

**Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais**

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

Relatório de Estágio

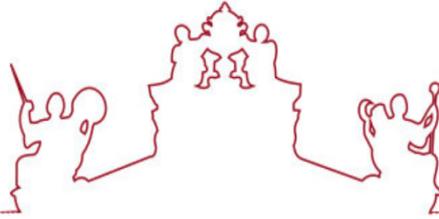
**A Integração do *Mindfulness* na Prática de Ensino  
na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino  
Básico**

**Joana Nascimento Reis**

Orientador(es) | Clarinda de Jesus Pomar

Évora 2022





**Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais**

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

Relatório de Estágio

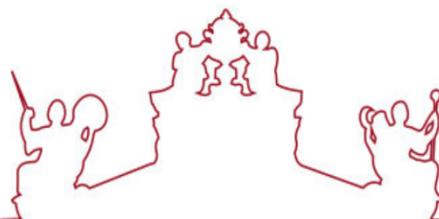
**A Integração do *Mindfulness* na Prática de Ensino  
na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino  
Básico**

**Joana Nascimento Reis**

Orientador(es) | Clarinda de Jesus Pomar

Évora 2022





O relatório de estágio foi objeto de apreciação e discussão pública pelo seguinte júri nomeado pelo Diretor da Escola de Ciências Sociais:

Presidente | Ângela Balça (Universidade de Évora)

Vogais | Clarinda de Jesus Pomar (Universidade de Évora) (Orientador)  
Isabel José Fialho (Universidade de Évora) (Arguente)

Évora 2022



Não podemos mudar o mundo mas podemos mudar a nossa visão sobre ele. Acreditar é a chave!

**Francisco José Graça**

## **Agradecimentos**

À Professora Doutora Clarinda Pomar, por ter aceitado ser minha orientadora e ter realizado tão bem esse papel. Desde o início que se mostrou totalmente disponível, aberta e interessada nesta investigação. Fico-lhe grata pelo tempo dedicado e pela confiança que demonstrou em mim, sendo o seu contributo imprescindível para a conclusão desta etapa.

Aos excelentes Professores da Universidade de Évora com quem tive o prazer de aprender, agradeço por me terem alimentado sempre a essência de querer ir mais além.

Agradeço a todas as Educadoras e Professoras Cooperantes com quem tive o prazer de me cruzar, em especial à Educadora Fátima Aresta que me mostrou que nada é impossível quando se ama o que se faz.

Aos meus pais por me permitirem chegar a esta etapa e me incentivarem todos os dias a ser melhor. Agradeço-vos pelo vosso amor e pela confiança em mim para chegar até aqui. Com o vosso apoio este percurso tornou-se muito mais simples de percorrer!

Aos meus avós que, sem saberem, me deram tantos alicerces e valores essenciais para esta profissão e pelo que apoio me deram sem falhar um único dia.

À minha melhor amiga, Inês, que foi colega de casa, de curso, e da aventura de mudar de cidade. Obrigada por teres estado em todas as gargalhadas e em todas as lágrimas, juntas, fez mais sentido.

Ao meu namorado, que desde o início me apoiou e soube sempre escolher as palavras certas para me encorajar. Agradeço a paciência para com as exigências que o meu percurso académico demandou.

Às crianças, agradeço o maior papel desempenhado ao longo destes anos na minha caminhada, ainda que fosse comigo que esperassem aprender, foram elas quem mais ensinou.

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.ºCiclo do Ensino Básico: A Integração do *Mindfulness* na Prática de Ensino na Educação Pré-Escolar e no 1.ºCiclo do Ensino Básico

## Resumo

Este relatório enquadra-se na Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico na Universidade de Évora, e centrou-se na questão: “Como integrar a prática de *Mindfulness* na Educação Pré-Escolar e ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico?”. Para esta investigação a metodologia utilizada foi a investigação-ação onde procurei planear e refletir sobre a minha prática. Ao longo deste estudo farei referência a teóricos que sustentam os benefícios da prática de *mindfulness* para as crianças e docentes e de que forma o mesmo pode ser integrado no currículo. De acordo com os procedimentos de investigação selecionados será descrita e apresentada a forma como incluí práticas formais e informais de *mindfulness* na rotina das crianças. Os dados recolhidos indicam que o impacto é positivo, evidencia melhorias na autorregulação e conseqüentemente nas aprendizagens e relações sociais.

**Palavras-chave:** *Mindfulness*; Educação Pré-Escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico; Formação de Docentes; Educação Socioemocional.

Supervised Teaching Practice in Pre-School Education and 1st Cycle of Basic Education: The Integration of *Mindfulness* in Teaching Practice in Pre-School Education and 1st Cycle of Basic Education

**Abstract**

This report is part of the Supervised Teaching Practice in Pre-School Education and in the 1st Cycle of Basic Education at the University of Évora, and focused on the question: “How to integrate the practice of *Mindfulness* in Pre-School Education and teaching of the 1st Cycle of Basic Education?”. For this research, the methodology used was action research where I tried to plan and reflect on my practice. Throughout this study I will refer to theorists who support the benefits of *mindfulness* practice for children and teachers and how it can be integrated into the curriculum. According to the selected research procedures, it will be described and presented the way in which formal and informal *mindfulness* practices are included in the children's routine. The data collected indicate that the impact is positive, showing improvements in self-regulation and consequently in learning and social relationships.

**Keywords:** *Mindfulness*; Preschool Education; 1st Cycle of Basic Education; Teacher Education; Socioemotional Education

# Índice Geral

Lista de Abreviaturas/Acrónimos

Índice de Apêndices

Índice de Anexos

Índice de Figuras

Índice de Tabelas

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
<b>1. Motivação do Estudo .....</b>	<b>1</b>
<b>2. Contextualização do Estudo .....</b>	<b>2</b>
<b>3. Questão de Investigação e Objetivos do Estudo .....</b>	<b>3</b>
<b>4. A pertinência do Estudo .....</b>	<b>4</b>
<b>5. Organização do Relatório.....</b>	<b>5</b>
<b>CAPÍTULO 1- FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>6</b>
1.1 O Conceito de <i>Mindfulness</i> .....	6
1.2 Atitudes <i>Mindfulness</i> .....	7
1.3 A Importância da Prática de <i>Mindfulness</i> .....	8
1.4 <i>Mindfulness</i> e a Criança .....	9
1.5 <i>Mindfulness</i> em Educação.....	11
1.6 <i>Mindfulness</i> e o Educador/Professor.....	14
<b>CAPÍTULO 2 – CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE INVESTIGAÇÃO E DE INTERVENÇÃO .....</b>	<b>16</b>
<b>2.1. Conceção da Ação Educativa em contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico .....</b>	<b>16</b>
2.1.1 Caracterização da Instituição .....	16
2.1.2 Caracterização do Grupo de Crianças .....	16
2.1.3 Fundamentos da Ação Educativa .....	18
2.1.4 Organização do Espaço e Materiais .....	19
2.1.5 Organização do Tempo Diário e Semanal.....	20
<b>2.2. Conceção da Ação Educativa em contexto de Educação Pré-Escolar.....</b>	<b>21</b>
2.2.1 Caracterização da Instituição .....	21
2.2.2 Caracterização do Grupo de Crianças .....	22
2.2.3 Fundamentos da Ação Educativa .....	24
2.2.4 Organização do Espaço e Materiais .....	27

