são incentivadas a comer sozinhas pela sua própria mão.
- No fim de todos comerem, as mestrandas retiram os babetes e chamam à vez para limpar a boca e as mãos no lavatório do refeitório.

Espaços: Refeitório.

Recursos:

- **Materiais:** Alimentos, tijelas, talheres, babetes.

16h15m às 17h30m – Brincadeira Livre

Desenvolvimento cognitivo e da linguagem:

- Aumentar o vocabulário da criança;
- Potenciar o diálogo da criança;
- Estimular a criatividade.

Desenvolvimento psicossocial:

- Desenvolver a autonomia;
- Proporcionar momentos de interação entre pares;
- Proporcionar momentos de partilha de objetos.

Desenvolvimento motor:

- Desenvolver a motricidade global;
- Promover a coordenação motora

ANEXO 2 - PLANIFICAÇÃO

Professora Supervisora: Rita Leal Educadora Cooperante: Auxiliar de Ação Educativa:	N.º de crianças: 16 Idades: 28 meses aos 35 meses Sala:	Local: Instituição Data: 14 a 16 de dezembro de 2020	Interveniente Principal: Soraia Soarez Interveniente Secundária: Soraia Coelho
--	--	---	---

Contextualização

Devido à situação pandémica que estamos a atravessar, a instituição teve de se adaptar a esta nova realidade. Por isso, as crianças já não têm a oportunidade de irem ao exterior as vezes que idealizam. Ao longo da Prática Pedagógica, as mestrandas têm reparado que as idas ao exterior não estão a ser suficientes para o grupo de crianças. Sendo que, as mesmas questionam várias vezes ao dia os adultos se podem ir à rua. Assim, em conversa com a Educadora Cooperante, decidimos que esta semana vamos ao pinhal.

Temos consciência que o tempo de exterior possibilita às crianças expandirem a sua criatividade e curiosidade. Para as crianças, “o exterior é muito rico em experiências sensório-motoras que lhes permitem construir o seu conhecimento” (Post, & Hohmann, 2011, p. 272). Com estas saídas ao pinhal/ exterior a criança tem oportunidade de sentir a textura das folhas, da casca das árvores, das pedras, da caruma (as agulhas) dos pinheiros. Ouvem o som do vento, dos pássaros, os adultos exteriores à instituição. Cheiram flores, a terra, o meio envolvente. As crianças também têm a possibilidade de ganhar consciência da distância, à medida que vão experimentando aquilo que está perto, como por exemplo, as aranhas, as minhocas, a relva e o que está longe, como por exemplo, as nuvens, o topo das árvores. Durante este tempo as crianças podem observar, explorar, e brincar sozinhas ou com os pares ao seu próprio ritmo e com o seu nível de interesse e de desenvolvimento (Post, & Hohmann, 2011).

É importante salientar que mesmo que as crianças não comuniquem estas experiências que passam, as mesmas estão a ganhar uma compreensão fundamental sobre o mundo natural através das duas ações e do seu desenvolvimento sensorial. As idas ao exterior devem acabar de forma tranquila e o adulto deve ter em consideração este fator. Deve avisar com alguma antecedência que o momento de exterior estará para acabar. É importante dar às crianças a conhecer as razões pelo qual esse momento está a terminar (Post, & Hohmann, 2011).

Planificação dos Diversos Momentos da Rotina

08h30m 09h30m – Acolhimento

Intencionalidade Educativa

Desenvolvimento cognitivo e da linguagem:

- Aumentar o vocabulário da criança;
- Potenciar o diálogo da criança;
- Estimular a criatividade.

Desenvolvimento psicossocial:

- Desenvolver a autonomia;
- Proporcionar momentos de interação entre pares;
- Proporcionar momentos de partilha de objetos.

Desenvolvimento motor:

- Desenvolver a motricidade global;
- Promover a coordenação motora.

Descrição da proposta educativa:

- O grupo de crianças brinca livremente na sala de atividades, enquanto as mestrandas vão observando e interagindo, de forma a reforçar, a relação adulto-criança e criança-criança.
- Neste período o par educativo da sala, recebe as crianças e eventuais informações de casa, como por exemplo, se a criança esteve bem durante a noite anterior.

Espaços: Sala de atividades.

Recursos:

- **Materiais:** Recursos da sala de atividades.

09h30m às 10h00m – *Snack/ Canção do Bom Dia*

Desenvolvimento motor:

- Desenvolver a motricidade.

Desenvolvimento psicossocial:

- Desenvolver a autonomia no momento do *Snack*;
- Promover o respeito pelo outro;
- Fomentar atitudes de tolerância;
- Estimular o gosto por ajudar o adulto em tarefas da sala;
- Promover o uso de “por favor” e “obrigada”;
- Fomentar manifestações de atitudes de tolerância (esperar pela sua vez).

Descrição da proposta educativa:

- As crianças sentam-se no tapete, cantam a canção do “Bom Dia” e de seguida uma delas distribui a fruta pelo restante grupo.

Espaços: Sala de atividades.

Recursos:

- **Materiais:** Fruta do dia.

11h15m às 11h30m – Higiene

Desenvolvimento psicossocial:

- Desenvolver uma relação de proximidade, afetividade, partilha, confiança e segurança;
- Fortalecer o elo de ligação entre a criança e o adulto;
- Promover hábitos de higiene;
- Desenvolver a autonomia.

Descrição da proposta educativa:

- O grupo de criança dirige-se para a casa de banho, onde as mestrandas iniciam o momento da muda da fralda e da lavagem das mãos.
- Após o momento descrito acima, as crianças dirigem-se para a sala de atividades.

Espaços: Casa de banho.

Recursos:

- **Materiais:** Bacios, sanitas, fraldas, desinfetante e toalhetas.

11h30m às 12h00m – Almoço

Desenvolvimento motor:

- Desenvolver a motricidade fina nos movimentos de levar a comida à boca, utilizando os talheres.

Desenvolvimento psicossocial:

- Desenvolver a autonomia no momento de refeição;
- Promover o uso de “por favor” e “obrigada”;
- Fomentar manifestações de atitudes de tolerância (esperar pela sua vez);
- Estimular o uso de palavras e gestos para manifestar as suas necessidades;
- Criar um momento de bem-estar, ao longo de toda a refeição.

Descrição da proposta educativa:

- O grupo de crianças desloca-se até ao refeitório, sentando-se nos lugares habituais. As mestrandas distribuem inicialmente os babetes e posteriormente a sopa, o prato principal, a fruta e o copo com água, nos respetivos momentos. Dependendo da autonomia da criança, é adaptada a forma como a refeição é dada. As crianças são incentivadas a comer sozinhas pela sua própria mão.
- No fim de todos comerem, as mestrandas retiram os babetes e chamam à vez para limpar a boca e as mãos no lavatório do refeitório.

Espaços: Refeitório.

Recursos:

- **Materiais:** Alimentos, babetes, pratos de sopa e rasos, talheres e copos.

12h00m às 12h30m – Higiene**Desenvolvimento psicossocial:**

- Desenvolver uma relação de proximidade, afetividade, partilha, confiança e segurança;
- Fortalecer o elo de ligação entre a criança e o educador;
- Promover hábitos de higiene;
- Desenvolver a autonomia.

Descrição da proposta educativa:

- O grupo de criança dirige-se para a casa de banho, onde as mestrandas iniciam o momento da muda da fralda.
- Após todas as fraldas mudadas, as crianças dirigem-se para a sala de atividades.

Espaços: Casa de banho.

Recursos:

- **Materiais:** Bacios, sanitas, fraldas, desinfetante e toalhetas.

12h30m às 15h00m – Sesta

<p>Desenvolvimento psicossocial:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Permitir que as crianças adormeçam tranquilamente, através da utilização de música relaxante; - Promover o descanso necessário para o crescimento e desenvolvimento das crianças: - Desenvolver a autonomia.
<p>Descrição da proposta educativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quando as crianças chegam à sala de atividades, esta já se encontra com pouca luminosidade, com os catres colocados e com música ambiente. - As crianças colocaram os sapatos de baixo dos catres e tapam-se com o lençol e com o cobertor.
<p>Espaços: Sala de atividades.</p> <p>Recursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Materiais: catres, lençóis, cobertor, rádio, PEN, e objetos pessoais para dormir.
<p>15h00m às 15h30m – Higiene</p>
<p>Desenvolvimento psicossocial:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver uma relação de proximidade, afetividade, partilha, confiança e segurança; - Fortalecer o elo de ligação entre a criança e o educador; - Promover hábitos de higiene, - Desenvolver a autonomia.
<p>Descrição da proposta educativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O grupo de criança dirige-se para a casa de banho, onde uma mestranda inicia o momento da muda da fralda. - À medida que as crianças acabam a sua higiene, dirigem-se para a sala para se calçarem e vestir os bibes com a orientação da outra mestranda.
<p>Espaços: Casa de banho.</p> <p>Recursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Materiais: Bacios, sanitas, fraldas, desinfetante e toalhitas.

Desenvolvimento motor:

- Desenvolver a motricidade fina nos movimentos de levar a comida à boca, utilizando os talheres.

Desenvolvimento psicossocial:

- Desenvolver a autonomia no momento de refeição;
- Fomentar manifestações de atitudes de tolerância (esperar pela sua vez);
- Criar um momento de bem-estar, ao longo de toda a refeição.

Desenvolvimento cognitivo e da linguagem:

- Estimular um vocabulário amplo;
- Promover a nomeação de objetos;
- Promover o uso de “por favor” e “obrigada”;
- Desenvolver a capacidade de efetuar pedidos simples.

Descrição da proposta educativa:

- No refeitório, as crianças sentam-se nos lugares habituais.
- As mestrandas distribuem inicialmente os babetes e posteriormente o lanche. Dependendo da autonomia da criança, é adaptada a forma como a refeição é dada. As crianças são incentivadas a comer sozinhas pela sua própria mão.
- No fim de todos comerem, as mestrandas retiram os babetes e chamam à vez para limpar a boca e as mãos no lavatório do refeitório.

Espaços: Refeitório.

Recursos:

- **Materiais:** Alimentos, tijelas, talheres, babetes.

16h15m às 17h30m – Brincadeira Livre

Desenvolvimento cognitivo e da linguagem:

- Aumentar o vocabulário da criança;
- Potenciar o diálogo da criança;
- Estimular a criatividade.

Desenvolvimento psicossocial:

- Desenvolver a autonomia;
- Proporcionar momentos de interação entre pares;
- Proporcionar momentos de partilha de objetos.

Desenvolvimento motor:

- Desenvolver a motricidade global;
- Promover a coordenação motora.

Planificações do Momento das Provoações

SEGUNDA-FEIRA – DIA 14 de novembro

Intencionalidade Educativa

Desenvolvimento motor:

- Desenvolver a motricidade grossa/global;
- Desenvolver a motricidade fina;
- Desenvolver os sentidos (olfato; tato; visão e audição).

Desenvolvimento psicossocial:

- Desenvolver a interação entre pares;
- Promover a interajuda com os pares;
- Criar um momento de bem-estar, ao longo da provocação;
- Promover a escuta do adulto.

Desenvolvimento cognitivo e da linguagem:

- Fomentar a escuta de uma história adequada à sua idade sem se distrair;
- Estimular o gosto por ouvir histórias;
- Estimular a memória;
- Desenvolver a criatividade, a curiosidade, o jogo simbólico;
- Desenvolver a compreensão de uma variedade de pedidos;
- Promover a nomeação de elementos da natureza;
- Promover a nomeação de objetos;
- Aumentar vocabulário da criança;
- Promover a capacidade de perguntar a responder a questões simples;
- Potenciar o diálogo da criança.

10h00m às 11h15m – Proposta de atividades

Descrição da proposta educativa:

Após a Canção do Bom Dia e o grupo sentado em meia-lua, as crianças ouvem a história “A vaca que subiu a uma árvore”, contada pela mestrandia Soraia Soarez com o auxílio do livro. Depois do conto, as crianças são questionadas sobre o que aconteceu na história. Após a exploração é pedido a uma criança para distribuir a fruta ao restante grupo. À medida que as crianças vão acabando de comer o seu Snack, poderão brincar nas áreas de interesse. Enquanto o grupo brinca livremente nas áreas, as mestrandas criam um pequeno grupo (5 crianças), tendo em conta algumas características das mesmas, como por exemplo, as crianças que interagem mais com os pares, irão com as que interagem menos, para que os grupos sejam de certa forma “equilibrados”. Posteriormente à constituição do grupo, o mesmo dirige-se com a mestrandia até à zona dos cabides, onde se encontram os pertences pessoais. Depois de todas as crianças tiverem prontas (com impermeáveis vestidos e galochas calçadas), as mesmas são surpreendidas por “um bater à porta”, onde surge uma mão (que será da mestrandia Soraia Coelho) com um envelope. Neste momento as crianças são questionadas sobre o que será aquilo, o que poderá ter lá dentro e quem quer ir buscar o envelope. Por fim, a mestrandia Soraia Soarez lê a carta com as instruções (ver apêndice 1) e o grupo de crianças e os adultos deslocam-se até ao pinhal. Se as condições atmosféricas estiverem muito adversas, a planificação será executada na mesma, mas a segunda parte será realizada nas instalações da instituição.

Mágico. As restantes crianças ficarão na sala a brincar nas áreas de interesse.

Espaços: Sala de atividade; Exterior; Instituição.

Recursos:

- **Materiais:** Livro “A vaca que subiu a uma árvore”; caixa de cartão, lupas, lanternas, folhas naturais, envelope com a carta.

TERÇA- FEIRA – DIA 15 de novembro

Intencionalidade Educativa

Desenvolvimento motor:

- Desenvolver a motricidade grossa/global;
- Desenvolver a motricidade fina;
- Desenvolver os sentidos (olfato; tato; visão e audição).

Desenvolvimento psicossocial:

- Desenvolver a interação entre pares;
- Promover a interajuda com os pares;
- Criar um momento de bem-estar, ao longo da provocação;
- Promover a escuta do adulto.

Desenvolvimento cognitivo e da linguagem:

- Fomentar a escuta de uma história adequada à sua idade sem se distrair;
- Estimular o gosto por ouvir histórias;
- Estimular a memória;
- Desenvolver a criatividade, a curiosidade, o jogo simbólico;
- Desenvolver a compreensão de uma variedade de pedidos;
- Promover a nomeação de elementos da natureza;
- Promover a nomeação de objetos;
- Aumentar vocabulário da criança;
- Promover a capacidade de perguntar a responder a questões simples;
- Potenciar o diálogo da criança.