2.2.5 Organização do Tempo Diário e Semanal.....	30
<b>CAPÍTULO 3 - O PROCESSO INVESTIGATIVO .....</b>	<b>32</b>
<b>3.1 Investigação na profissão docente .....</b>	<b>32</b>
<b>3.2 Instrumentos e Procedimentos de Recolha de Dados .....</b>	<b>34</b>
3.2.1 Observação Participante .....	34
3.2.1.1 Notas de Campo.....	35
3.2.1.2 Registos Fotográficos e Videográficos .....	35
3.2.1.3 Reflexões Semanais.....	36
3.2.2 Planificações Diárias e Semanais .....	36
3.2.3 Guião de Planeamento e Autorreflexão.....	37
3.2.4 Materiais resultantes do Momento de Simbolização .....	38
3.2.5 Entrevistas de Grupo Focal .....	39
3.2.6 Ficha de Observação Indireta do Comportamento das Crianças durante os Momentos de <i>Mindfulness</i> Informal.....	39
<b>3.3. A investigação e intervenção em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico .....</b>	<b>41</b>
3.3.1 A Intervenção Pedagógica.....	41
3.3.2 Análise e Discussão dos Resultados em 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	44
3.3.2.1 Grupo Focal.....	44
3.3.2.2. Momentos de Simbolização .....	47
<b>3.4. A Investigação e Intervenção em Contexto de Educação Pré-Escolar.....</b>	<b>48</b>
3.4.1 A Intervenção Pedagógica.....	49
3.4.2 Análise e Discussão dos Resultados em Educação Pré-escolar .....	50
3.4.3.1 Grupo Focal.....	51
3.4.3.2. Momentos de Simbolização .....	53
3.4.3.3 Ficha de Observação Indireta do Comportamento das Crianças durante os Momentos Informais de <i>Mindfulness</i> .....	54
<b>CAPÍTULO 4 – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>57</b>
4.1 Conclusões.....	57
4.3 Considerações Finais .....	59
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>61</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>66</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>96</b>

## Lista de Abreviaturas/Acrónimos

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

IPSS- Instituição Particular de Solidariedade Social

AEC- Atividade de Enriquecimento Curricular

CASEL- *Collaborative for academic, Social, and Emotional Learning*

OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PES- Prática de Ensino Supervisionada

TEA – Transtorno do Espectro Autista

COR – *Child Observation Record*

## Índice de Apêndices

Apêndice 1: Guião de Planeamento e Autorreflexão da 1ª Sessão de <i>Mindfulness</i> (1.º CEB) - Onde Sinto a Respiração? .....	66
Apêndice 2: Guião de Planeamento e Autorreflexão da 2ª Sessão de <i>Mindfulness</i> (1.º CEB) - Voo da Borboleta .....	68
Apêndice 3: Guião de Planeamento e Autorreflexão da 3ª Sessão de <i>Mindfulness</i> (1.º CEB) - Abraço Imaginário .....	69
Apêndice 4: Guião de Planeamento e Autorreflexão da 4ª Sessão de <i>Mindfulness</i> (1.º CEB) - Agradeço.....	71
Apêndice 5: Guião de Planeamento e Autorreflexão da 5ª Sessão de <i>Mindfulness</i> (1.º CEB) - Mexo o meu Corpo .....	73
Apêndice 6: Guião de Planeamento e Autorreflexão da 1ª Sessão de <i>Mindfulness</i> (Pré-Escolar) - Onde sinto a respiração? .....	75
Apêndice 7: Guião de Planeamento e Autorreflexão da 2ª Sessão de <i>Mindfulness</i> (Pré-Escolar) - Pena que Relaxa.....	77
Apêndice 8: Guião de Planeamento e Autorreflexão da 3ª Sessão de <i>Mindfulness</i> (Pré-Escolar) - Sentir o Coração .....	80
Apêndice 9: Guião de Planeamento e Autorreflexão da 4ª Sessão de <i>Mindfulness</i> (Pré-Escolar) - Movimentos <i>Mindfulness</i> dos Membros Superiores.....	82
Apêndice 10: Guião de Planeamento e Autorreflexão da 5ª Sessão de <i>Mindfulness</i> (Pré-Escolar) - Concentração com o Peluche .....	84
Apêndice 11: Guião de Planeamento e Autorreflexão da 6ª Sessão de <i>Mindfulness</i> (Pré-Escolar) - Reparar no Outro .....	85

Apêndice 12: Guião de Planeamento e Autorreflexão da 7ª Sessão de <i>Mindfulness</i> (Pré-Escolar) - Contrair e Relaxar .....	87
Apêndice 13: Guião de Planeamento e Autorreflexão da 8ª Sessão de <i>Mindfulness</i> (Pré-Escolar) - Sentir o Coração .....	89
Apêndice 14: Guião de Planeamento e Autorreflexão da 9ª Sessão de <i>Mindfulness</i> (Pré-Escolar) - Respiração Estrela .....	91
Apêndice 15: Guião de Planeamento e Autorreflexão da 10ª Sessão de <i>Mindfulness</i> (Pré-Escolar) - Agradeço .....	93

## Índice de Anexos

Anexo 1: Momento de Simbolização (1.ºCEB).....	96
Anexo 2: Momento de Simbolização (1.ºCEB).....	96
Anexo 3: Momento de Simbolização (1.ºCEB).....	97
Anexo 4: Momento de Simbolização (1.ºCEB).....	97
Anexo 5: Momento de Simbolização (Pré-Escolar).....	98
Anexo 6: Momento de Simbolização (Pré-Escolar).....	98