00m às 11h15m – Proposta de atividades

Descrição da proposta educativa:

Após a Canção do Bom Dia e o grupo sentado em meia-lua, as crianças ouvem a história “A vaca que subiu a uma árvore”, contada pela mestrandia Soraia Soarez com o auxílio da projeção da história na parede. Depois do conto, as crianças são questionadas sobre o que aconteceu na história. Após a exploração é pedido a uma criança para distribuir a fruta ao restante grupo. À medida que as crianças vão acabando de comer o seu Snack, poderão brincar nas áreas de interesse. Enquanto o grupo brinca livremente nas áreas, as mestrandas criam um pequeno grupo (5/ 6 crianças, não serão as mesmas do dia anterior), tendo em conta algumas características das mesmas, como por exemplo, as crianças que interagem mais com os pares, irão com as que interagem menos, para que os grupos sejam de certa forma “equilibrados”. Posteriormente à constituição do grupo, o mesmo dirige-se com a mestrandia até à zona dos cabides, onde se encontram os pertences pessoais. Depois de todas as crianças terem prontas (com impermeáveis vestidos e galochas calçadas), as mesmas são surpreendidas por “um bater à porta”, onde surge uma mão (que será da mestrandia Soraia Coelho) com um envelope. Neste momento as crianças são questionadas sobre o que será aquilo, o que poderá ter lá dentro e quem quer ir buscar o envelope. Por fim, a mestrandia Soraia Soarez lê a carta com as instruções (ver apêndice 1) e o grupo de crianças e os adultos deslocam-se até ao pinhal. Se as condições atmosféricas estiverem muito adversas, a planificação será executada na mesma, mas a segunda parte será realizada nas instalações da instituição. As restantes crianças ficarão na sala a brincar nas áreas de interesse.

Espaços: Sala de atividade; Exterior; Instituição.

Recursos:

- **Materiais:** Livro “A vaca que subiu a uma árvore”; projetor, computador, caixa de cartão, lupas, lanternas, folhas naturais, envelope com a carta.

QUARTA- FEIRA – DIA 16 de novembro

Intencionalidade Educativa

Desenvolvimento motor:

- Desenvolver a motricidade grossa/global;
- Desenvolver a motricidade fina;
- Desenvolver os sentidos (olfato; tato; visão e audição).

Desenvolvimento psicossocial:

- Desenvolver a interação entre pares;
- Promover a interajuda com os pares;
- Criar um momento de bem-estar, ao longo da provocação;
- Promover a escuta do adulto.

Desenvolvimento cognitivo e da linguagem:

- Fomentar a escuta de uma história adequada à sua idade sem se distrair;
- Estimular o gosto por ouvir histórias;
- Estimular a memória;
- Desenvolver a criatividade, a curiosidade, o jogo simbólico;
- Desenvolver a compreensão de uma variedade de pedidos;
- Promover a nomeação de elementos da natureza, a nomeação de objetos;
- Aumentar vocabulário da criança;
- Promover a capacidade de perguntar a responder a questões simples;
- Potenciar o diálogo da criança.

10h00m às 11h15m – Proposta de atividades

Descrição da proposta educativa:

Após a Canção do Bom Dia e o grupo sentado em meia-lua, as crianças ouvem a história “A vaca que subiu a uma árvore”, contada pela mestrandia Soraia Soarez com o auxílio de fantoches. Depois do conto, as crianças são questionadas sobre o que aconteceu na história. Após a exploração é pedido a uma criança para distribuir a fruta ao restante grupo. À medida que as crianças vão acabando de comer o seu Snack, poderão brincar nas áreas de interesse. Enquanto o grupo brinca livremente nas áreas, as mestrandas criam um pequeno grupo (5/6 crianças, não serão as mesmas do dia anterior), tendo em conta algumas características das mesmas, como por exemplo, as crianças que interagem mais com os pares, irão com as que interagem menos, para que os grupos sejam de certa forma “equilibrados”. Posteriormente à constituição do grupo, o mesmo dirige-se com a mestrandia até à zona dos cabides, onde se encontram os pertences pessoais. Depois de todas as crianças tiverem prontas (com impermeáveis vestidos e galochas calçadas), as mesmas são surpreendidas por “um bater à porta”, onde surge uma mão (que será da mestrandia Soraia Coelho) com um envelope. Neste momento as crianças são questionadas sobre o que será aquilo, o que poderá ter lá dentro e quem quer ir buscar o envelope. Por fim, a mestrandia Soraia Soarez lê a carta com as instruções (ver apêndice 1) e o grupo de crianças e os adultos deslocam-se até ao pinhal. Se as condições atmosféricas estiverem muito adversas, a planificação será executada na mesma, mas a segunda parte será realizada nas instalações da instituição. As restantes crianças ficarão na sala a brincar nas áreas de interesse.

Espaços: Sala de atividade; Exterior; Instituição.

Recursos:

- **Materiais:** Fantocheiro, fantoches, fonte de luz, caixa de cartão, lupas, lanternas, folhas naturais, envelope com a carta.

Referência Bibliográfica

Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Apêndices

Apêndice 1- “Carta com as instruções”

Olá meninos e meninas,

Soube que vão ao pinhal com as “Soraias” e com a Isabel, mas atenção para que esta ida ao pinhal se torne uma aventura especial, precisarão de levar alguns materiais. Querem saber quais são?

Peço-vos que de dirijam aos saltinhos até à porta da sala pessoa. O que encontraram?

Querem saber o que está lá dentro? Vão ter que esperar! Para que a caixa seja aberta, precisam de se portar bem e ouvirem o que as “Soraias” e a Isabel vos pedem e terão que seguir algumas instruções que vos vou pedir, mas vá não perdemos mais tempo, vamos descer!

Agora que já estamos na rua, e para que a caixa se vá abrindo precisamos de andar com uma cara triste.

Agora vamos andar

a rir; Agora vamos

andar a chorar;

Agora vamos a andar com medo;

Agora vamos andar com passos grandes;

Agora vamos andar com passos muito

pequenos;

Agora vamos falar muito alto;

Agora vamos falar muito baixinho.

BOA! Conseguiram abrir a caixa! Muitos parabéns!

Agora podem explorar o que está à vossa volta com os materiais descobertos, divirtam-se!

Olá meninos e meninas,

Hoje vamos ter um dia muito especial! Vamos andar pela nossa escola a procurar coisas, mas atenção para que esta busca se torne uma aventura especial, precisarão de levar alguns materiais. Querem saber quais são?

Peço-vos que de dirijam aos saltinhos até à porta da sala pessoa. O que encontraram?

Querem saber o que está lá dentro? Vão ter que esperar! Para que a caixa seja aberta, precisam de se portar bem e ouvirem o que as “Soraias” e a Isabel vos pedem e terão que seguir algumas instruções que vos vou pedir, mas vá não perdemos mais tempo, vamos descer!

Agora que já estamos todos prontos, e para que a caixa se vá abrindo precisamos de andar com uma cara triste.

Agora vamos andar a rir; Agora vamos andar a chorar;

Agora vamos a andar com medo;

Agora vamos andar com passos grandes;

Agora vamos andar com passos muito pequenos; Agora vamos falar muito alto;

Agora vamos falar muito baixinho.

BOA! Conseguiram abrir a caixa! Muitos parabéns!

Agora podem explorar o que está à vossa volta com os materiais descobertos, divirtam-se!

ANEXO 3 - PLANO DE AVALIAÇÃO
Plano para a recolha de informação para a avaliação

Quem é avaliado: Joana;

O que é que se avalia: A interação entre pares;

Como avaliar: Observação direta com recursos a registos fotográficos/ videográficos e notas de campo;

Local da avaliação: Sala de atividades/ Exterior;

Duração: 3 dias por semana, durante 3 semanas;

Período: Momento do Acolhimento e momentos de brincadeira livre.

Quem é avaliado: Luís;

O que é que se avalia: O comportamento que a criança tem a nível das suas atitudes de tolerância, na relação com os pares e na relação com o adulto;

Como avaliar: Observação direta com recursos a registos fotográficos/ videográficos e notas de campo;

Local da avaliação: Sala de atividades/ Exterior;

Duração: 3 dias por semana, durante 3 semanas;

Período: Momento das provocações e nos momentos de brincadeira livre.

Primeira observação: Segunda-feira, dia 9 de novembro de 2020.

Luís

O que é que se avalia?

O comportamento que a criança tem a nível das suas atitudes de tolerância, na relação com os pares e na relação com o adulto.

Descrição das observações

O adulto disse “Luís vamos para o tapete”. Foi observável que este não realizou o pedido. Quando o adulto insistiu com o Luís, este começou a chorar.

O Luís foi ao encontro dos amigos até à mesa de luz, com um sorriso na cara.

Interpretação das observações

Pareceu-me que o Luís não gosta de ser contrariado, e quando tal acontece demonstra o seu desagrado ao sair de perto do adulto e começar a chorar.

Após esta observação, pareceu-me que o Luís demonstrou o interesse que tem por explorar a lua aos seus colegas.

Última observação: Terça-feira, dia 19 de janeiro de 2021.

Luís

O que é que se avalia?

O comportamento que a criança tem a nível das suas atitudes de tolerância, na relação com os pares e na relação com o adulto.

Descrição das observações

No momento da provocação (Por volta das 10h- 10h30m)

O Luís estava sentado no tapete a manusear objetos (uma frigideira, um garfo de plástico e outros instrumentos musicais).

No momento de brincadeira livre (Por volta das 16h)

O Luís dirigiu-se até ao adulto e deu-lhe um abraço.

Interpretação das observações

No momento da provocação

Pareceu-me que o Luís estava curioso e entusiasmado com a provocação, uma vez que na minha opinião este demonstra muito interesse pela música. No momento da provocação, pareceu-me que o Luís estava calmo e feliz por puder realizar música à sua maneira. Assim, a nível das suas atitudes foi bastante mais tranquilo, quer para com os seus pares como para com os adultos.

No momento de brincadeira

O Luís pareceu-me demonstrar atitudes de tolerância para com o adulto, na medida em que se dirigiu até ao mesmo e por livre vontade pareceu-me demonstrar afeto.

Análise final da informação recolhida: Na minha opinião, o Luís já demonstra ter um comportamento diferente a nível das suas atitudes de tolerância, na relação com os pares e na relação com o adulto, desde a primeira observação até à última. É de salientar, que me pareceu que o Luís obteve uma grande evolução no seu comportamento. Para mim o Luís está mais calmo e compreensivo, parecendo-me que este já escuta mais o que o adulto lhe diz, assim como, já demonstra ter mais empatia para com os pares.

Primeira observação: Segunda-feira, dia 9 de novembro de 2020.

Joana

O que é que se avalia?

A interação entre pares.

Descrição das observações

A Joana foi ao encontro da colega até à mesa, com uma “lua”.

Interpretação das observações

A Joana foi ao encontro de uma colega, e pareceu demonstrar querer explorar as luas com a mesma e em manter o diálogo. No meu ponto de vista, ao longo deste momento, a Joana estava feliz, pois encontrava-se com um sorriso na cara.

Nota: No que diz respeito, a implementação das estratégias e à avaliação final, não poderei realizar nenhuma análise uma vez que a criança não tem comparecido na instituição.

ANEXO 4 - AUTORIZAÇÃO DA RECOLHA DE IMAGENS

Autorização para Recolha de Imagens

Exmo. (a) Encarregado de Educação,

Nós, mestradas Soraia Coelho e Soraia Soarez que frequentamos o Mestrado em Educação Pré-escolar, na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria, no Instituto Politécnico de Leiria, supervisionadas pela docente Rita Leal e orientadas pela Educadora Cooperante [REDACTED]a, vimos por este meio pedir autorização para tirarmos fotografias, fazermos registos áudio e visual do seu educando.

Realizamos este pedido no âmbito da nossa Prática Pedagógica em Educação de Infância - Jardim de Infância I, que está a ser realizada na sala do seu educando. É de salientar que, sentimos a necessidade de recolher e analisar dados que nos permitam refletir e melhorar as nossas aprendizagens, por isso pedimos a sua colaboração.

É importante referir que todo o material fotográfico, áudio e visual recolhido será apenas utilizado no âmbito da prática pedagógica, assegurando a confidencialidade do seu educando.

Com os melhores cumprimentos.

Leiria, 07 de abril de 2021

As mestradas, _____ e

Eu, _____, Encarregado de
Educação do (a) educando (a)
_____, autorizo / não autorizo a
recolha de fotos/vídeos (risque o que não interessa).

Assinatura do Encarregado de Educação

Data: ___ / ___ / ____

ANEXO 5 - REGISTOS DE APRENDIZAGENS

Vamos viajar e conhecer o MUNDO!

O grupo de crianças da sala tem o sonho de conhecer o mundo, viajar, partilhar experiências, ter novos conhecimentos, assim sendo a grande viagem começou pela ida a França. Onde pudemos conhecer a famosa Torre Eiffel e inspirarmo-nos para construir a nossa Torre Eiffel, pudemos também observar espetáculos da Disneyland, elaborar uma ementa francesa, efetuar pinturas sobre a temática de França e até tivemos a oportunidade de escutar música francesa, isto é, a sala durante duas semanas transformou-se na capital francesa e vivemos momentos mágicos.





Vamos conhecer Espanha!

A viagem a França teve um enorme sucesso e as crianças tiveram enorme curiosidade em conhecer Espanha, onde vive uma das crianças da sala Pessoa, que estará sempre no coração de cada uma delas. A dança flamenco foi um dos interesses do grupo, desta forma, transforma-nos uma parte da num espetáculo, para as crianças dançarem como as Espanholas dançam flamenco.

Outra grande curiosidade foi as construções Gaudi. Por um dia as crianças puderam ser construtores Gaudi, foi muito divertido, pois construímos livremente e também nos inspirámos nas suas construções.





Vamos conhecer o Japão!

A nossa viagem ao Japão começou com um vídeo que demonstrava costumes e tradições do país! Através deste vídeo quisemos conhecer melhor o mesmo, desde vestuário, às letras, às comidas típicas, às festas e muito mais. Tivemos a oportunidade de jogar ao jogo da memória que tinha imagens típicas do Japão, onde aprendemos muito. Mas o que mais gostámos foi do momento de pôr “mãos à obra” e fazermos comida japonesa, sim nós fizemos sushi e depois a parte mais desafiante foi comer com os pauzinhos!



ANEXO 6 – REFLEXÃO INDIVIDUAL

Na unidade curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância – Jardim de Infância II, foi-me solicitada uma reflexão sobre os aspetos relevantes, relativamente à intervenção, nos dias 10 a 12 de janeiro. Ao longo desta reflexão, irei focar-me essencialmente, no meu percurso de aprendizagem ao longo destes dias, assim como, nas dificuldades sentidas e nas melhorias a realizar.

Assim sendo, para mim é pertinente referir que esta é a minha última semana de prática pedagógica, desta forma a mesma, fez-me sentir um misto de sensações. Isto porque, estou feliz por estar a terminar mais uma etapa da minha formação enquanto futura educadora. No entanto e por outro lado estou um pouco triste porque tenho de me despedir de um contexto educativo onde a alegria, o nervosismo, a satisfação, as conquistas tiveram muito presentes. Estes meses marcaram-me muito pois realizei inúmeras aprendizagens, superei desafios, aprendi, conquistei, errei, mas aprendi tanto que posso afirmar que estes pequenos erros foram gratificantes e acima de tudo auxiliaram-me na minha evolução.

Para mim, algo que me faz refletir desde o início da minha Prática Pedagógica é a trilogia (planear, agir e avaliar) e quanto mais próxima de a terminar mais reflito sobre a mesma. Nestes momentos de introspeção surgem-me inúmeras questões tais como, “Estarei eu a conseguir planear, agir e avaliar, tendo em conta os interesses e as necessidades das crianças?”; “Será que tenho conseguido colocar a criança no centro das suas aprendizagens e desenvolvimento?”; “Será que quando tenho dúvidas sobre os interesses de determinada criança consigo lhe proporcionar momentos de pura aprendizagem?”; “Será que quando fico com dúvidas sobre as aprendizagens das crianças, significa que a proposta, não foi ao encontro dos interesses delas?”, entre muitas outras.

O que me deixa mais tranquila relativamente à trilogia é pensar que a avaliação da criança é um processo que

consiste em comparar cada uma consigo própria para situar a evolução da sua aprendizagem ao longo do tempo. Refletir sobre esses progressos e o valor que atribui às experiências de aprendizagem das crianças permite ao/a educador/a

tomar consciência das concepções subjacentes à sua intervenção pedagógica e o modo como estas se concretizam na ação (Silva et al., 2016, p. 15).

Relativamente a tudo o que referi anteriormente, posso afirmar que a avaliação das crianças, já não é algo que me deixa tão nervosa ou até mesmo insegura, na medida em que, a avaliação é todo um processo, se este percurso for refletido e ajustado às necessidades e interesses das crianças, tudo se torna mais simples e claro para avaliar a mesma.

Outro aspeto que para mim faz todo o sentido trazer para a reflexão diz respeito ao educador reflexivo, pois considero que todo este meu percurso foi realizado, com reflexão, questionamento e imensas introspeções que me auxiliaram para o meu futuro enquanto educadora. Ou seja, é através da “reflexão que o educador vai adequando diariamente as suas práticas tornando-as cada vez mais pertinentes, reestruturando-as periodicamente nas planificações a médio e a longo prazo” (Marques, et al., 2007, p. 130). O educador que é reflexivo, é muito mais do que aquele que descreve o que efetuou na sala de atividades com as crianças, é quem deve refletir/questionar se as suas práticas estão ajustadas ao grupo de crianças.

No que concerne, à reflexão por parte do educador este deve pensar/refletir sobre o que efetua, deve ser dedicado à sua profissão e ter a capacidade de se sentir como um ser capaz e autónomo de tomar as suas decisões e partilhá-las com os restantes colegas (Marques, et al., 2007). Isto é, eu reflito sobre as minhas práticas, estou de alguma forma a trabalhar progressivamente para a minha evolução/melhoria a nível profissional.

Em jeito de reflexão, esta semana foi para mim uma semana extremamente gratificante, onde as minhas emoções estavam muito presentes, mas acima de tudo estas emoções fazem-me pensar que enquanto futura educadora levo comigo uma enorme “bagagem” de aprendizagens e desafios superados.

Referências Bibliográficas

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

Marques, M., Oliveira, C., Santos, V., Pinho, R., Neves, I., Pinheiro, A., (2017). O educador como Prático Reflexivo. Cadernos de Estudo (6), 129-137.

ANEXO 7 - TRANSCRIÇÕES DOS VÍDEOS

Registo videográfico 1

Momento de *mindfulness*: Música relaxante para as crianças escutarem.

Local: Sala de atividades (área de reunião). **Data das observações**: 10-05-2021

Hora da observação: 13:30'05" **Duração**: 00:15'05"

Intervenientes: Mestrandas, criança A, criança B e criança C.

Descrição do movimento do corpo, e expressão facial no momento de *mindfulness*:

Criança A – 00:00 – 00:35 – Na posição decúbito dorsal (com as mãos em cima da barriga), o olhar está dirigido para a frente. 00:36 – 01:28 – Com a mão toca no colega do lado e volta à posição decúbito dorsal, o olhar continua dirigido para a frente. 01:19 – 02:00 – Dirige o olhar para a câmara fotográfica, mexe o cotovelo, levanta o dedo indicador da mão direita, abana a cabeça para cima e para baixo, volta a mexer o cotovelo e ao longo destes minutos expressa uma cara atenção.

07:30 – Na posição decúbito lateral, com os olhos fechados. 8:55 – Na mesma posição mas abre os olhos e movimenta a cabeça para o lado oposto, voltando à posição inicial, a expressão facial está descontraída.

13:05 – Na posição decúbito dorsal (com as mãos em cima da barriga e as pernas cruzadas), o olhar está dirigido para a frente. 13:42 – Com a mão esfregou o olho e voltou à posição decúbito dorsal (com as mãos em cima da barriga e as pernas cruzadas), com os olhos fechados. 14:49 – Passou para a posição sentado com as pernas cruzadas e expressa uma cara atenção.

Criança B – 00:00 – 00:10 – Na posição decúbito dorsal (com as mãos em cima da barriga e as pernas encolhidas), o olhar está dirigido para o colega do lado direito. 00:10 – Na mesma posição, mas dirige o olhar para a câmara fotográfica esboçando um sorriso. 00:16 – Levanta ligeiramente a nuca, olha para a frente e volta à posição inicial, com a mão esquerda mexe na cabeça. 00:55 – Na posição decúbito dorsal (pernas encolhidas), coloca as duas mãos por cima da cabeça e movimenta-as. 01:20 - Na posição decúbito dorsal (pernas encolhidas), coloca as duas mãos ao lado das orelhas e

movimenta o corpo. 01:30 – Passa para a posição decúbito lateral, dirigindo o olhar para o colega do lado direito. 01:38 Passa para a posição decúbito dorsal, com uma das pernas escolhidas e o olhar dirigido para o colega do lado esquerdo. 01:42 – Passa para a posição decúbito ventral. 01:52 – Passa para a posição decúbito dorsal, com as pernas esticadas e dirigindo o olhar para a câmara fotográfica, expressa uma cara desânimo.

07:30 – Na posição decúbito ventral, com a cabeça inclinada para o lado direito, tem os olhos aberto e movimenta o braço direito para os lados. 07:55 – Na posição decúbito ventral, põe a cabeça para baixo na almofada e movimenta o corpo. 08:03 – Passa para a posição decúbito lateral, movimentando as pernas. 08:45 – Na posição decúbito lateral, movimenta o tronco e o braço esquerdo para a esquerda e para a direita e expressa uma cara desânimo.

13:05 – Na posição decúbito lateral, com os olhos abertos, movimenta o braço direito. 13:42 – Na posição decúbito lateral, com os olhos abertos, movimenta a perna direita para um lado e para o outro. 14:18 – Passa para a posição decúbito ventral com as pernas encolhidas e com a mão direita mexe no olho direito. A expressa uma cara de desânimo. 14:52 – Mantem-se na mesma posição, mas deixa de mexer no olho e direciona o olhar para a câmara fotográfica esboçando um sorriso. 15:01 – Passou para a posição sentado com as pernas ligeiramente inclinadas. A expressão facial é de satisfação e alegria, por terminar o momento.

Criança C – 00:00 – 00:43 – Na posição decúbito lateral, com os olhos abertos, movimenta ligeiramente o corpo. 00:43 – Na posição decúbito lateral, encolhe as pernas. 01:37 – Na posição decúbito lateral, pernas encolhidas, estica o braço direito para cima. 01:46 – Na posição decúbito lateral, pernas encolhidas, levanta ligeiramente a nuca 3 vezes seguidas, expressando uma cara de descontração.

07:30 – Na posição decúbito lateral, com os olhos abertos. 07:35 – Passa para a posição decúbito lateral, movimenta o corpo e dirige a cabeça para o lado oposto (lado esquerdo). 07:37 – Volta a posição inicial, voltando a movimentar o corpo ligeiramente para um lado e para o outro. 8:50 – Na posição decúbito lateral e as pernas encolhidas, movimenta a cabeça para o lado oposto. 8:52 – Na posição decúbito lateral e as pernas encolhidas e com as duas mãos mexe nos olhos, demonstrando uma cara de serenidade.

13:05 – Na posição decúbito lateral, movimenta a cabeça para o lado oposto e dirige o olhar para cima. 13:29 – Volta à posição decúbito lateral. 13:56 – Passa para a posição decúbito ventral. 13:59 – Volta para a posição decúbito lateral com as pernas encolhidas. 14:52 – Na posição decúbito lateral, levanta o braço esquerdo. 15:00 – Passou para a posição sentado com as pernas cruzadas. A expressa uma cara de satisfação.

Registo videográfico 2

Momento de *mindfulness*: Música relaxante, o adulto foi dando indicações e executando movimentos, para que as crianças seguissem essas indicações.

Local: Sala de atividades (área de reunião). **Data das observações**: 12-05-2021

Hora da observação: 13:38'00" **Duração**: 00:22'01"

Intervenientes: Mestrandas, criança A, criança B e criança C.

Descrição do movimento do corpo, e expressão facial no momento de *mindfulness*:

Criança A – 00:00 – Na posição sentado com as pernas cruzadas, cotovelos apoiados nas pernas e o olhar dirigido para a mestrandas. 00:17 – Segue as indicações verbais da mestrandas, estando na mesma posição (pernas cruzadas e costas direitas), coloca os braços semifletidos, e a mão direita e esquerda coloca-as em paralelo, fazendo movimentos rotativos com os pulsos. 00:32 – Na mesma posição, mas a fazer movimentos de abrir e fechar as mãos. 01:12 – Na mesma posição, mas faz uma pequena inclinação do tronco para a frente, com os braços em extensão e com as mãos a tocar no chão. 01:43 – Passa para a posição balasana (postura da criança). Ao longo destes 2 minutos observa a mestrandas e olha para o que está ao seu redor, mantendo uma expressão facial de seriedade.

11:05 – Na posição decúbito dorsal com os olhos fechados, inspirando e expirando e as pernas ligeiramente entrelaçadas. 12:34 – Passa para a posição decúbito lateral, com as pernas encolhidas.

20:01 – Na posição decúbito ventral. 21:06 – Passa para a posição decúbito lateral, com os olhos fechados. 21:48 – Passa para a posição decúbito ventral, com os olhos abertos. 21:55 – Passa para a posição decúbito lateral, com os olhos fechados.

Criança B – 00:00 – Na posição sentado com as pernas cruzadas, cotovelos apoiados nas pernas e o olhar dirigido para a mestranda. 00:02 – Na posição sentado com as pernas cruzadas, coloca os antebraços encostados às orelhas e movimenta de um lado para o outro a parte superior do corpo (tronco, braços e cabeça). 00:20 – Na posição sentado com as pernas encolhidas, agarra as pernas com os 2 braços. 00:22 – Começa a “enrolar” o tronco até tocar com a cabeça no chão. 00:26 – De seguida, volta a sentar-se com as costas direitas, mãos atrás das costas, mas as pernas estão semifletidas para o lado direito. 00:40 – Coloca a mão direita no chão, mantendo o braço em extensão. 00:48 – Passa para a posição sentado com as pernas semifletidas para o lado direito, o tronco ligeiramente inclinado para o lado esquerdo os braços em extensão, e a fazer movimentos de abrir e fechar as mãos. 01:06 – Passa para a posição sentado com as pernas cruzadas. 01:18 – Na mesma posição, mas dirige o olhar para a frente e sorri. 01:50 – Passa para a posição balasana (postura da criança). Ao longo destes 2 minutos a criança expressa uma cara de riso/gozo.

11:05 – Na posição decúbito lateral com os olhos abertos, e as pernas ligeiramente entrelaçadas. 11:20 – Passa para a posição decúbito ventral. 11:27 – Passa para a posição decúbito lateral. 11:48 – Passa para a posição decúbito dorsal, movimentando o corpo e com as pernas fletidas. 12:41 – Passa para a posição decúbito lateral, com as pernas semifletidas. Expressa uma cara de desânimo.

20:01 – Na posição decúbito ventral, movimenta o corpo, pondo a cabeça por baixo e por cima da almofada. 20:46 – Continua na posição decúbito ventral, mas levanta o tronco e observa o que está ao seu redor. 20: 51 – Passa para a posição decúbito dorsal, com as pernas fletidas. 21:42 – Senta-se e volta à posição decúbito lateral. 21:52 – Passa para a posição sentado com as pernas cruzadas e verbalizando palavras.

Criança C – 00:00 – Na posição sentado com as pernas cruzadas, com os braços a abraçar as pernas e o olhar dirigido para a mestranda. 00:07 – Na posição sentado com as pernas cruzadas, o braço esquerdo está apoiado na perna esquerda e com a mão direita está a mexer no pescoço, mantendo o olhar dirigido para a frente. 00:13 – Segue

as indicações verbais da mestranda, estando na mesma posição (pernas cruzadas e costas direitas), coloca os braços semifletidos, a mão esquerda está por baixo em posição de supinação e a mão direita colocou-a por cima em pronação, fazendo movimentos de esticar e encolher os dedos. 00:32 – Na mesma posição, mas a fazer movimentos de abrir e fechar as mãos. 01:12 – Na mesma posição, mas faz uma pequena inclinação dos braços para o lado esquerdo colocando-os em extensão e com as mãos a tocar no chão. 01:20 – Na posição sentado com as pernas cruzadas, toca com as mãos nos ombros. 01:37 – Passa para a posição balasana (postura da criança). Expressa uma cara de concentração.

11:05 – Na posição decúbito lateral com os olhos abertos, com a perna esquerda semifletida. 12:12 – Passa para a posição decúbito ventral. 12:15 – Volta para a posição decúbito lateral, movimentando o corpo. Expressa uma cara de serenidade.

20:01 – Na posição decúbito lateral com os olhos abertos. 20:17 – Passa para a posição decúbito dorsal. 20:19 – Passa para a posição decúbito lateral. 21:27 – Passa para a posição decúbito dorsal com as pernas fletidas e sorri. 21:52 – Passa para a posição sentado com as pernas cruzadas. Expressando uma cara de satisfação e alegria.

Registo videográfico 3

Momento de *mindfulness*: Foi colocado um CD “senta-te quietinho como uma rã” e as crianças escutaram e seguiram as indicações.

Local: Sala de atividades (área de reunião). **Data das observações**: 18-05-2021

Hora da observação: 13:35’09” **Duração**: 00:11’06”

Intervenientes: Mestrandas, criança A, criança B e criança C.

Descrição do movimento do corpo, e expressão facial no momento de *mindfulness*:

Criança A – 00:00 – Na posição sentado com as pernas cruzadas, cotovelos apoiados nas pernas e o olhar dirigido para a frente. 00:03 – 00:51 – Mantem-se na mesma posição, mas o olhar é dirigido para vários sítios (para cima, para a esquerda, para a direita, para a colega). 01:01 – Na posição sentado com a perna esquerda cruzada e a

perna direita sobreposta à perna esquerda em extensão, os cotovelos apoiados nas pernas e o olhar dirigido para a colega. 01:25 – Na posição sentado com as pernas semifletidas, tronco ligeiramente inclinado para trás com os braços atrás das costas e em extensão, abre a boca bocejando. 01:28 – Passa para a posição sentado com as pernas cruzadas, tronco ligeiramente inclinado para trás com os braços atrás das costas e em extensão. 01:35 – Na posição sentado com as pernas cruzadas, cotovelos apoiados nas pernas e o olhar dirigido para o lado esquerdo. 01:35 – 02:00 – Na posição sentado com as pernas cruzadas, cotovelos apoiados nas pernas, com a cabeça apoiada nas mãos e o olhar dirigido para o chão. A expressão facial é de seriedade.