## Índice de Figuras

Figura 1: “RodaCASEL” (CASEL, 2020) .....	11
Figura 2: Componentes do Currículo e Carga Horária Semanal (1.ºCEB).....	20
Figura 3: Momento no exterior .....	42
Figura 4: Registo fotográfico da 2ª sessão formal.....	43
Figura 5: Registo fotográfico da 5ª sessão formal.....	44
Figura 6: Momento de Simbolização 1 (1.º CEB).....	48
Figura 7: Momento de Simbolização 2 (1.º CEB).....	48
Figura 8: Crianças a utilizar a área de <i>mindfulness</i> .....	49
Figura 9: Área de <i>mindfulness</i> .....	49
Figura 10: Materiais presentes na área de <i>mindfulness</i> .....	50
Figura 11: Desenho resultante do Momento de Simbolização (Pré-Escolar).....	53

## Índice de Tabelas

Tabela 1: Atitudes e competências associadas aos docentes .....	33
Tabela 2: Indicadores de observação e respetivas categorias .....	40

Tabela 3: Descrição dos indicadores de observação.....	40
Tabela 4: Resultados do Grupo Focal - Questão 1 (1.º CEB).....	45
Tabela 5: Resultados do Grupo Focal - Questão 2 (1.º CEB).....	45
Tabela 6: Resultados do Grupo Focal - Questão 3 (1.º CEB).....	46
Tabela 7: Resultados do Grupo Focal - Questão 4 (1.º CEB).....	46
Tabela 8: Resultados do Grupo Focal - Questão 5 (1.º CEB).....	47
Tabela 9: Resultados do Grupo Focal - Questão 1 (Educação Pré-Escolar).....	51
Tabela 10: Resultados do Grupo Focal - Questão 2 (Educação Pré-Escolar).....	51
Tabela 11: Resultados do Grupo Focal - Questão 3 (Educação Pré-Escolar).....	52
Tabela 12: Resultados do Grupo Focal - Questão 4 (Educação Pré-Escolar).....	52
Tabela 13: Momento de Simbolização da 4ª sessão (Educação Pré-Escolar) .....	53
Tabela 14: Observações realizadas sobre o indicador "Mostra capacidade de autorregulação recorrendo a técnicas de <i>mindfulness</i> " .....	54
Tabela 15: Observações realizadas sobre o indicador "Interage com os pares e com os adultos aplicando os princípios do <i>mindfulness</i> ". .....	55

## Introdução

O seguinte relatório foi elaborado no âmbito das Unidades Curriculares de Prática de Ensino Supervisionada (PES) em Educação Pré-Escolar e Prática de Ensino Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB). Estas duas Unidades Curriculares fazem parte do currículo do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Universidade de Évora, que habilita à docência. Este trabalho foi realizado como uma investigação-ação, impulsionando-me a investigar e orientar a minha própria prática envolvendo a abordagem do *mindfulness* na prática de ensino.

De seguida será apresentada a motivação da investigação, a contextualização do estudo, a questão de partida que regula os objetivos do estudo, a pertinência do mesmo e a forma como estará organizado o presente relatório.

### 1. Motivação do Estudo

Em 2018 realizei o meu primeiro estágio, na valência de creche, com crianças de um ano de idade. A rotina, incontestavelmente, é a chave da segurança e previsibilidade de qualquer criança, no entanto senti que as atividades orientadas encaixadas em todos os tempos possíveis retiravam às crianças o tempo para se conhecerem a si próprias.

Esta rotina gerava ansiedade nos adultos da sala e posteriormente no grupo de crianças. Durante este período de estágio questionei-me várias vezes sobre o tempo da criança e a importância de alguns princípios como a autorregulação e o vínculo, tão importantes para o desenvolvimento emocional nesta idade.

Percebi nos estágios seguintes, em educação pré-escolar e no 1ºciclo do ensino básico, a falta de tempo no exterior, o excesso de estímulos de ecrãs e a ansiedade e a frustração em crianças mais velhas, culminando no mesmo ponto anterior: muitas crianças ansiosas, pouco empáticas e com falta de concentração.

Durante este percurso acabei por me cruzar com a prática de *mindfulness* por necessidade pessoal. Eu própria estava a atingir um ritmo de vida pouco saudável que me obrigou a abrandar e, com a aplicação de *mindfulness*, em pouco tempo fui-me apercebendo dos benefícios da prática. Como apaixonada que sou pelo que estudo, e

depois de detetar o *stress* em que as crianças também vivem, comecei a querer perceber como se aplicava o *mindfulness* em crianças.

Foi já na Universidade de Évora que decidi fazer uma formação na área e pedir à Professora Doutora Clarinda Pomar que embarcasse comigo na aventura de integrar o *mindfulness* na prática de ensino.

## **2. Contextualização do Estudo**

A minha componente investigativa realizou-se em primeiro lugar numa escola de 1.ºCiclo e posteriormente numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), ambas localizadas no centro histórico da cidade de Évora.

No 1.º CEB acompanhei uma turma com crianças de 6 e 7 anos (1.ºano), e iniciei o meu período de estágio na segunda semana de aulas das mesmas. Como tal, o grupo ainda se encontrava muito confuso com as novas rotinas e o novo espaço. As crianças vinham de vários jardins de infância diferentes por isso era notório a falta de familiaridade entre eles. Mostraram-se um grupo interessado pelas novas aprendizagens, nomeadamente a leitura e a escrita. A relação com os adultos era tranquila e respeitosa, notando-se que procuravam nos mesmo segurança.

Relativamente ao tempo diário das crianças deparei-me com 25 horas semanais de componente curricular onde apenas 2,5 horas seria de intervalo diário, a maioria realizava Atividade de Enriquecimento Curricular (AEC's), ou seja, as crianças entravam às 8 horas e 45 minutos e saíam às 17 horas e 30 minutos.

Ainda nas primeiras conversas com a docente cooperante e após ter conhecimento do horário letivo do grupo, considerei que a prática de *mindfulness* seria essencial para que as crianças pudessem ter um momento de “paragem” de toda a azáfama constante, uma vez que, no ambiente com que me deparei, a criança não poderia desfrutar de um sítio ou de ferramentas para tomar consciência de si.

Na segunda PES o cenário que encontrei foi bastante diferente da valência anterior. As crianças encontravam-se maioritariamente na faixa dos 3 anos de idade e apesar de também passarem bastante tempo ao encargo da instituição, a liberdade que existe para se observarem e se conhecerem a eles próprios é o oposto da que existia em 1.ºciclo.