05:53 – Na posição sentado com as pernas cruzadas, cotovelos apoiados nas pernas e o olhar dirigido para a frente. 06:02 – Na mesma posição, mas boceja, logo de seguida o olhar é dirigido para o lado esquerdo, de seguida para o lado direito. 07:40 – Volta a bocejar e mantém-se na mesma posição. Com uma expressão facial de atenção.

09:06 – 11:06 – Na posição sentado com as pernas cruzadas, cotovelos apoiados nas pernas e o olhar dirigido para a câmara fotográfica, ao longo destes 2 minutos vai alternando o olhar (para a direita, para esquerda e para a frente). Com uma expressão de seriedade.

Criança B – 00:00 – Na posição sentado com as pernas cruzadas, cotovelos apoiados nas pernas, costas inclinadas para a frente e o olhar dirigido para baixo. 00:46 – Mantém-se na mesma posição, mas colocasse com as costas direitas e o olhar dirigido para a frente. 00:50 – Volta para a posição sentado com as pernas cruzadas, cotovelos apoiados nas pernas, costas inclinadas para a frente e o olhar dirigido para baixo. 01:07 – Volta à posição sentado com as pernas cruzadas, cotovelos apoiados nas pernas, costas direitas e o olhar dirigido para a frente. A sua expressão facial maioritariamente não é observável, porque a criança dirige o olhar para o chão, quando observável é de tédio ou desânimo.

05:53 – Na posição sentado com as pernas cruzadas, cotovelos apoiados nas pernas e o olhar dirigido para a frente. 06:12 – Na mesma posição, mas dirige o olhar para baixo. 06:17 – Coloca as duas mãos para trás e no chão, inclinando as costas para a frente. 06:24 – Colocasse na posição decúbito dorsal com as pernas cruzadas. 06:27 – Volta à posição sentado com as pernas cruzadas, cotovelos apoiados nas pernas e o olhar

dirigido para baixo e para os lados. 07:38 – Na mesma posição, mas com o olhar dirigido para a frente, a criança inspira pelo nariz e expira pela boca.

09:06 – 11:06 – Na posição sentado com as pernas cruzadas, tronco inclinado para a frente e o olhar dirigido para baixo, ao longo destes 2 minutos vai movimentando o tronco para a frente e para trás, e alternando o olhar (para a direita, para esquerda e para a frente, para trás, para baixo). A expressão facial é de ansiedade.

Criança C – 00:00 – Na posição sentado com as pernas cruzadas, cotovelos apoiados nas pernas e o olhar dirigido para a frente. 00:13 – Na mesma posição, mas coloca a perna direita em extensão e dirige o olhar para o colega. 00:38 – Direciona o olhar para vários sítios (para o lado direito, para o lado esquerdo). 01:25 - Na posição sentado com as pernas cruzadas, os braços estão a abraçar as pernas e o olhar dirigido para a frente e para a câmara fotográfica e sorri.

05:53 – Na posição sentado com as pernas cruzadas, movimenta a mão direita na perna direita e a mão esquerda na perna esquerda (para a frente e para trás). 06:06 – Na posição sentado com as pernas cruzadas, coloca os braços para a frente e semifletidos, de seguida deixa-os cair em cima das pernas. 06:24 – Levanta a mão, estende o dedo indicador e aponta para a frente, verbalizando algumas palavras. 07:11 – Coloca as mãos atrás das costas e no chão, fazendo uma pequena inclinação do tronco para trás. 07:20 – Volta à posição sentado com as pernas cruzadas e cotovelos apoiados nas pernas. 07:32 – Inclina ligeiramente a cabeça para cima.

09:06 – Na posição sentado com as pernas cruzadas, cotovelos apoiados nas pernas. 09:59 – Coloca as mãos atrás das costas e no chão, fazendo uma pequena inclinação do tronco para trás. 10:10 – Na mesma posição, mas com os braços para a frente a balancear de um lado para o outro. 10:22 – Volta a apoiar as mãos no chão e atrás das costas. 10:52 – Volta à posição sentado com as pernas cruzadas, cotovelos apoiados nas pernas.

Registo videográfico 4

Momento de *mindfulness*: Foi colocada uma projeção no teto da sala e uma música relaxante.

Local: Sala de atividades (área de reunião). **Data das observações**: 19-05-2021

Hora da observação: 13:38'25" **Duração**: 00:12'27"

Intervenientes: Mestrandas, criança A, criança B e criança C.

Descrição do movimento do corpo, e expressão facial no momento de *mindfulness*:

Criança A – 00:00 – 02:00 – Na posição decúbito lateral para o lado direito, com as pernas semifletidas e os olhos fechados.

06:13 – Na posição decúbito lateral para o lado direito, com as pernas semifletidas.
07:37 – Passa para a posição decúbito lateral para o lado esquerdo, com as pernas semifletidas e os olhos fechados.

10:27 – Na posição decúbito lateral para o lado esquerdo, com as pernas semifletidas.
12:25 – Passa para a posição decúbito lateral para o lado direito, com as pernas semifletidas e os olhos fechados.

Criança B – 00:00 – Na posição decúbito ventral, movimenta a cabeça para a direita e para a esquerda. **01:02** – Na mesma posição, mas flexiona as pernas. **01:27** – Passa para a posição decúbito lateral, dirigindo o olhar para a frente.

06:13 – Na posição decúbito lateral para o lado esquerdo, com as pernas semifletidas.
06:48 – Passa para a posição decúbito dorsal e dirige o olhar para as projeções. **07:18** – Na posição decúbito lateral para o lado direito, com as pernas semifletidas.

10:27 – Na posição decúbito ventral. **10:43** – Passa para a posição decúbito lateral para o lado esquerdo. **10:58** – Passa para a posição decúbito dorsal com as pernas encolhidas, dirige o olhar para as projeções, com uma expressão na cara séria. **12:04** – Passa para a posição sentado com as pernas semifletidas para o lado direito. **12:10** – A criança levantasse e dirige-se até à mestrandas com uma expressão de satisfação.

Criança C – 00:00 – Na posição decúbito dorsal, com as duas mãos a mexer nos cabelos. 01:22 – Pára de mexer no cabelo e dirige o olhar para a câmara fotográfica, logo de seguida volta a dirigir o olhar para as projeções. 01:50 – Passa para a posição decúbito lateral com as pernas semifletidas.

06:13 – Na posição decúbito lateral para o lado direito. 07:09 – Passa para a posição decúbito dorsal com a perna esquerda encolhida e a perna direita esticada e as mãos atrás da cabeça, dirigindo o olhar para as projeções. 07:30 – Na mesma posição, mas com as duas pernas encolhidas e as mãos em cima dos quadríceps, dirigindo o olhar para as projeções. 07 :42 – Passa para a posição decúbito dorsal, com as mãos debaixo das costas e expressa uma cara de serenidade observando as projeções.

10:27 – Na posição decúbito dorsal com as pernas encolhidas, dirigindo o olhar para as projeções. 11:05 – Passa para a posição decúbito lateral com as pernas encolhidas. 11:41 – Passa para a posição sentada com as pernas encolhidas e as mãos a abraçar as pernas.

Registo videográfico 5

Momento de *mindfulness*: Foi colocada uma música relaxante para as crianças escutarem.

Local: Sala de atividades (área de reunião). **Data das observações**: 24-05-2021

Hora da observação: 13:40'05” **Duração**: 00:18'29”

Intervenientes: Mestrandas, criança A, criança B e criança C.

Descrição do movimento do corpo, e expressão facial no momento de *mindfulness*:

Criança A – 00:00 – Na posição decúbito dorsal. 00:27 – Passa para a posição decúbito lateral. 00:38 – Volta para a posição decúbito dorsal, com as mãos em cima da barriga, inspirando e expirando, a sua expressão facial é de relaxada e tranquilidade.

09:14 – Na posição decúbito ventral com a perna direita semifletida e os olhos fechados. 10:29 – Passa para a posição decúbito lateral com as pernas encolhidas e com o olhar dirigido para a frente. A sua expressão facial é de serenidade e tranquilidade.

16:29 – Na posição decúbito lateral com as pernas semifletidas. 18:05 – Na mesma posição levanta ligeiramente a cabeça olha ao seu redor, voltando a fechar os olhos, a sua expressão facial é de tranquilidade.

Criança B – 00:00 – Na posição decúbito dorsal, com as pernas semifletidas. 00:43 – Passa para a posição decúbito lateral. 01:24 – Na mesma posição, mas com as pernas semifletidas. 01:45 – Passa para a posição decúbito dorsal. 01:48 – Volta à posição decúbito lateral com as pernas encolhidas, expressa um olhar vazio.

09:14 – Na posição decúbito lateral. 10:47 – Passa para a posição decúbito dorsal, dirige o olhar para a frente. 10:54 – Volta à posição decúbito lateral.

16:29 – Na posição decúbito lateral. 16:45 – Passa para a posição decúbito dorsal, com as pernas encolhidas. 16:52 – Volta à posição decúbito lateral, com as pernas encolhidas. 17:49 – Passa para a posição ventral. 18:02 – Volta para a posição decúbito dorsal, com as pernas encolhidas. 18:14 – Volta à posição decúbito lateral, com as pernas encolhidas e a verbalizar palavras.

Criança C – 00:00 – Na posição decúbito lateral, com as pernas encolhidas. 00:23 – Na mesma posição, mas com as pernas em extensão. 00:33 – Passa para a posição decúbito dorsal, com as mãos em cima da barriga, inspirando e expirando, a sua expressão facial é de serenidade e tranquilidade.

09:14 – Na posição decúbito dorsal, com as pernas encolhidas. 09:22 – Levanta ligeiramente o tronco e volta à posição. 09:40 – Passa para a posição decúbito lateral, a sua expressão facial é de tranquilidade.

16:29 – Na posição decúbito dorsal, com as pernas fletidas. 16:48 – Passa para a posição decúbito lateral. 16:53 – Levanta o tronco. 17:17 – Na posição decúbito lateral, com as pernas encolhidas. 17:47 – Na mesma posição, volta a levantar o tronco e olhar para o seu redor.

Registo videográfico 6

Momento de *mindfulness*: As crianças escutaram os sons da natureza.

Local: Exterior “Parque de terra” **Data das observações**: 26-05-2021

Hora da observação: 13:30’05” **Duração**: 00:12’01”

Intervenientes: Mestrandas, criança A, criança B e criança C.

Descrição do movimento do corpo, e expressão facial no momento de *mindfulness*:

Criança A – 00:00 – Na posição decúbito dorsal, com as mãos em cima da barriga e os pés cruzados. 00:44 – Passa para a posição decúbito lateral, com os olhos fechados.

06:01 – 08:01 – Na posição decúbito lateral, com as pernas encolhidas e os olhos fechados e uma expressão serena.

10:01 – 12:01– Na posição decúbito lateral, com as pernas encolhidas e os olhos fechados e uma expressão serena.

Criança B – 00:00 – Na posição decúbito lateral, com as pernas encolhidas. 01:46 – Levanta o tronco e dirige o olhar dirigidos para os colegas. 01:54 – Passa para a posição decúbito ventral.

06:01 – Na posição decúbito dorsal, com a perna esquerda em extensão e a direita em flexão. 07:56 – Passa para a posição decúbito lateral com uma expressão de desânimo. 07:59 – Passa para a posição decúbito ventral.

10:01 – Na posição decúbito lateral, com as pernas encolhidas. 11: 27 – Passa posição decúbito ventral com os cotovelos apoiados no chão e o tronco semi inclinado para trás. 11: 51 – Passa para a posição sentado de joelhos apoiados no chão e sorri.

Criança C – 00:00 – Na posição decúbito lateral com as pernas encolhidas. 01:08 – Levanta o tronco e olha para o que está à sua volta. 01:55 – Passa para a posição decúbito dorsal, com as mãos em cima da barriga, e expressa uma cara de serenidade.

06:01 – Na posição decúbito dorsal. 06:13 – Passa para a posição decúbito lateral com as pernas semifletidas. 06:15 – Volta para a posição decúbito dorsal com os olhos fechados e expressa uma cara tranquila.

10:01 – Na posição decúbito lateral com as pernas encolhidas. 11:54 – Passa para a posição sentado com uma perna em extensão e a outra em flexão e expressa uma cara de satisfação.

Registo videográfico 7

Momento de *mindfulness*: Foi colocada uma música relaxante, para as crianças poderem desenhar de forma livre o que estavam a sentir.

Local: Sala de atividades (área de reunião). **Data das observações**: 01-06-2021

Hora da observação: 13:30'00" **Duração**: 00:16'21"

Intervenientes: Mestrandas, criança A, criança B e criança C.

Descrição do movimento do corpo, e expressão facial no momento de *mindfulness*:

Criança A – 00:00 – Sentado de pernas cruzadas, dirige o olhar para a mestrandas. 00:25 – De seguida passa para a posição cúbito ventral, com os cotovelos assentes no chão e com a folha de papel branca à sua frente, levanta o tronco e olha para o que está à sua volta. 00:36 – Volta à posição cúbito ventral, com os cotovelos assentes no chão e olha para a folha de papel branca e para o que está ao seu redor.

08:10 – Sentado de pernas cruzadas, com a mão esquerda apoiada no chão e mão direita a desenhar, o olhar está dirigido para a folha de papel branca. 08:48 – Passa para a posição decúbito ventral. 08:58 – Na mesma posição, mas com a mão esquerda apoiada no chão e mão direita a desenhar, o olhar está dirigido para a folha de papel branca.

14:21 – Sentado de pernas cruzadas e o olhar dirigido para a frente. 15:25 – Passa para a posição decúbito lateral, com as pernas encolhidas. 15:41 – Levanta o



Figura 1 - Desenho elaborado pela criança A

tronco e observa o que está ao seu redor. 16:02 – Passa para a posição sentado de pernas cruzadas e o olhar dirigido para a frente. 16:07 – Na mesma posição, mas dirige o olhar para a folha de papel branca. 16:14 – Passa para a posição decúbito lateral, com as pernas encolhidas.

Criança B – 00:00 – Sentado de pernas cruzadas dirige o olhar para a mestranda. 00:19 – Passa para a posição cúbito ventral, com os cotovelos assentes no chão e com a folha de papel branca à sua frente. 00:26 – Começa a desenhar e o olhar está dirigido para a folha de papel branca. 01:40 – Continua a desenhar e com o olhar dirigido para a folha de papel branca.

08:10 – Na posição decúbito ventral, está a desenhar e com olhar dirigido para na folha de papel. 08:14 – Passa para a posição sentado, a observar o seu desenho. 08:34 – Na posição balasana (postura da criança), desenha na sua folha de papel. 09:00 – Volta a colocar a coluna direita para observar o seu desenho, logo de seguida continua a desenhar, na posição de balasana (postura da criança). 09:31 – Senta-se com as pernas semifletidas e observa o desenho, de seguida dirige o olhar para a mestranda e verbaliza algumas palavras. 09:42 – Volta a desenhar. 10:10 – Pega na folha de papel, senta-se e a observar o seu desenho.

14:21 – Na posição de balasana (postura da criança), dirige o olhar para a folha de papel branca e desenha. 15:22 – Senta-se com as pernas semifletidas, observa o desenho e volta a desenhar. 15:37 – Volta à posição de balasana (postura da criança) e continua a desenhar.



Figura 2 - Desenho elaborado pela criança B

Criança C – 00:00 – Sentado de pernas cruzadas, está com um lápis de cera na mão e movimenta-o. 00:25 – De seguida passa para a posição de cúbito ventral, com os cotovelos assentes no chão e com a folha de papel branca à sua frente. Dirige o seu olhar para a frente. Olha para um lado e para o outro, inclina o corpo ligeiramente para direita, esboça um sorriso, o seu olhar é dirigido para um colega. 01:44 – De seguida dirige o olhar para a folha de papel branca.

08:10 – Na posição de cúbito ventral, com os cotovelos assentes no chão e com a folha de papel branca à sua frente, a mão esquerda segura na folha e a direita está a desenhar.

09:05 – Dirige o olhar para a folha de papel e observa o seu desenho, logo de seguida volta a desenhar. 09:44 – Na posição de cúbito ventral, volta a desenhar.



Figura 3 - Desenho elaborado pela criança C

14:21 – Na posição decúbito lateral e continua a desenhar.

15:05 – Dirige o olhar para cima. 15:10 – De seguida dirige o olhar para a folha de papel. 15:50 – Volta a

dirigir o olhar para a folha de papel de continua a desenhar. 16:00 – Passa para a posição decúbito ventral e observa o que está à sua volta. 16:02 – Volta à posição decúbito lateral e observa o que está à sua volta. 16:07 – Na mesma posição continua a desenhar.

Registo videográfico 8

Momento de mindfulness: Foi colocada uma música relaxante para as crianças poderem receber e dar uma massagem (momento de trabalho de pares).

Local: Sala de atividades (área de reunião). **Data das observações:** 02-06-2021

Hora da observação: 13:30'05" **Duração:** 00:17'21"

Intervenientes: Mestrandas, criança A, criança B e criança C.

Descrição do movimento do corpo, e expressão facial no momento de mindfulness:

Criança A – 00:00 – Na posição sentado com as pernas cruzadas, com a bola nas mãos, coloca-a nas costas do colega, fazendo movimentos giratórios e o olhar é dirigido para o lado esquerdo, direito, para a câmara fotográfica. 00:58 – Na mesma posição, mas com o olhar dirigido para as costas do colega. 01:01 – Volta a dirigir o olhar para o que está à sua volta.

09:00 – Na posição sentado com as pernas cruzadas, cotovelos apoiados nas pernas e as mãos a tocar nas bochechas, o olhar é dirigido para o que está à sua volta, demonstrando uma expressão de desânimo. 10:34 – Passa para a posição sentado com as pernas cruzadas, cotovelos apoiados nas pernas, expressando algum desânimo.

15:21 – Na posição sentado com as pernas cruzadas, cotovelos apoiados nas pernas. 15:44 – Passa para a posição sentado com as pernas semifletidas. 16:14 – Passa para a posição sentado, mas com as mãos atrás das costas e apoiadas no chão, e as pernas em extensão. 16:40 – Volta à posição sentado, mas com as mãos atrás das costas e apoiadas no chão, e as pernas em extensão, expressando descontração.

Criança B – 00:00 – Na posição sentado com as pernas cruzadas, agarra a bola com as mãos, coloca-a nas costas no colega e movimenta-a, o olhar é dirigido para as costas do colega. 00:16 – Na mesma posição, mas toca com a bola na sua testa, esboça um sorriso e volta a coloca-a nas costas do colega. 01:11 – Movimenta a bola nas costas e nas orelhas, do colega de seguida dá-lhe um abraço, colocando-o com as costas direitas e sorri. 01:45 – Dirige o olhar para o colega do lado e verbaliza algumas palavras, logo de seguida volta a colocar a bola nas costas do colega e a movimentar a bola.

09:00 – Na posição sentado com as pernas cruzadas, cotovelos apoiados nas pernas e as mãos a tocar nas bochechas, o olhar é dirigido para baixo. 09:28 – Passa para a posição sentado com as pernas cruzadas, cotovelos apoiados nas pernas e dirige o olhar para o que está à sua volta. 09:35 – Volta à posição sentado com as pernas cruzadas, cotovelos apoiados nas pernas e o olhar é dirigido para a frente, com uma expressão na cara de seriedade.

15:21 – Na posição sentado com as pernas cruzadas, cotovelos apoiados nas pernas e as mãos a tapar os olhos. 15:29 – Na mesma posição, mas coloca as mãos nas bochechas e dirige o olhar para a frente. 15:45 – Passa para a posição sentado com as pernas cruzadas, cotovelos apoiados nas pernas e dirige o olhar para a frente. 16:59 – Volta à posição sentado com as pernas cruzadas, cotovelos apoiados nas pernas e demonstra um expressão de satisfação quando sorri.

Criança C – 00:00 – Na posição sentado sobre os joelhos, agarra a bola com as duas mãos e dirige o olhar para as costas do colega e movimenta a bola, expressando uma cara de concentração. 00:51 – Passa para a posição sentado com as pernas cruzadas, agarrando a bola e movimentando-a nas costas do colega, o olhar continua dirigido para as costas do colega expressando uma cara de serenidade. 01:10 – Na mesma posição vai dirigindo o olhar para o que está à sua volta e para as costas do colega.

09:00 – Na posição sentado com as pernas cruzadas, dirige o olhar para a frente, expressando uma cara de seriedade e foco.

15:21 – Na posição sentado com as pernas cruzadas, dirige o olhar para a frente. **15:55** – Dirige o olhar para trás, de seguida dirige o olhar para a frente, movimenta a cabeça para cima e para baixo e verbaliza algumas palavras e sorri. **16:11** – Dirige o olhar para o que está à sua volta.

Registo videográfico 9

Momento de mindfulness: Foi colocada uma música relaxante e as crianças seguiram as indicações do adulto. Exemplo: “Vamos imaginar que somos uma semente que ao som da música vai crescendo e se transformar numa árvore”.

Local: Sala de atividades (área de reunião). **Data das observações:** 08-06-2021

Hora da observação: 13:49’07” **Duração:** 00:12’26”

Intervenientes: Mestrandas, criança A, criança B e criança C.

Descrição do movimento do corpo, e expressão facial no momento de *mindfulness*:

Criança A – 00:00 – Na posição sentado com as pernas cruzadas, cotovelos apoiados nas pernas e as mãos a tocar nas bochechas, o olhar é dirigido para o colega. **00:17** – Passa para a posição balasana (postura da criança). **00:45** – Dirige o olhar para o que está à sua volta. **01:37** – Passa lentamente para a posição sentado de joelhos com uma expressão de alegria na cara.

06:13 – Na posição balasana (postura da criança). **06:39** – Passa para a posição sentado de pernas cruzadas, olhar dirigido para a frente. **07:11** – Na mesma posição, inspira pelo nariz e expira pela boca, olhar dirigido para a frente, expressando uma cara de tranquilidade. **07:40** – Bocejou. **07:50** – Na posição sentado com as pernas cruzadas e os braços apoiados nas pernas, expressando uma cara de tranquilidade.

10:26 – Na posição sentado com as pernas cruzadas, cotovelos apoiados nas pernas, as palmas das mãos viradas para cima e apoiadas nos joelhos, o olhar é dirigido para a frente, expressando uma cara de serenidade.

Criança B – 00:00 – Na posição sentado com as pernas cruzadas e o olhar dirigido para o colega. 00:35 – Dirige o olhar para o colega e verbaliza algumas palavras. 01:04 – Descalça-se e volta a calçar a sapatilha, dirigindo o olhar para um colega sorri e verbalizando algumas palavras. 01:12 – Passa para a posição balasana (postura da criança). 01:56 – Passa para a posição sentado de joelhos.

06:13 – Na posição balasana (postura da criança). 06:39 – Passa para a posição sentado com a perna esquerda fletida e a perna direita apoiada no chão, o olhar é dirigido para a frente. 06:41 – Passa para a posição sentado de pernas cruzadas e expressa uma cara de desânimo. 07:17 – Na mesma posição, mas coloca as duas mãos à frente da boca. 07:39 – Bocejou. 07:50 – Na posição sentado com as pernas cruzadas e os braços apoiados nas pernas, expressando um ar de cansado.

10:26 – Na posição sentado com as pernas cruzadas, dirige o olhar para a câmara fotográfica, o braço esquerdo está apoiado na perna esquerda e a mão direita está à frente da cara. 10:54 – Passa para a posição sentado com as pernas esticadas e o olhar dirigido para a frente com uma expressão de desânimo. 11:00 – Inclina o tronco para a frente, volta a colocá-lo direito e põe a mão direita á frente da boca.

Criança C – 00:00 – Na posição sentado com as pernas cruzadas, mãos apoiadas nos joelhos e o olhar dirigido para a frente. 00:17 – Passa para a posição balasana (postura da criança). 00:28 – Levanta ligeiramente o tronco e observa o que está à sua volta. 00:35 – Na mesma posição, mas dirige o olhar para o colega com uma expressão séria na cara e verbaliza algumas palavras. 00:47 – Volta à posição de balasana (postura da criança). 01:37 – Passa lentamente para a posição sentado de joelhos.

06:13 – Na posição balasana (postura da criança). 06:39 – Passa para a posição sentado de pernas cruzadas, olhar dirigido para a frente. 07:11 – Na mesma posição, inspira pelo nariz e expira pela boca, olhar dirigido para a frente. 07:23 – Na mesma posição, mas com os braços junto ao tronco eleva-os, inspirando e expirando. 07:40 – Passou para a posição sentado com as pernas cruzadas, mãos apoiadas no chão, atrás das costas e

bocejou. 07:50 – Na posição sentado com as pernas cruzadas e os braços apoiados nas pernas.

10:26 – Na posição sentado com as pernas cruzadas, braços apoiados nas pernas, dirige o olhar para o que está ao seu redor. 11:17 – Passa para a posição sentado sobre os joelhos, a mão esquerda apoiada na perna esquerda e a mão direita apoiada no chão, dirige o olhar para a frente. 11:47 – Eleva os braços, semifletidos, fecha as mãos e esboça um sorriso. 12:10 – Na mesma posição, toca com as mãos uma na outra e volta à posição.

ANEXO 8 - FICHAS DE OBSERVAÇÃO DO ENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Ficha de observação do envolvimento da criança

1.ª Proposta de *mindfulness*

Nome do estabelecimento educativo: Jardim de Infância da rede privada

Observador: Soraia Coelho

Data: 10-05-2021

Nome da criança: (A) **Sexo:** M **Idade:** 6

Número de crianças presentes: 17 **Número de adultos presentes:** 4

(T) Tarde	Nível de envolvimento				
Descrição de períodos de 2 minutos	5	4	3	2	1
Hora – 00:00 – 02:00 Posição decúbito dorsal, com as mãos em cima da barriga e o olhar está dirigido para a frente.	X				
Hora – 07:30 – 09:30 Expressão facial está descontraída.	X				
Hora – 13:05 – 15:05 Posição decúbito dorsal, com as mãos em cima da barriga e as pernas cruzadas e o olhar está dirigido para a frente.	X				

Ficha de observação do envolvimento da criança

1.ª Proposta de *mindfulness*

Nome do estabelecimento educativo: Jardim de Infância da rede privada

Observador: Soraia Coelho

Data: 10-05-2021

Nome da criança: (B) **Sexo:** M **Idade:** 6

Número de crianças presentes: 17 **Número de adultos presentes:** 4

(T) Tarde	Nível de envolvimento				
	5	4	3	2	1
Descrição de períodos de 2 minutos					
Hora – 00:00 – 02:00 Dirige o olhar para a câmara fotográfica esboçando um sorriso.					X
Hora – 07:30 – 09:30 Movimenta-se muito demonstrando inquietação.					X
Hora – 13:05 – 15:05 A expressão facial é de satisfação e alegria, por terminar o momento.				X	

Ficha de observação do envolvimento da criança

1.ª Proposta de *mindfulness*

Nome do estabelecimento educativo: Jardim de Infância da rede privada

Observador: Soraia Coelho

Data: 10-05-2021

Nome da criança: (C) **Sexo:** F **Idade:** 5

Número de crianças presentes: 17 **Número de adultos presentes:** 4

(T) Tarde	Nível de envolvimento				
	5	4	3	2	1
Descrição de períodos de 2 minutos					
Hora – 00:00 – 02:00 Posição decúbito lateral, pernas encolhidas, levanta ligeiramente a nuca 3 vezes, expressando uma cara de descontração.			X		
Hora – 07:30 – 09:30 Movimenta o corpo e dirige a cabeça para o lado oposto, observando o que está a acontecer ao seu redor.			X		
Hora – 13:05 – 15:05 Movimenta o corpo, observando o que está a acontecer ao seu redor.			X		

Ficha de observação do envolvimento da criança

2.^a Proposta de *mindfulness*

Nome do estabelecimento educativo: Jardim de Infância da rede privada

Observador: Soraia Coelho

Data: 12-05-2021

Nome da criança: (A) **Sexo:** M **Idade:** 6

Número de crianças presentes: 17 **Número de adultos presentes:** 4

(T) Tarde	Nível de envolvimento				
	5	4	3	2	1
Descrição de períodos de 2 minutos					
Hora – 00:00 – 02:00 Observa o que está ao seu redor, mantendo uma expressão facial de seriedade.		X			
Hora – 11:05 – 13:05 Posição decúbito dorsal com os olhos fechados, inspirando e expirando.	X				
Hora – 20:01 – 22:01 Posição decúbito ventral, observando o que está ao seu redor.		X			

Ficha de observação do envolvimento da criança

2.^a Proposta de *mindfulness*

Nome do estabelecimento educativo: Jardim de Infância da rede privada

Observador: Soraia Coelho

Data: 12-05-2021

Nome da criança: (B) **Sexo:** M **Idade:** 6

Número de crianças presentes: 17 **Número de adultos presentes:** 4

(T) Tarde	Nível de envolvimento				
	5	4	3	2	1
Descrição de períodos de 2 minutos					
Hora – 00:00 – 02:00 Movimenta-se livremente, demonstrando não escutar as indicações da mestranda.					X
Hora – 11:05 – 13:05 Expressa uma cara de desânimo.				X	
Hora – 20:01 – 22:01 Movimenta-se, conversa e demonstra ter dificuldade em retomar o momento.				X	