O grupo era muito comunicativo, crítico, extremamente curioso e autónomo dentro e fora da sala. Na cidade tinham uma presença ativa e mostravam-se interessados especialmente pela natureza.

Nenhuma criança sabia o que era ou praticava *mindfulness*, mas todas se mostraram motivadas a experimentar. O modelo escolhido pela educadora cooperante para orientar este grupo foi o *HighScope*. Este modelo de ensino dá à criança liberdade de intervir no seu processo de aprendizagem apoiando-se em cinco princípios básicos: aprendizagem pela ação, interação adulto-criança, contexto de aprendizagem, rotina diária e avaliação.

Encontrei espaço, tempo e apoio para desenvolver o projeto, optando por utilizar 1 hora semanal para as sessões formais. Para que as crianças pudessem livremente contactar com *mindfulness*, criámos uma área na sala dedicada ao mesmo. Desta forma, no tempo de planear-fazer-rever o *mindfulness* poderia fazer parte sem a necessidade de ter um mediador por perto.

Ambas as cooperantes foram bastante colaborativas comigo, apoiaram as minhas ideias e ajudaram-me a melhorar outras, chegando assim a um bom resultado para todos com o desenvolvimento desta investigação. Participaram em todas as minhas sessões formais e apoiaram também os momentos informais.

A preparação das sessões foi pensada diariamente e adaptada a cada semana, tendo sempre por base um guião de planeamento e avaliação. Existiu uma grande diferença nas sessões da educação pré-escolar para o 1º ciclo dada a diferença das idades. As professoras orientadoras, as cooperantes e a Professora Doutora Clarinda Pomar (orientadora do relatório) tiveram sempre conhecimento do processo de alcance aos objetivos definidos. Em conjunto melhorámos sempre a minha intervenção de forma a atingir este fim.

### **3. Questão de Investigação e Objetivos do Estudo**

Com este estudo procurei compreender como aliar a prática de *mindfulness* à rotina das crianças em sala, e perceber o efeito que a mesma tinha no processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma defini a seguinte questão de investigação “Como integrar a prática de *mindfulness* na Educação Pré-Escolar e ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico?”. Nesse sentido defini também os próximos objetivos específicos, de forma a dar resposta à questão de investigação:

1. Observar e entender o trabalho aplicado em sala relativo ao *mindfulness*;
2. Pesquisar estratégias de integração da prática de *mindfulness* no processo de ensino e aprendizagem;
3. Refletir e analisar os efeitos que as práticas de *mindfulness* tiveram no processo de ensino e aprendizagem, na interação pedagógica, na interação entre crianças e no comportamento/atitude perante o currículo.

#### **4. A Pertinência do Estudo**

As crianças sabem viver no momento presente, sendo o *mindfulness* para elas algo instintivo e natural. “Nos primeiros tempos de vida, não fazemos outra coisa a não ser observar o momento presente, o que se passa dentro e fora de nós, sem julgamentos, como se fosse a primeira vez.” (Övén, 2017, p.51). As crianças apresentam também sinais de cansaço e *stress* estando sempre ocupadas e com pouco tempo para serem crianças. Existe uma sobrecarga de estímulos sociais e emocionais na escola e em casa (Snel, 2019).

Um estudo feito em 2019 mostra que as crianças em Portugal passam 5.460 horas em aulas no 1ºciclo, sendo a média da união europeia 4.258 horas (Guedes, 2019).

Muitas crianças e jovens atravessam enormes desafios, manifestando problemas de atenção, de regulação emocional, de estabelecimento de relações interpessoais positivas e construtivas, de aproveitamento escolar, estando sujeitas a muita pressão e não beneficiando de efetivas abordagens holísticas, seja na escola, seja noutros ambientes. (Pereira, 2019, p.19)

*Mindfulness* significa ter consciência do momento presente com uma atitude predisposta para perceber o que ocorre à nossa volta, sem julgar e sem nos permitirmos levar pela tensão do quotidiano (Snel, 2019).

O ensino prematuro de *mindfulness* permite que as crianças mantenham a sua natural curiosidade sobre o mundo que as rodeia. Aos educadores permite também que “desempenhem a nobre missão de sustentar, guiar, orientar e ser um suporte seguro

para que a felicidade e a contemplação que as crianças possuem” (p.60) de forma a perdurarem ao longo da vida (Pereira, 2019).

## **5. Organização do Relatório**

O presente relatório está organizado em quatro capítulos. A sua introdução inicia-se pela explicação dos motivos pessoais pela escolha do tema, seguindo-se a contextualização do estudo, os objetivos do mesmo e, por fim, a justificação da importância da aplicação.

No primeiro capítulo encontra-se a fundamentação teórica que aborda o conceito de *mindfulness*; as atitudes pressupostas à prática; a importância da mesma e programas que corroboram esses benefícios; a prática de *mindfulness* na criança; o modo com esta prática pode ser inserida no ambiente educativo; e por último, enuncia-se a importância do *mindfulness* para o educador/professor.

O segundo capítulo é destinado à caracterização dos contextos de investigação e de intervenção, nomeadamente 1.º CEB e educação pré-escolar. Neste ponto apresenta-se a caracterização das instituições e dos grupos onde se desenvolveu esta investigação, seguindo-se os fundamentos da ação educativa e a forma como estava organizado os espaço, os materiais e o tempo.

O capítulo três dá início à apresentação do processo investigativo, elucidando a metodologia da investigação e a descrição dos procedimentos metodológicos para a recolha e análise de dados. Logo após é feita a apresentação da intervenção pedagógica e a análise e discussão dos resultados, em ambos os contextos.

O quarto e último capítulo expõe as conclusões deste estudo, numa reflexão global onde se encontram os obstáculos, superações e pontos fortes da aprendizagem para o meu futuro enquanto docente.

## Capítulo 1- Fundamentação Teórica

O presente capítulo centra-se na fundamentação teórica que se apresenta dividida em seis subcapítulos. O primeiro inicia-se com o conceito de *mindfulness* e o seu enquadramento histórico; o segundo é composto pelas atitudes *mindfulness*; de seguida é demonstrada a importância da prática; o quarto subcapítulo apresenta a importância que o *mindfulness* tem associada à criança; em quinto, o modo como a prática pode ser inserida no currículo; por último, as propostas que existem para o educador/professor.