Ficha de observação do envolvimento da criança

2.^a Proposta de *mindfulness*

Nome do estabelecimento educativo: Jardim de Infância da rede privada

Observador: Soraia Coelho

Data: 12-05-2021

Nome da criança: (C) **Sexo:** F **Idade:** 5

Número de crianças presentes: 17 **Número de adultos presentes:** 4

(T) Tarde	Nível de envolvimento				
	5	4	3	2	1
Descrição de períodos de 2 minutos					
Hora – 00:00 – 02:00 Na posição sentado com as pernas cruzadas, com os braços a abraçar as pernas e o olhar dirigido para a mestranda (seguindo as suas indicações)	X				
Hora – 11:05 – 13:05 Expressa uma cara de serenidade.	X				
Hora – 20:01 – 22:01 Posição sentado com as pernas cruzadas, expressando uma cara de satisfação e alegria.	X				

Ficha de observação do envolvimento da criança

3.^a Proposta de *mindfulness*

Nome do estabelecimento educativo: Jardim de Infância da rede privada

Observador: Soraia Coelho

Data: 18-05-2021

Nome da criança: (A) **Sexo:** M **Idade:** 6

Número de crianças presentes: 17 **Número de adultos presentes:** 4

(T) Tarde	Nível de envolvimento				
	5	4	3	2	1
Descrição de períodos de 2 minutos					
Hora – 00:00 – 02:00 Posição sentado com as pernas cruzadas, cotovelos apoiados nas pernas e o olhar dirigido para a frente.	X				
Hora – 05:53 – 07:53 Demonstra algum cansaço, pois boceja algumas vezes, mas consegue retomar o momento e demonstra uma expressão facial de atenção.		X			
Hora – 09:06 – 11:06 A expressão facial de atenção.	X				

Ficha de observação do envolvimento da criança

3.ª Proposta de *mindfulness*

Nome do estabelecimento educativo: Jardim de Infância da rede privada

Observador: Soraia Coelho

Data: 18-05-2021

Nome da criança: (B) **Sexo:** M **Idade:** 6

Número de crianças presentes: 17 **Número de adultos presentes:** 4

(T) Tarde	Nível de envolvimento				
	5	4	3	2	1
Descrição de períodos de 2 minutos					
Hora – 00:00 – 02:00 A sua expressão facial maioritariamente não é observável, porque a criança dirige o olhar para o chão, quando observável é de tédio ou desânimo.					X
Hora – 05:53 – 07:53 Grande parte do momento demonstra estar ausente, mas tenta se concentrar para inspirar pelo nariz e expirar pela boca.				X	
Hora – 09:06 – 11:06 A expressão facial é de ansiedade.					X

Ficha de observação do envolvimento da criança

3.^a Proposta de *mindfulness*

Nome do estabelecimento educativo: Jardim de Infância da rede privada

Observador: Soraia Coelho

Data: 18-05-2021

Nome da criança: (C) **Sexo:** F **Idade:** 5

Número de crianças presentes: 17 **Número de adultos presentes:** 4

(T) Tarde	Nível de envolvimento				
	5	4	3	2	1
Descrição de períodos de 2 minutos					
Hora – 00:00 – 02:00 Observa o que está ao seu redor e ri-se, demonstrando não estar envolvida.				X	
Hora – 05:53 – 07:53 Demonstra estar inquieta, mas em momentos escuta o CD.			X		
Hora – 09:06 – 11:06 Distrai-se com facilidade o que demonstra estar pouco interessada em alguns momentos.			X		

Ficha de observação do envolvimento da criança

4.^a Proposta de *mindfulness*

Nome do estabelecimento educativo: Jardim de Infância da rede privada

Observador: Soraia Coelho

Data: 19-05-2021

Nome da criança: (A) **Sexo:** M **Idade:** 6

Número de crianças presentes: 17 **Número de adultos presentes:** 4

(T) Tarde	Nível de envolvimento				
	5	4	3	2	1
Descrição de períodos de 2 minutos					
Hora – 00:00 – 02:00 Posição decúbito lateral e de olhos fechados.					X
Hora – 06:13 – 08:13 Movimenta-se, mas volta à posição decúbito lateral e de olhos fechados.					X
Hora – 10:27 – 12:27 Posição decúbito lateral e de olhos fechados.					X

Ficha de observação do envolvimento da criança

4.^a Proposta de *mindfulness*

Nome do estabelecimento educativo: Jardim de Infância da rede privada

Observador: Soraia Coelho

Data: 19-05-2021

Nome da criança: (B) **Sexo:** M **Idade:** 6

Número de crianças presentes: 17 **Número de adultos presentes:** 4

(T) Tarde	Nível de envolvimento				
	5	4	3	2	1
Descrição de períodos de 2 minutos					
Hora – 00:00 – 02:00 Posição de decúbito ventral.					X
Hora – 06:13 – 08:13 Posição decúbito dorsal e dirige o olhar para as projeções demonstrando algum interesse.			X		
Hora – 10:27 – 12:27 Observa as projeções com uma expressão facial séria.		X			

Ficha de observação do envolvimento da criança

4.^a Proposta de *mindfulness*

Nome do estabelecimento educativo: Jardim de Infância da rede privada

Observador: Soraia Coelho

Data: 19-05-2021

Nome da criança: (C) **Sexo:** F **Idade:** 5

Número de crianças presentes: 17 **Número de adultos presentes:** 4

(T) Tarde	Nível de envolvimento				
	5	4	3	2	1
Descrição de períodos de 2 minutos					
Hora – 00:00 – 02:00 Movimenta-se, mas consegue voltar a observar as projeções.			X		
Hora – 06:13 – 08:13 Coloca as mãos debaixo das costas e expressa uma cara de serenidade observando as projeções.		X			
Hora – 10:27 – 12:27 Continua a demonstrar estar interessada nas projeções.		X			

Ficha de observação do envolvimento da criança

5.^a Proposta de *mindfulness*

Nome do estabelecimento educativo: Jardim de Infância da rede privada

Observador: Soraia Coelho

Data: 24-05-2021

Nome da criança: (A) **Sexo:** M **Idade:** 6

Número de crianças presentes: 17 **Número de adultos presentes:** 4

(T) Tarde	Nível de envolvimento				
	5	4	3	2	1
Descrição de períodos de 2 minutos					
Hora – 00:00 – 02:00 Posição decúbito dorsal, com as mãos em cima da barriga, inspirando e expirando e demonstra estar relaxada.	X				
Hora – 09:14 – 11:14 Continua serena e tranquila.	X				
Hora – 16:29 – 18:29 Observa o que está ao seu redor, retoma a proposta de forma focada.	X				

Ficha de observação do envolvimento da criança

5.^a Proposta de *mindfulness*

Nome do estabelecimento educativo: Jardim de Infância da rede privada

Observador: Soraia Coelho

Data: 24-05-2021

Nome da criança: (B) **Sexo:** M **Idade:** 6

Número de crianças presentes: 17 **Número de adultos presentes:** 4

(T) Tarde	Nível de envolvimento				
	5	4	3	2	1
Descrição de períodos de 2 minutos					
Hora – 00:00 – 02:00 Movimenta-se um pouco, e expressa um olhar vazio, demonstrando estar um pouco envolvida.			X		
Hora – 09:14 – 11:14 Demonstra, estar tranquila.			X		
Hora – 16:29 – 18:29 Conversa com os colegas, o que demonstra não ter muito interesse.				X	

Ficha de observação do envolvimento da criança

5.^a Proposta de *mindfulness*

Nome do estabelecimento educativo: Jardim de Infância da rede privada

Observador: Soraia Coelho

Data: 24-05-2021

Nome da criança: (C) **Sexo:** F **Idade:** 5

Número de crianças presentes: 17 **Número de adultos presentes:** 4

(T) Tarde	Nível de envolvimento				
	5	4	3	2	1
Descrição de períodos de 2 minutos					
Hora – 00:00 – 02:00 Posição decúbito dorsal, com as mãos em cima da barriga, inspirando e expirando e demonstra estar serena.	X				
Hora – 09:14 – 11:14 Continua relaxada e movimenta-se um pouco.		X			
Hora – 16:29 – 18:29 Movimenta-se um pouco, mas consegue retomar a proposta, demonstrando estar envolvida.		X			

Ficha de observação do envolvimento da criança

6.^a Proposta de *mindfulness*

Nome do estabelecimento educativo: Jardim de Infância da rede privada

Observador: Soraia Coelho

Data: 26-05-2021

Nome da criança: (A) **Sexo:** M **Idade:** 6

Número de crianças presentes: 17 **Número de adultos presentes:** 4

(T) Tarde	Nível de envolvimento				
	5	4	3	2	1
Descrição de períodos de 2 minutos					
Hora – 00:00 – 02:00 Fecha os olhos e demonstra estar relaxada.	X				
Hora – 06:01 – 08:01 Continua tranquila, com os olhos fechados e uma expressão serena.	X				
Hora – 10:01 – 12:01 Demonstra uma expressão serena.	X				

Ficha de observação do envolvimento da criança

6.^a Proposta de *mindfulness*

Nome do estabelecimento educativo: Jardim de Infância da rede privada

Observador: Soraia Coelho

Data: 26-05-2021

Nome da criança: (B) **Sexo:** M **Idade:** 6

Número de crianças presentes: 17 **Número de adultos presentes:** 4

(T) Tarde	Nível de envolvimento				
	5	4	3	2	1
Descrição de períodos de 2 minutos					
Hora – 00:00 – 02:00 Observa os colegas, e demonstra estar pouco envolvida na proposta.			X		
Hora – 06:01 – 08:01 Movimenta-se e expressa algum desânimo.				X	
Hora – 10:01 – 12:01 Demonstra uma expressão de alegria.			X		

Ficha de observação do envolvimento da criança

6.^a Proposta de *mindfulness*

Nome do estabelecimento educativo: Jardim de Infância da rede privada

Observador: Soraia Coelho

Data: 26-05-2021

Nome da criança: (C) **Sexo:** F **Idade:** 5

Número de crianças presentes: 17 **Número de adultos presentes:** 4

(T) Tarde	Nível de envolvimento				
	5	4	3	2	1
Descrição de períodos de 2 minutos					
Hora – 00:00 – 02:00 Consegue relaxar e demonstra estar tranquila.	X				
Hora – 06:01 – 08:01 Continua a demonstrar estar relaxada e serena.	X				
Hora – 10:01 – 12:01 A expressão facial demonstra estar satisfeita.	X				

Ficha de observação do envolvimento da criança

7.^a Proposta de *mindfulness*

Nome do estabelecimento educativo: Jardim de Infância da rede privada

Observador: Soraia Coelho

Data: 01-06-2021

Nome da criança: (A) **Sexo:** M **Idade:** 6

Número de crianças presentes: 17 **Número de adultos presentes:** 4

(T) Tarde	Nível de envolvimento				
	5	4	3	2	1
Descrição de períodos de 2 minutos					
Hora – 00:00 – 02:00 Observa o que está ao seu redor, mas consegue retomar a proposta.			X		
Hora – 08:10 – 10:10 Dirige o olhar para a folha, assim, demonstra que está entusiasmada com a proposta.		X			
Hora – 14:21 – 16:21 Dirige o olhar para o que se passa à sua volta, mas consegue retomar a proposta.		X			

Ficha de observação do envolvimento da criança

7.^a Proposta de *mindfulness*

Nome do estabelecimento educativo: Jardim de Infância da rede privada

Observador: Soraia Coelho

Data: 01-06-2021

Nome da criança: (B) **Sexo:** M **Idade:** 6

Número de crianças presentes: 17 **Número de adultos presentes:** 4

(T) Tarde	Nível de envolvimento				
	5	4	3	2	1
Descrição de períodos de 2 minutos					
Hora – 00:00 – 02:00 Dirige o olhar para a folha o que demonstra estar concentrada na proposta.	X				
Hora – 08:10 – 10:10 Demonstra estar interessada, quando faz uma pausa para observar o desenho e volta a desenhar.	X				
Hora – 14:21 – 16:21 Continua a dirigir o olhar para o seu desenho e no final da proposta demonstra ter gosto por continuar a proposta.	X				

Ficha de observação do envolvimento da criança

7.^a Proposta de *mindfulness*

Nome do estabelecimento educativo: Jardim de Infância da rede privada

Observador: Soraia Coelho

Data: 01-06-2021

Nome da criança: (C) **Sexo:** F **Idade:** 5

Número de crianças presentes: 17 **Número de adultos presentes:** 4

(T) Tarde	Nível de envolvimento				
	5	4	3	2	1
Descrição de períodos de 2 minutos					
Hora – 00:00 – 02:00 Observa o que está ao seu redor, rapidamente se foca e dirige o olhar para a folha de papel.	X				
Hora – 08:10 – 10:10 Começa a desenhar demonstrando estar focada na proposta.	X				
Hora – 14:21 – 16:21 Movimenta-se e distrai-se um pouco, mas consegue retomar a proposta.		X			

Ficha de observação do envolvimento da criança

8.ª Proposta de *mindfulness*

Nome do estabelecimento educativo: Jardim de Infância da rede privada

Observador: Soraia Coelho

Data: 02-06-2021

Nome da criança: (A) **Sexo:** M **Idade:** 6

Número de crianças presentes: 17 **Número de adultos presentes:** 4

(T) Tarde	Nível de envolvimento				
	5	4	3	2	1
Descrição de períodos de 2 minutos					
Hora – 00:00 – 02:00 Distrai-se facilmente com o que está ao seu redor, tendo alguma dificuldade em retomar a proposta.				X	
Hora – 09:00 – 11:00 Toca com as mãos nas bochechas, expressando algum desânimo pela proposta.					X
Hora – 15:21 – 17:21 Demonstra estar descontraída apesar de parecer não estar concentrada na proposta, uma vez que, observa o que se passa ao seu redor.				X	

Ficha de observação do envolvimento da criança

8.^a Proposta de *mindfulness*

Nome do estabelecimento educativo: Jardim de Infância da rede privada

Observador: Soraia Coelho

Data: 02-06-2021

Nome da criança: (B) **Sexo:** M **Idade:** 6

Número de crianças presentes: 17 **Número de adultos presentes:** 4

(T) Tarde	Nível de envolvimento				
	5	4	3	2	1
Descrição de períodos de 2 minutos					
Hora – 00:00 – 02:00 Movimenta a bola nas costas e nas orelhas do colega, de seguida dá-lhe um abraço, colocando-o com as costas direitas e sorri, demonstra estar focada na tarefa.		X			
Hora – 09:00 – 11:00 Movimenta-se um pouco, mesmo assim demonstra estar focada na proposta, visto que, expressa um ar sério enquanto recebe a massagem.		X			
Hora – 15:21 – 17:21 Demonstra estar satisfeita com a proposta, quando sorriu.		X			

Ficha de observação do envolvimento da criança

8.ª Proposta de *mindfulness*

Nome do estabelecimento educativo: Jardim de Infância da rede privada

Observador: Soraia Coelho

Data: 02-06-2021

Nome da criança: (C) **Sexo:** F **Idade:** 5

Número de crianças presentes: 17 **Número de adultos presentes:** 4

(T) Tarde	Nível de envolvimento				
	5	4	3	2	1
Descrição de períodos de 2 minutos					
Hora – 00:00 – 02:00 Observa o que está ao seu redor e consegue retomar a proposta de forma séria e serena.		X			
Hora – 09:00 – 11:00 Demonstra estar focada, visto que se mantém na mesma posição durante algum tempo e com uma expressão de seriedade.		X			
Hora – 15:21 – 17:21 Demonstra momentos de mais movimentação e no final expressou uma cara de alegria.		X			

Ficha de observação do envolvimento da criança

9.ª Proposta de *mindfulness*

Nome do estabelecimento educativo: Jardim de Infância da rede privada

Observador: Soraia Coelho

Data: 08-06-2021

Nome da criança: (A) **Sexo:** M **Idade:** 6

Número de crianças presentes: 17 **Número de adultos presentes:** 4

(T) Tarde	Nível de envolvimento				
	5	4	3	2	1
Descrição de períodos de 2 minutos					
Hora – 00:00 – 02:00 Segue as indicações da mestranda e demonstra uma expressão de alegria e satisfação.	X				
Hora – 06:13 – 08:13 Continua focada na tarefa e a seguir as indicações, expressando uma cara de tranquilidade.	X				
Hora – 10:26 – 12:26 Continua focada na proposta e demonstra estar serena.		X			

Ficha de observação do envolvimento da criança

9.ª Proposta de *mindfulness*

Nome do estabelecimento educativo: Jardim de Infância da rede privada

Observador: Soraia Coelho

Data: 08-06-2021

Nome da criança: (B) **Sexo:** M **Idade:** 6

Número de crianças presentes: 17 **Número de adultos presentes:** 4

(T) Tarde	Nível de envolvimento				
	5	4	3	2	1
Descrição de períodos de 2 minutos					
Hora – 00:00 – 02:00 Demonstra não estar interessada na proposta, uma vez que, conversa com o colega e não segue as indicações da mestranda.					X
Hora – 06:13 – 08:13 Segue algumas indicações da mestranda, mas rapidamente perde o foco da proposta e demonstra estar desanimada.				X	
Hora – 10:26 – 12:26 Continua desanimada e demonstra não estar interessada na proposta.					X

Ficha de observação do envolvimento da criança

9.^a Proposta de *mindfulness*

Nome do estabelecimento educativo: Jardim de Infância da rede privada

Observador: Soraia Coelho

Data: 08-06-2021

Nome da criança: (C) **Sexo:** F **Idade:** 5

Número de crianças presentes: 17 **Número de adultos presentes:** 4

(T) Tarde	Nível de envolvimento				
	5	4	3	2	1
Descrição de períodos de 2 minutos					
Hora – 00:00 – 02:00 Segue as indicações da mestranda e apesar de conversar com o colega rapidamente retoma a proposta de forma séria e focada.		X			
Hora – 06:13 – 08:13 Inspira e expira de forma controlada e regular seguindo as indicações o que demonstra estar focada na proposta.	X				
Hora – 10:26 – 12:26 Demonstra estar satisfeita pela proposta.		X			

ANEXO 9 - DIMENSÃO REFLEXIVA DA EDUCADORA

Resposta a algumas questões da mestrandia Soraia Coelho

- **Já ouviu falar sobre *mindfulness*? Se sim como definiria, por palavras suas, *mindfulness*?**; “Sim, estou familiarizada com o conceito! *Mindfulness* é uma prática de relaxamento, cujo o objetivo é aumentar o foco e a concentração. É uma prática de quietude que pode ser concretizada por qualquer pessoa.”

- **No seu quotidiano pratica estratégias de *mindfulness*?**; “Não posso assumir que é 100% *mindfulness*, mas dentro das práticas de relaxamento que utilizo com o grupo de crianças, procuro aproximar as estratégias que conheço!”

- **Na sua perspetiva o *mindfulness* deverá ser introduzido nas Instituições de Educação? Justifique a sua opinião. Se sim, a partir de que idades faz mais sentido fazê-lo?**; “Acredito que seria uma mais valia para todas as crianças, terem um momento de relaxamento, de quietude, que os ajude na atenção e concentração, no período escolar. Penso que desde cedo se podem fazer práticas de relaxamento, desde que as mesmas sejam adaptadas às faixas etárias, bem como, ao desenvolvimento das mesmas. Por exemplo, talvez um adulto consiga permanecer numa prática de relaxamento, concentrado, por um período de 20/30 minutos. No entanto, não podemos esperar que uma criança em idade de pré-escolar, ou até mais nova, tenha a mesma capacidade de concentração, porque esta competência ainda se está a desenvolver!”

- **Quais são, na sua opinião os benefícios do *mindfulness* para as crianças?**; “Esta “quebra” ajuda a baixar os níveis de adrenalina, que muitas vezes as crianças apresentam, melhorando as suas capacidades de concentração!”

- **Na sua perspetiva existem desvantagens das práticas de *mindfulness*? Se sim, quais?**; “Creio que não haverá desvantagens, se a prática de *mindfulness* estiver adequada com a faixa etária/desenvolvimento das crianças!”

- **No seu ponto de vista, existem obstáculos de implementação das práticas de *mindfulness*? Se sim, quais?** “Acredito que nem sempre os profissionais de educação possam ter conhecimentos e/ou ferramentas necessárias para a sua concretização. No entanto, é tudo uma questão de imaginação e capacidade de

adaptar.

- Pratica estratégias de *mindfulness* com o grupo de crianças? Se sim, pode indicar que estratégias implementa e como o faz? Com que frequência o faz?; “tal como referi numa das questões anteriores, não posso afirmar que desenvolvo práticas *Mindfulness* com o grupo, mas existe sempre o momento do relaxamento, após o período de almoço. As estratégias que uso são variadas, desde a audição de uma música calma ou de uma meditação guiada para crianças, propostas de desenho individuais, por vezes, fazemos momentos de relaxamento a pares, criando uma dinâmica entre as crianças. Procuo diversificar as estratégias e as áreas de conteúdo das mesmas para que as crianças não sintam que este momento é apenas para “ficarem parados”, pois não é esse objetivo destes momentos!”

- Planifica as propostas de *mindfulness* que desenvolve? Se sim, como o faz? O que contempla nessa planificação? Se não, porquê?; “Confesso que esta é uma boa pergunta! De facto, não planifico este momento e esta pergunta permite-me refletir que faria sentido surgir nas planificações, algo mais específico, mais do que estar contemplado nas rotinas a garantir, passar às famílias que esta prática também é importante. Talvez o fato de não planificar se prende com o facto de trabalhar com currículo emergente. Por vezes, tenho um relaxamento em mente e quando chego à sala, depois do meu almoço para trabalhar com o grupo, deparo-me com questões que surgem naquele momento e é necessário repensar a dinâmica a ser desenvolvida. Por exemplo, imagina que eu chego à sala e o grupo manifesta um cansaço maior que nos outros dias e pede para deitar, há uma necessidade de alterar e ir ao encontro das necessidades do grupo!”

- Procede à avaliação dessas propostas implementadas? Porquê? Se sim, como o faz? Que resultados tem obtido?; “Digamos que não procedo à avaliação do momento de relaxamento, mas através deste momento consigo verificar vários comportamentos que me mostram aquisições de aprendizagens, ou a não aquisição!”

- Na sua opinião as propostas de *mindfulness* desenvolvidas pela mestrandade adequaram-se à faixa etária do grupo de crianças? Se sim, quais os aspetos que mais prevaleceram? Se não, quais as sugestões de melhoria?; “Sim de um modo geral adequaram-se à faixa etária! A nível de sugestões adequação do tempo de

duração das mesmas, mas que foste ajustando à medida que também refletimos em conjunto!”

- Na sua perspetiva, a mestranda conseguiu obter uma postura adequada às suas práticas? Se sim, quais os aspetos que mais sobressaíram? Se não, quais as sugestões de melhoria? “Pensando que as práticas desenvolvidas tinham um objetivo de caráter investigativo, penso que a sua postura foi adequada. No entanto, enquanto profissional da educação a sua postura possa ser um pouco diferente, de apoiar as crianças que manifestam mais dificuldade em acalmar e em manter a concentração!”

ANEXO 10 - EXCERTO DAS PLANIFICAÇÕES DOS MOMENTOS DE *MINDFULNESS*

Excerto da planificação da 4.^a semana de intervenção, dia 10 de maio de 2021

	Área de Conteúdo	Intencionalidade Educativa	Aprendizagens	Descrição da Provocação/Estratégias	Recursos
Relaxamento 13h30m – 14h00m *Recolha de dados para investigação da Soraia Coelho	Área de Formação Pessoal e Social	<ul style="list-style-type: none"> - Promover momentos de tranquilidade e harmonia; - Criar hábitos de vida saudáveis; - Fomentar o envolvimento da criança. 	<ul style="list-style-type: none"> - Adquirir maior controlo dos movimentos do corpo, a nível da coordenação e agilidade; - Tomar consciência de si próprio; - Compreender os hábitos de vida saudável. 	<ul style="list-style-type: none"> - Num primeiro momento, as crianças sentam-se na área de reunião. - Num momento posterior, as crianças escutam as instruções posteriores dadas pela mestranda; - É colocado a música relaxante e as crianças deitam-se de barriga para cima e olhos fechadas enquanto escutam a música, estando neste momento por alguns minutos; - No final de alguns minutos as crianças podem-se sentar e dar por terminado o momento de relaxamento. 	<p><u>Humanos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Mestrandas <p><u>Físicos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Sala de Atividades <p><u>Materiais:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Telemóvel; - Coluna; - Sino tibetano; - Música relaxante.

Excerto da planificação da 4.^a semana de intervenção, dia 12 de maio de 2021

Planificação para quarta-feira					
12 de maio					
*Dia de natação e decorrerá durante toda a manhã					
*As mestrandas ficam em sala com as 4 crianças que não têm esta AECS e continuam com a realização do seu portfólio.					
Área de Conteúdo	Intencionalidade Educativa	Aprendizagens	Descrição da Provocação/Estratégias	Recursos	
<p style="text-align: center;">Relaxamento 13h30m – 14h00m *Recolha de dados para investigação da Sorraia Coelho</p>	<p style="text-align: center;">Área de Formação Pessoal e Social</p> <ul style="list-style-type: none"> - Promover momentos de tranquilidade e harmonia; - Desenvolver a atenção e a concentração; - Desenvolver o respeito pelo outro; - Criar hábitos de vida saudáveis; - Fomentar o envolvimento da criança. 	<ul style="list-style-type: none"> - Adquirir maior controlo dos movimentos do corpo, a nível da coordenação e agilidade; - Tomar consciência de si próprio; - Respeitar os pares; - Compreender os hábitos de vida saudável. 	<ul style="list-style-type: none"> - Num primeiro momento, grupo de crianças reúne-se na área de reunião; - Num momento posterior, as crianças escutam as instruções posteriores dadas pela mestrandas; - De seguida é colocado uma música relaxante e as crianças sentam-se, para dar início a este relaxamento, o mesmo consiste em realizar um “jogo” de concentração/tensão a nível muscular. - Para tal, a mestrandas vai ando algumas indicações. Como por exemplo, para as mãos e pulsos, vamos imaginar que estamos a apertar e a soltar uma bola “antistress”; para os ombros, vamos imaginar que somos um gato colocamo-nos de gatas (em quatro) e alongamos como os gatos. E assim consecutivamente até trabalharem diferentes músculos do corpo. - Após este momento é dado por terminado o relaxamento. 	<p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mestrandas <p>Físicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sala de Atividades <p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> Telemóvel; - Coluna; - Sino Tibetano - Música relaxante. 	

Excerto da planificação da 5.^a semana de intervenção, dia 18 de maio de 2021

Área de Conteúdo	Intencionalidade Educativa	Aprendizagens	Descrição da Provocação/Estratégias	Recursos	
<p style="text-align: center;">Relaxamento 13h30m – 14h00m *Recolha de dados para investigação da Sorraia Coelho</p>	<p style="text-align: center;">Área de Formação Pessoal e Social</p> <ul style="list-style-type: none"> - Promover momentos de tranquilidade e harmonia; - Criar hábitos de vida saudáveis; - Fomentar o envolvimento da criança. 	<ul style="list-style-type: none"> - Adquirir maior controlo dos movimentos do corpo, a nível da coordenação e agilidade; - Tomar consciência de si próprio; - Compreender os hábitos de vida saudável. 	<ul style="list-style-type: none"> - Num primeiro momento, as crianças sentam-se na área de reunião. - Num momento posterior, as crianças escutam as instruções posteriores dadas pela mestrandas; - De seguida, foi colocado o CD “senta-te quietinho como uma rã” e as crianças escutam e seguem as indicações. - No final de alguns minutos, a mestrandas toca o sino tibetano e as crianças podem-se sentar e é dado por terminado o momento de relaxamento. 	<p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mestrandas <p>Físicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sala de Atividades <p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Telemóvel; - Coluna; - Sino tibetano; - CD “senta-te quietinho como uma rã”. 	

Excerto da planificação da 5.ª semana de intervenção, dia 19 de maio de 2021

Planificação para quarta-feira 19 de maio *Dia de natação e decorrerá durante toda a manhã *As mestrandas ficam em sala com as 4 crianças que não têm esta AECS a dar continuidade ao seu portfólio.				
Área de Conteúdo	Intencionalidade Educativa	Aprendizagens	Descrição da Provocação/Estratégias	Recursos
<p>Relaxamento 13h30m – 14h00m *Recolha de dados para investigação da Soráia Coelho</p> <p>Área de Formação Pessoal e Social</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Promover momentos de tranquilidade e harmonia; - Criar hábitos de vida saudáveis; - Fomentar o envolvimento da criança. 	<ul style="list-style-type: none"> - Adquirir maior controlo dos movimentos do corpo, a nível da coordenação e agilidade; - Tomar consciência de si próprio; - Compreender os hábitos de vida saudável. 	<ul style="list-style-type: none"> - Num primeiro momento, grupo de crianças reúne-se na área de reunião; - Num momento posterior, as crianças escutam as instruções posteriores dadas pela mestranda; - De seguida é projetado no teto um vídeo sobre a natureza, que contém uma música considerada relaxante, depois as crianças deitam-se de barriga para cima e observam por alguns minutos esse mesmo vídeo. - Após esses minutos a mestranda toca o sino tibetano e dando por terminado o relaxamento. 	<p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mestrandas <p>Físicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sala de Atividades <p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Computador/projetor; - Vídeo da natureza; - Sino Tibetano.