### 1.1 O Conceito de *Mindfulness*

A palavra *mindfulness* quando traduzida para português apresenta-se como Atenção Plena. *Mindfulness* significa prestar atenção ao momento presente sem julgamentos, dando-nos a possibilidade de estarmos mais conscientes para aceitarmos o que está a acontecer. O *mindfulness* não é alcançado imediatamente como se uma ideia surgisse, é necessário que seja uma prática regular diária (Kabat-Zinn, 2019).

Para Övén (2017) o *mindfulness* representa a base de tudo, uma vez que representa a observação de forma atenta de cada momento sem julgar ou esperar algo. O *mindfulness* existe sempre numa relação saudável porque quando nos encontramos em estado pleno de consciência e atenção, estamos a viver o momento presente, conscientes das nossas emoções e pensamentos.

*Mindfulness*, na língua páli, utilizada antigamente no budismo, vem de “sati” que significa estar atento, ter atenção e lembrança (Germer, 2005). Este conceito tem origem em tradições religiosas como o budismo. O budismo tem na sua intenção que estejamos conectados com o nosso íntimo de forma a permitir que a nossa natureza flua de forma livre (Kabat-Zinn, 2019).

Em 1979 o *mindfulness* passa a ser estudado pela neurociência e pela psicologia, deixando de ter uma conexão religiosa e passando a ser uma ferramenta eficaz no mundo da saúde mental (Rizzi et al., 2018). Jon Kabat-Zinn, doutorado em biologia molecular, foi o responsável por trazer para o Ocidente a prática de *mindfulness* criando

uma Clínica de Redução do *Stress* na Escola de Medicina da Universidade de Massachussets.

Segundo o pioneiro desta prática (2019) o *mindfulness* não interfere com quaisquer crenças, religiosas ou científicas, não se tratando de nenhuma doutrina. “É simplesmente uma forma prática de estarmos mais em contacto com a totalidade do nosso ser através de um processo sistemático de auto-observação, autointerrogação e ação consciente.” (p.24).

## 1.2 Atitudes *Mindfulness*

Segundo Övén (2017) *mindfulness* não significa meditação, no entanto é possível desenvolver esta prática com auxílio da meditação. O *mindfulness* pode representar também atitudes diárias e uma forma de viver. A consciência de *mindfulness* promove o bem-estar do interior para o exterior por meio de práticas formais e informais (Cabral, 2021). Segundo Gaspar (2018) como citado por Cabral (2021), as práticas formais destacam a respiração, as sensações corporais, os pensamentos e as emoções. A prática informal dá-se quando são adotadas atitudes de consciência plena em atividades do dia a dia.

As sete atitudes desta prática a aplicar no quotidiano por Övén (2017) são: o **não-julgamento** que mostra a capacidade de ver os acontecimentos sem os categorizar em bons ou maus, a **paciência** para que saibamos que tudo tem o seu tempo, a **mente de principiante** para nos dedicarmos totalmente a um acontecimento como de uma primeira vez se tratasse, a **confiança** em nós, o **não-esforço** para compreender o que sentirmos no momento presente sem querer mudar, a **aceitação** do acontecimento como ele é mesmo que signifique que não concordemos e, por último, **deixar estar/deixar ir** e poder libertar o que nos mantém agarrados.

Inserida na prática formal encontra-se a meditação *mindfulness*. Esta meditação difere das meditações concentrativas, no sentido em que a meditação ocidental *mindfulness* se centra na perceção de estímulos, sensações e pensamentos criando uma observação livre sem julgamentos, outras técnicas meditativas distinguem-se por limitar a atenção a um único foco, ignorando qualquer estímulo (Menezes e DellAglío, 2009).

### 1.3 A Importância da Prática de *Mindfulness*

A prática de *mindfulness* é cada vez mais procurada, isso pode levar-nos a assumir que as pessoas procuram cada vez mais viver uma vida tranquila e pacífica. Segundo Snel (2019) vivemos num mundo bastante frenético o que faz com que seja essencial sabermos focarmo-nos no momento presente que estamos a viver para “podermos dar sentido ao mundo e continuar a aprender, a crescer e a contribuir – com o que é exclusivamente nosso – para o mundo” (p.12) o *mindfulness* é uma ferramenta que pode ter efeitos profundos na nossa vida, quer física como mental. É uma prática que tem a capacidade de melhorar a aprendizagem, a inteligência emocional e o bem-estar durante a vida.

Gordon e Shonin (2017) mencionam que a procura abundante desta prática pode significar o desejo das pessoas de se ligarem com o seu interior ou o desejo de seguirem uma tendência recente de estilo de vida. Segundo os autores, se 5% da população de cada país praticasse *mindfulness* os benefícios seriam avassaladores.

A atenção plena permite detetar um padrão de pensamentos negativos antes entrarmos num estado depressivo, dando-nos mais controlo sobre as nossas emoções. Com o passar do tempo o *mindfulness* traz benefícios a longo prazo no nosso bem-estar. Segundo os autores, estudos científicos provam que a prática de *mindfulness* impede a depressão e interfere positivamente no *stress* e ansiedade do dia a dia. “A memória revela melhorias, a criatividade aumenta e os tempos de reação passam a ser mais rápidos.” ( Williams & Penman, 2020, p.14).

O *mindfulness* tem sido utilizado em intervenções médicas e psicológicas, resultando assim em programas empiricamente válidos. Cada um deles são utilizados para diferentes populações ou tratamentos específicos. Os quatro principais programas são: o *Mindfulness-Based Stress Reduction* (MBSR) de Jon Kabat-Zinn; o *Mindfulness-Based Cognitive Therapy* (MBCT) de Segal, Williams & Teasdale; a *Dialectical Behaviour Therapy* (DBT) de Marsha Linehan e a *Acceptance and Commitment Therapy* (ACT) de Steven Hayes (Markus e Lisboa, 2015).

Davidson et al. (2003) realizaram um estudo onde procuraram compreender as mudanças a longo prazo que acontecem a nível da função cerebral e também a atividade cerebral que acontece quando é necessário responder a desafios emocionais específicos. Concluiu que a meditação *mindfulness* pode produzir um aumento da

ativação anterior do lado esquerdo do cérebro, que está associado a reduções de ansiedade e de afeto negativo e aumento do afeto positivo.

Kabat-Zinn (2013) também refere a influência da prática de *mindfulness* em regiões importantes do cérebro que estão associadas às funções executivas, como o controlo de impulsos, processo de decisão, capacidade de ver as coisas por ângulos diferentes, aprendizagem e memória, regulação emocional e sentido de conexão com o nosso corpo.

Duarte (2009) confirmou no seu estudo que desenvolver as competências *mindfulness* não está apenas associado a situações clínicas como também pode ser associado a situações do quotidiano, “possibilitando não apenas “olhar” mas “ver” realmente o que nos rodeia” (p.22). O *mindfulness* pode alcançar resultados positivos no tratamento da ansiedade, depressão e outras patologias uma vez que contribui para a regulação emocional (Perestrelo & Teixeira, 2020).

#### **1.4 Mindfulness e a Criança**

A prática de *mindfulness* é intensa e acessível em todas as idades. Segundo Kabat-Zinn (2013) a mesma ensina-nos a ter uma maior consciência de nós próprios, dos outros e do mundo, permitindo-nos usufruir desses benefícios a nível interior e exterior. O autor relembra que o mundo está em constante mudança, e que as competências a nível de conhecimento que idealizamos hoje para as crianças poderão não ser as mesmas daqui a alguns anos. No entanto existem aspetos que são cruciais independentemente do passar do tempo, que o *mindfulness* pode oferecer como aprendizagem para a vida.

Vão precisar de aprender a prestar atenção, a estar focados e a concentrar-se.

A saber ouvir e apreender, a criar uma relação saudável com eles próprios (tanto no pensamento como nas emoções), e com os outros. (...) esse conjunto de competências, essa abordagem à aprendizagem e ao conhecimento corporal, está no cerne da prática de *mindfulness* (Kabat-Zinn, 2013, p.10)

De acordo com Kabat-Zinn (2013), diferentes dos adultos, que se preocupam com o passado e com o presente, são as crianças. As crianças vivem por si só conscientes no momento presente, por esse motivo “O mais importante que podemos fazer é não

eliminar essa qualidade natural, de abertura e presença, mas reforçá-la e promover o seu desenvolvimento.” (p.16). O autor refere também que cada vez mais existem provas científicas que mostram que o *mindfulness* é proveitoso no pré-escolar e em idade escolar.

As crianças que praticam *mindfulness* estão a aprender a estar mais atentas e conscientes no momento presente, sabendo assim parar, acalmarem-se e sentir o que precisam nesse momento. Aprendem desta forma a gerir os seus impulsos e aprendem a aceitar que nem tudo é agradável (Snel, 2019).

Marodin et al. (2020) afirma que apropriar-se do *mindfulness* desde tenra idade contribui para tornar as “crianças mais calmas, com controle e aceitação das emoções, mais empáticas, menos ansiosas, menos reativas a situações desafiantes ou difíceis e, com sentimento de compaixão por si mesmo e pelo próximo.” (p.219). A educação precoce de *mindfulness* originará adultos mais equilibrados por serem capazes de utilizar a prática.

Entre os anos de 2008 e 2010 Eline Snel criou o seu próprio programa abrangendo crianças em idade pré-escolar onde aplicou em 300 crianças e doze professores. Este programa consiste em sessões de 30 minutos (1 vez por semana) e dez minutos por dia para aplicar o que se aprendeu na sessão formal. Os resultados deste programa foram positivos sendo que alunos e professores notaram “uma atmosfera mais calma nas salas de aulas, maior concentração e um espírito mais aberto. As crianças tornaram-se mais simpáticas umas para as outras, mais confiantes e menos críticas” (Snel, 2019, p.24).

A autorregulação é o controlo que os alunos têm sobre a sua cognição, comportamento, emoções e motivação usando estratégias pessoais para atingir os objetivos que estabeleceram (Panadero & Alonso-Tapia, 2014).

Alphonso et al. (2019) no seu estudo, referem que na sociedade atual é um desafio para os alunos gerir as suas emoções e comportamentos, e para o fazerem precisam de desenvolver a sua capacidade de autorregulação. Este estudo foi conduzido durante quatro a seis semanas com crianças dos três aos doze anos nos Estados Unidos da América, Paquistão e Canadá. Os dados mostram que depois da experiência com a prática as crianças agem calmamente, encontram soluções e discutem problemas com mais facilidade nos três ambientes. Segundo as autoras acima (2019) as práticas de

*mindfulness* tiveram um impacto positivo na autorregulação das crianças durante o tempo de trabalho e na socialização com os seus pares.

Reis (2019) no seu estudo de caso concluiu que os profissionais consideram o *mindfulness* benéfico para a sua prática profissional, notando um favorecimento na relação adulto-criança e criança-adulto. As famílias também sentem os resultados positivos e a ressaltam a importância da prática. Desta forma, Reis (2019) confirma que o *mindfulness* contribui para o desenvolvimento da autorregulação em idade pré-escolar.

### 1.5 *Mindfulness* em Educação

Segundo as autoras Pinto e Carvalho (2019), a intervenção de *mindfulness* em contexto escolar tem sido alvo de grande interesse. A prática pode ser praticada fora da escola, ou dentro, podendo ser integrada no currículo escolar. Pinto e Carvalho (2019) nomearam na sua obra apenas alguns dos programas que estão a ser implementados em contexto educativo em Portugal como por exemplo, Lugar Tranquilo, Mindful in School, Senta-te Quietinho como uma Rã, Mentas Sorridentes e MindUp. Muitos deles derivam do programa de oito semanas desenvolvido por Jon Kabat-Zinn ou de resultados e estudos neurológicos e socioemocionais.

O *mindfulness* quando aplicado no contexto educativo representa o desenvolvimento da educação socioemocional. A organização *Collaborative for academic, Social, and Emotional Learning* (CASEL) definiu cinco as competências fundamentais que devem ser desenvolvidas pelos alunos: autoconsciência, autogestão, consciência social, tomada sensata de decisões e capacidade de relacionamento. A educação socioemocional mostra-se assim crucial num sistema educativo pois permite que as competências acima mencionadas sejam desenvolvidas trazendo maior proveito (Pereira, 2019).