Excerto da planificação da 6.ª semana de intervenção, dia 24 de maio de 2021

Área de Conteúdo	Intencionalidade Educativa	Aprendizagens	Descrição da Provocação/Estratégias	Recursos
<p>Relaxamento 13h30m – 14h00m *Recolha de dados para investigação da Soráia Coelho</p> <p>Área de Formação Pessoal e Social</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Promover momentos de tranquilidade e harmonia; - Criar hábitos de vida saudáveis; - Fomentar o envolvimento da criança. 	<ul style="list-style-type: none"> - Adquirir maior controlo dos movimentos do corpo, a nível da coordenação e agilidade, ou seja, aprende a conhecer o corpo; - Tomar consciência de si próprio; - Compreender os hábitos de vida saudável. 	<ul style="list-style-type: none"> - Num primeiro momento, as crianças sentam-se na área de reunião. - Num momento posterior, as crianças escutam as instruções posteriores dadas pela mestranda; - É colocada a música relaxante e as crianças deitam-se de barriga para cima e de olhos fechados, estando assim, por alguns minutos. - No final desses minutos, a mestranda toca o sino tibetano e as crianças podem-se sentar e dar por terminado o momento de relaxamento. 	<p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mestrandas <p>Físicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sala de Atividades <p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Telemóvel; - Coluna; - Sino tibetano; - Música relaxante.

Excerto da planificação da 6.ª semana de intervenção, dia 26 de maio de 2021

Planificação para terça-feira				
1 de junho				
*Dia da criança, que decorrerá durante toda a manhã (As propostas serão planificadas pela instituição).				
Área de Conteúdo	Intencionalidade Educativa	Aprendizagens	Descrição da Provocação/Estratégias	Recursos
<p>Relaxamento</p> <p>13h30m – 14h00m</p> <p>*Recolha de dados para investigação da Soraiá Coelho</p> <p>Área de Formação Pessoal e Social</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Promover momentos de tranquilidade e harmonia; - Criar hábitos de vida saudáveis; - Fomentar o envolvimento da criança. 	<ul style="list-style-type: none"> - Adquirir maior controlo dos movimentos do corpo, a nível da coordenação e agilidade; - Tomar consciência de si próprio; - Compreender os hábitos de vida saudável. 	<ul style="list-style-type: none"> - Num primeiro momento, as crianças sentam-se na área de reunião. - Num momento posterior, as crianças escutam as instruções posteriores dadas pela mestranda; - É colocado a música relaxante e as crianças colocam-se numa posição confortável para desenhar no chão (com uma folha e lápis), o que a música lhes transmitir. - No final desses minutos, a mestranda toca o sino tibetano e as crianças podem-se sentar e dar por terminado o momento de relaxamento. 	<p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mestrandas <p>Físicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sala de Atividades <p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Telemóvel; - Coluna; - Sino tibetano; - Música relaxante; - Folhas de papel A4; - Lápis de cera.

Excerto da planificação da 7.ª semana de intervenção, dia 1 de junho de 2021

Planificação para quarta-feira				
26 de maio				
*Dia de natação e decorrerá durante toda a manhã				
*As mestrandas ficam em sala com as 4 crianças que não têm esta AECS a dar continuidade ao seu portfólio.				
�rea de Conteúdo	Intencionalidade Educativa	Aprendizagens	Descrio da Provocao/Estratégias	Recursos
<p>Relaxamento</p> <p>13h30m – 14h00m</p> <p>*Recolha de dados para investigao da Sorai� Coelho</p> <p>�rea de Formao Pessoal e Social</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Promover momentos de tranquilidade e harmonia; - Criar hábitos de vida saudáveis; - Fomentar o envolvimento da criança. 	<ul style="list-style-type: none"> - Adquirir maior controlo dos movimentos do corpo, a nível da coordenao e agilidade; - Tomar consci�ncia de si próprio; - Compreender os hábitos de vida saudável. 	<ul style="list-style-type: none"> - Num primeiro momento, as crianças sentam-se na área de reunião; - Num momento posterior, as crianças escutam as instrues posteriores (vamos para exterior ouvir os sons da natureza) dadas pela mestranda; - As crianças na presença dos adultos dirigem-se para exterior, após a preparao do momento (estender a manta no chão), as crianças deitam-se de barriga para cima e de olhos fechados; - Este relaxamento tem o intuito de escutar e tomar consci�ncia dos sons que estão ao seu redor. Após estes minutos a mestranda toca o sino tibetano e � dado por terminado o relaxamento. 	<p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mestrandas <p>Físicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sala de Atividades <p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sino Tibetano.

Excerto da planificação da 7.ª semana de intervenção, dia 2 de junho de 2021

Planificação para quarta-feira				
2 de junho				
*Dia de natalção e decorrerá durante toda a manhã				
*As mestrandas ficam em sala com as 4 crianças que não têm esta AECS a dar continuidade ao seu portfólio.				
Área de Conteúdo	Intencionalidade Educativa	Aprendizagens	Descrição da Provocação/Estratégias	Recursos
<p style="text-align: center;">Relaxamento 13h30m – 14h00m *Recolha de dados para investigação da Soraia Coelho</p> <p style="text-align: center;">Área de Formação Pessoal e Social</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Promover momentos de tranquilidade e harmonia; - Criar hábitos de vida saudáveis; - Fomentar o envolvimento da criança. 	<ul style="list-style-type: none"> - Adquirir maior controlo dos movimentos do corpo, a nível da coordenação e agilidade; - Tomar consciência de si próprio; - Compreender os hábitos de vida saudável. 	<ul style="list-style-type: none"> - Num primeiro momento, as crianças sentam-se na área de reunião, posteriormente, escutam as instruções dadas pela mestranda. - De seguida é colocada a música relaxante e para este momento o relaxamento é efetuado a pares, ou seja, duas crianças sentam-se, uma fica de costas e a outra faz-lhe uma “massagem” com o auxílio de uma bola pequena, estando neste momento por alguns minutos, de seguida trocam, a que estava a efetuar a “massagem” passa a receber. - No final desses minutos, a mestranda toca o sino tibetano e as crianças podem-se sentar e dar por terminado o momento de relaxamento. 	<p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mestrandas <p>Físicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sala de Atividades <p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Telemóvel; - Coluna; - Nove bolas pequenas; - Sino tibetano; - Música relaxante.

Excerto da planificação da 8.ª semana de intervenção, dia 8 de junho de 2021

Área de Conteúdo	Intencionalidade Educativa	Aprendizagens	Descrição da Provocação/Estratégias	Recursos
<p style="text-align: center;">Relaxamento 13h30m – 14h00m *Recolha de dados para investigação da Soraia Coelho</p> <p style="text-align: center;">Área de Formação Pessoal e Social</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Promover momentos de tranquilidade e harmonia; - Criar hábitos de vida saudáveis; - Fomentar o envolvimento da criança. 	<ul style="list-style-type: none"> - Adquirir maior controlo dos movimentos do corpo, a nível da coordenação e agilidade; - Tomar consciência de si próprio; - Compreender os hábitos de vida saudável. 	<ul style="list-style-type: none"> - Num primeiro momento, as crianças sentam-se na área de reunião. - Num momento posterior, as crianças escutam as instruções posteriores dadas pela mestranda; - É colocado a música relaxante e as crianças irão imitar os movimentos da mestranda, como por exemplo, “vamos imaginar que somos uma semente que ao som da música vai crescendo e se transformar numa árvore”. “Vamos nos colocar de joelhos no chão e chegar com a cabeça aos joelhos. Agora muito lentamente vamos imaginar que esta semente está a crescer (...) somos uma árvore, já estamos de pé com as pernas juntas, com os braços esticados e com a cabeça ligeiramente inclinada”. - No final desses minutos, a mestranda toca o sino tibetano e as crianças podem-se sentar e dar por terminado o momento de relaxamento. 	<p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mestrandas <p>Físicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sala de Atividades <p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Telemóvel; - Coluna; - Sino tibetano; - Música relaxante.

ANEXO 11 - QUADRO 1 – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS REALIZADAS ÀS CRIANÇAS NO DIA 10 DE MAIO

Criança	Local	Evidências (Interação verbal)
(A)	Sala de atividades	Mestranda: Como te sentiste durante e depois do relaxamento? (A): Sinto-me bem. (acenando com a cabeça)
(B)	Sala de atividades	Mestranda: Como te sentiste durante e depois do relaxamento? (B): Não gostei. Não tinha posição para estar (franzindo a testa).
(C)	Sala de atividades	Mestranda: Como te sentiste durante e depois do relaxamento? (C): Senti-me bem. Consegui relaxar com a música e agora sinto-me bem relaxada (sorrindo).

ANEXO 12 - QUADRO 2 – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS REALIZADAS ÀS CRIANÇAS NO DIA 12 DE MAIO

Criança	Local	Evidências (Interação verbal)
(A)	Sala de atividades	Mestranda: Como te sentiste durante e depois do relaxamento? (A): Senti-me relaxado, sinto-me bem.
(B)	Sala de atividades	Mestranda: Como te sentiste durante e depois do relaxamento? (B): Doí-me as costas, não consegui relaxar, mas vou melhorar para a próxima.
(C)	Sala de atividades	Mestranda: Como te sentiste durante e depois do relaxamento? (C): Senti-me bem. Gostei muito do relaxamento.

ANEXO 13 - QUADRO 3 – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS REALIZADAS ÀS CRIANÇAS NO DIA 18 DE MAIO

Criança	Local	Evidências (Interação verbal)
(A)	Sala de atividades	Mestranda: Como te sentiste durante e depois do relaxamento? (A): Senti-me bem, porque gosto de mexer um braço gosto de mexer uma perna e gosto de ficar quieto.
(B)	Sala de atividades	Mestranda: Como te sentiste durante e depois do relaxamento? (B): Não gostei muito, porque eu não gosto de estar quieto. Eu estava a tentar parar quieto e é muito difícil.
(C)	Sala de atividades	Mestranda: Como te sentiste durante e depois do relaxamento? (C): Senti-me feliz durante o relaxamento, porque me senti relaxada.

ANEXO 14 - QUADRO 4 – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS REALIZADAS ÀS CRIANÇAS NO DIA 19 DE MAIO

Criança	Local	Evidências (Interação verbal)
(A)	Sala de atividades	Mestranda: Como te sentiste durante e depois do relaxamento? (A): Senti-me bem. Gostei de estarmos deitados a ver o vídeo, senti-me confortável.
(B)	Sala de atividades	Mestranda: Como te sentiste durante e depois do relaxamento? (B): Eu descansei melhor no relaxamento, relaxei melhor. Senti-me um bocadinho mais a acalmar.
(C)	Sala de atividades	Mestranda: Como te sentiste durante e depois do relaxamento? (C): Senti-me bem a ver as imagens.

ANEXO 15 - QUADRO 5 – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS REALIZADAS ÀS CRIANÇAS NO DIA 24 DE MAIO




Criança	Local	Evidências (Interação verbal)
(A)	Sala de atividades	<p>Mestranda: Como te sentiste durante e depois do relaxamento?</p> <p>(A): Senti-me bem, normal e relaxado.</p> <p>Mestranda: O que significa sentires-te normal? (A): É sentir-me bem e (fez um momento de silêncio). Senti-me relaxado. O meu corpo estava relaxado.</p>
(B)	Sala de atividades	<p>Mestranda: Como te sentiste durante e depois do relaxamento?</p> <p>(B): Melhor, mas com frio, agora sinto-me bem. (sorrindo)</p>
(C)	Sala de atividades	<p>Mestranda: Como te sentiste durante e depois do relaxamento?</p> <p>(C): Com frio, tinha frio. Senti-me confortável e feliz, e mais nada.</p>

ANEXO 16 - QUADRO 6 – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS REALIZADAS ÀS CRIANÇAS NO DIA 26 DE MAIO

Criança	Local	Evidências (Interação verbal)
(A)	Exterior	<p>Mestranda: Como te sentiste durante e depois do relaxamento?</p> <p>(A): Senti-me relaxado. Gostei do relaxamento, porque gosto da rua e gosto de relaxamentos na rua.</p>
(B)	Exterior	<p>Mestranda: Como te sentiste durante e depois do relaxamento?</p> <p>(B): Senti-me melhor. Eu fiquei assustado por causa de uma aranha me morder. Senti-me mais calmo, e gostei que tu tocasses aqueles TIN (sinos tibetanos).</p>

	no tapete.	
(C)	Exterior	<p>Mestranda: Como te sentiste durante e depois do relaxamento?</p> <p>(C): Senti-me bem a ouvir os sons da natureza. Senti-me bem e gostei.</p>

ANEXO 17 - ANÁLISE DOS DESENHOS DO DIA 1 DE JUNHO DE 2021 DAS CRIANÇAS A, B, C

CRIANÇA A		<p>“Senti-me bem e relaxado. Os meus músculos sentiram-se relaxados. Senti-me feliz a fazer o desenho, fiz uma casa, eu à janela, relva, a bola e flores”.</p>
CRIANÇA B		<p>“Senti-me contente, divertido e mais nada. Desenhei um dinossauro, escrevi calmo, relaxado”.</p>
CRIANÇA C		<p>“Senti-me bem a desenhar e a ouvir as coisas. Fiz um desenho do castelo de areia”.</p>

ANEXO 18 - QUADRO 7 – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS REALIZADAS ÀS CRIANÇAS NO DIA 1 DE JUNHO

Criança	Local	Evidências (Interação verbal)
(A)	Sala de atividades	Mestranda: Como te sentiste durante e depois do relaxamento? (A): Senti-me bem e relaxado. Os meus músculos sentiram-se relaxados. Senti-me feliz a fazer o desenho. (Desenhei: uma casa, eu à janela, relva, a bola e flores).
(B)	Sala de atividades	Mestranda: Como te sentiste durante e depois do relaxamento? (B): Senti-me contente, divertido e mais nada. (Desenhei: dinossauro, escrevi calmo, relaxado).
(C)	Sala de atividades	Mestranda: Como te sentiste durante e depois do relaxamento? (C): Senti-me bem a desenhar e a ouvir as coisas. (Desenhei: um castelo de areia).

ANEXO 19 - QUADRO 8 – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS REALIZADAS ÀS CRIANÇAS NO DIA 2 DE JUNHO

Criança	Local	Evidências (Interação verbal)
(A)	Sala de atividades	Mestranda: Como te sentiste durante e depois do relaxamento? (A): Senti-me muito relaxado, senti os meus músculos relaxados, porque quando estou quieto quer dizer que os meus músculos estão relaxados. Senti-me feliz, porque ele estava-me a fazer massagens.
(B)	Sala de atividades	Mestranda: Como te sentiste durante e depois do relaxamento? (B): Senti-me bem e divertido. Quando o meu amigo me fez massagens senti-me relaxado.
(C)	Sala de	Mestranda: Como te sentiste durante e depois do

	atividades	relaxamento? (C): Bem a fazer massagens, e também gostei de levar massagens. Senti-me feliz.
--	------------	--

ANEXO 20 - QUADRO 9– TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS REALIZADAS ÀS CRIANÇAS NO DIA 8 DE JUNHO

Criança	Local	Evidências (Interação verbal)
(A)	Sala de atividades	Mestranda: Como te sentiste durante e depois do relaxamento? (A): Senti-me confortável, consegui relaxar, mas só um bocadinho que não relaxei.
(B)	Sala de atividades	Mestranda: Como te sentiste durante e depois do relaxamento? (B): Senti-me bem. Também senti frio. Não consegui relaxar, por causa do silêncio, eu não gosto do silêncio.
(C)	Sala de atividades	Mestranda: Como te sentiste durante e depois do relaxamento? (C): Gostei. O meu corpo sentiu-se calmo.