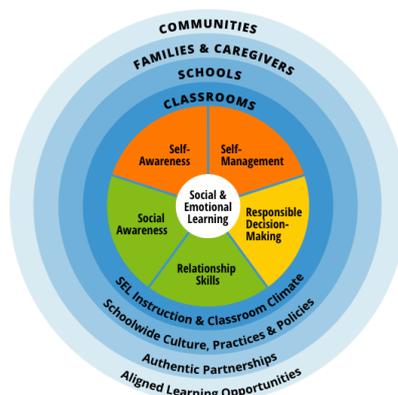


Figura 1: " RodaCASEL" (CASEL, 2020)

A educação socioemocional permite que alunos saibam agir quando experienciam situações de *stress* ou nervosismo atuando de forma mais tranquila ao conhecerem estratégias de autorregulação emocional para lidar com determinadas situações. Desta forma, desenvolvendo a autorregulação e o distanciamento de pensamentos e do que despoletar ansiedade, “os alunos podem reverter estas emoções e ativar respostas de tranquilização e foco no momento presente, atuando (...) ao nível da resiliência” (Pereira, 2019, p.61)

Segundo Pereira (2019) introduzir abordagens que se baseiam em *mindfulness* no ambiente escolar possibilita que se desenvolva uma percepção “das emoções, estados mentais, pensamentos e sentimentos” (p.62) podendo assim dar melhor resposta às exigências do quotidiano de forma mais pacífica.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) abordam a importância de uma educação holística aliada à construção articulada do saber, elucidando que as dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais funcionam em simultâneo no desenvolvimento da criança. O mesmo acontece com a aprendizagem que

(...) se realiza de forma própria, assumindo uma configuração holística, tanto na atribuição de sentidos em relação ao mundo que a rodeia, como na compreensão das relações que estabelece com os outros e na construção da sua identidade (Silva et al., 2016, p.10)

Educar de forma holística é uma forma consciente de estar e agir no mundo, tratando o que nos rodeia como um todo e como parte integrante do mesmo. A educação holística olha para o ser humano na sua dimensão corporal, afetiva, cognitiva, social, espiritual e estética não se considerando assim como um método, mas sim como uma “base para ensinar e aprender que se baseia em princípios da consciência humana e a relação entre os seres humanos e o uni verso que habitam.” (Barbosa, 2010, p.14)

Compete ao educador/professor, quando em contexto escolar, apresentar esta prática, permitindo que as crianças aprendam que os pensamentos surgem e desaparecem, descubram o seu corpo e tenham empatia, aumentando a compaixão e acalmando a mente (Marodin et al.,2020). Existem escolas que já têm como base uma visão holística, no entanto para poder ter essa visão num sistema já em funcionamento

é necessário uma “mudança de mentalidade. Se reexaminarmos o que estamos a tentar fazer nas escolas – o que realmente importa – em vez de encararmos estas abordagens como «ainda mais uma coisa» a acrescentar aos nossos currículos já sobrelotados, podemos realmente valorizar essa mudança.” (Hawkins, 2019, p.25).

Apesar de poder parecer no currículo que estamos ainda a acrescentar mais afazeres e a dispensar mais tempo das outras áreas, a investigação tem mostrado que quando existe tempo para aspetos socioemocionais o desempenho académico melhora (Hawkins, 2019).

Na prática de *mindfulness* as funções executivas são trabalhadas, fazendo assim com que a criança desenvolva a atenção, o foco e a respiração. Por consequência a criança consegue manter uma melhor concentração facilitando assim a aprendizagem (Marodin et al.,2020).

Implantar as técnicas de *mindfulness* nas escolas estimula a criatividade, inteligência e a memória dos aprendizes, uma vez que, estudos revelaram que praticar *Mindfulness* aumenta a espessura do córtex (parte “pensante” do nosso cérebro), e muda a química do sistema nervoso central, melhorando a capacidade cognitiva e pode aumentar a massa cinzenta, especialmente as áreas ligadas ao foco e a atenção. Ou seja, alunos que apresentam déficit de atenção, hiperatividade, e ansiedade terão grandes avanços tanto na vida pessoal como na vida escolar se fizerem o uso da técnica como uma prática diária (Demarzo, 2015, como citado por Marodin et al., 2020, p.219).

Para Ergas (2017) o nosso comportamento e a forma como agimos está sempre relacionada àquilo em que pensamos. Para o autor seria fundamental que no currículo fizessem parte práticas que aumentem a nossa consciência sobre a nossa mente podendo assim compreender melhor como é que isso nos afeta e como é que agimos com os outros em resposta ao que sentimos.

Ergas (2015) sugere uma nova perspetiva de educação, e apresenta o conceito de “meta-pedagógica” que acredita ser o meio que demonstra aos alunos para onde está orientada a sua atenção sendo que a atenção do aluno pode estar focada no seu mundo

interior ou no exterior. O autor (2015), ao analisar um currículo, considera que existem tempos designados para várias disciplinas que apenas direcionam a atenção do aluno para algo exterior, deixando assim em causa o conceito de meta-aprendizagem, uma vez que deixa em falta a importância da atenção para o interior do aluno.

O *mindfulness* trata o momento presente, o oposto dos currículos que esperam que os alunos percebam que vivem no “aqui” mas que pensem no futuro, ou passado. Se no tempo curricular se começar a pedir aos alunos que observem a sua respiração, pensamentos e sensações, e que pensar no seu interior modifica-se o entendimento de educação (Ergas, 2015).

A prática de *mindfulness*, quando introduzida num currículo, dá aos alunos tempo para que se foquem no “agora” passando a conseguir notar como está o seu corpo. Não é suficiente compreender os benefícios da prática e aplicá-la raramente, segundo Ergas (2015), a prática deve ser regular e adequada. Quando o *mindfulness* está integrado no currículo os alunos reconhecem que “a educação é sobre o ‘eu’ também” (p.20).

Encarnação (2021) considera que o *mindfulness* é uma prática que pode ser utilizada em todas as áreas curriculares uma vez que apresenta benefícios na relação entre os pares criando um ambiente favorável a uma boa prática de ensino.

## **1.6 Mindfulness e o Educador/Professor**

Para além dos alunos também pode a comunidade educativa beneficiar da prática de *mindfulness*. Como atenta a Universidade de Massachusetts, “estudantes, professores, e outros membros da comunidade escolar podem beneficiar com o *mindfulness* e outras técnicas contemplativas para se tornar mais responsivo e menos reativo, mais focado e menos distraído, mais calmo e menos stressado” (Eva & Thayer, 2017, p.581).

Jennings (2016) considera que os professores são sujeitos a condições de *stress* diariamente levando muitas vezes ao abandono da profissão por exaustão. A autora refere ainda que na formação de professores existe uma lacuna em relação aos aspetos emocionais, sociais e cognitivos necessárias para ensinar. Para Jennings (2016) o *mindfulness* veio completar essa falha, permitindo uma melhor gestão de conflitos e de relacionamento em sala, melhorando a satisfação profissional. A autora refere ainda sete benefícios da prática de *mindfulness* para o professor: os professores

compreendem melhor as próprias emoções, comunicam melhor com os alunos, tratam melhor com comportamentos desafiantes, preparam um ambiente de ensino positivo, fortalecem a relação com os seus alunos, conseguem baixar o ritmo quando necessário e constroem uma comunidade.

Para os professores, em Portugal, existem vários programas desenvolvidos especificamente para capacitar os mesmos para a prática neste contexto. Segundo Pinto e Carvalho (2019), os professores podem contar com MindKindful-P (2019), criado pela Associação Portuguesa de *Mindfulness*, *Mindfulness* para Professores (2019) e o Programa Atentamente – *Mindfulness* para Professores. A formação é imprescindível para adequar de forma correta o *mindfulness* em sala de aula

Rizzi et al. (2018) refere que para educar com a prática de *mindfulness* requer também uma atitude “*mindful*” de quem educa.

*Mindfulness* é mais do que um fenómeno cognitivo relacionado ao treinamento da atenção, pois envolve características de aspeto afetivo. Para promover essas características, a observação deve estar acompanhada de uma atitude de afeto (amor, carinho, aceitação e compaixão) para com o objeto ou indivíduo observado (Rizzi et al., 2018, A atitude *Mindful*, para. 2)

## **Capítulo 2 – Caracterização dos contextos de investigação e de intervenção**

Este capítulo irá centrar-se sobre a descrição e análise dos contextos de intervenção – no 1.º CEB e em educação pré-escolar, abordando a conceção da ação educativa que era assumida na prática pedagógica e a forma como se conseguiu integrar em ambas o projeto de investigação. Em primeiro lugar será caracterizado o contexto de 1.º CEB e, de seguida, o de pré-escolar, sendo esta a ordem pelo qual se deram os períodos de estágio.

### **2.1. Conceção da Ação Educativa em contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico**

#### **2.1.1 Caracterização da Instituição**

A minha PES em contexto de 1.º CEB foi desenvolvida numa escola pública dentro do centro histórico de Évora, outrora mosteiro. No redor da escola existem espaços culturais como o Templo Romano, a Sé de Évora, a Universidade de Évora, a Biblioteca Pública, a Câmara Municipal, o Museu de Évora, entre outros. Grande parte do património da cidade encontra-se na freguesia em que a escola está localizada.

O espaço utilizado pelas crianças consiste em dois pisos. O superior onde se encontram as salas de aulas, salas dos funcionários, reprografia e biblioteca e o inferior onde está o refeitório, as casas de banho, um espaço exterior e um campo de jogos.

De acordo com o projeto educativo do agrupamento (2015), o principal objetivo a alcançar é “Construir a coesão interna e criar uma identidade outra.” (p.8). Neste projeto estão também estabelecidos os princípios e valores pelo qual o agrupamento se regula sendo o rigor, a exigência, a qualidade e a transparência eleitos para o integrar. São também destacados cinco fortes ideais que fomentam uma aproximação da escola à realidade atual, os mesmos são: abertura à inovação, propostas de construção com qualidade, constituir-se como uma nova centralidade, fomentar a solidariedade e promover a cultura e o trabalho.

#### **2.1.2 Caracterização do Grupo de Crianças**

A turma onde desenvolvi a minha PES, de forma cooperada com a professora, encontrava-se no 1.º ano de escolaridade e era composta por vinte e quatro crianças, treze do sexo feminino e onze do sexo masculino, com idades compreendida entre os seis e os sete anos.

Os alunos desta turma vinham de vários jardins de infância por isso foi notório a falta de familiaridade entre todos e senti que foi ligeiramente difícil criar na turma um espírito de união.

Como o meu estágio se iniciou na segunda semana de aulas dos alunos, ainda foi habitual existirem alguns choros de manhã por estarem a iniciar uma nova rotina e num novo espaço tão diferente do anterior. A turma não conhecia a professora nem a escola, por isso as primeiras semanas foram uma grande adaptação para o grupo e um grande desafio para a professora cooperante, e para mim.

A transição entre a educação pré-escolar e o 1.º CEB é acompanhada da perda de um profissional de referência (o/a Educador/a de Infância), de rotinas e hábitos característicos dessa valência, mas, em contraposição, é uma passagem que é recheada de novas expectativas, nomeadamente da curiosidade perante novas aprendizagens (Sim-Sim, 2010, p. 111).

Foi fácil criar uma boa relação com o grupo mesmo havendo algumas crianças mais difíceis de me aproximar e, aos poucos, fomos criando confiança entre todos para criar um bom ambiente de aprendizagem.

As crianças iniciaram o ano com uma grande vontade de descobrir como iriam aprender a ler e a escrever e mostraram-se muito curiosos com o processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Apesar das primeiras palavras lidas terem sido sentidas como grandes conquistas, foi também no português onde se sentiu a maior discrepância entre os alunos, e onde apareceram as primeiras dificuldades visto que alguns não se adaptaram com facilidade ao método utilizado.

Notei que grande parte da turma era já dotada de maturidade e respondeu bem à mudança de regras, nomeadamente o estar mais tempo sentados, estar em silêncio e concentrados.

A turma apresentava diferentes níveis de concentração, havendo crianças que se distraíam com muito facilidade. No final do meu período de estágio, as crianças estavam cada vez mais autónomas no seu tempo de trabalho e notava-se uma diferença acentuada no ritmo de aprendizagem, com crianças que precisavam de apoio constante e outras que terminavam as tarefas sem apoio. As crianças que terminavam mais rápido gostavam de apoiar as outras, mostrando um bom sentido de ajuda que começou a crescer com o passar do tempo.

Alguns dos comportamentos que mencionei acima foram sendo enfatizados ou desaparecendo com a prática de *mindfulness*. A solidariedade entre pares aumentou, a capacidade de concentração estendeu-se a mais elementos do grupo e, por outro lado, os primeiros choros foram desaparecendo com a capacidade de aprenderem a focarem-se no momento presente. As crianças mostraram-se muito interessadas, participativas e colaboraram bastante na realização das entrevistas revelando-se empenhadas e com uma atitude reflexiva. Ao longo da investigação conseguiram transmitir o seu *feedback*, dando-me a possibilidade de melhorar a intervenção e consequentemente atingir com sucesso os objetivos propostos.

### **2.1.3 Fundamentos da Ação Educativa**

A docente cooperante na sua prática não utilizava nenhum modelo curricular específico, no entanto tinha várias formas de conduzir a sua prática educativa, de acordo com as abordagens de Mizukami (1986). Na minha visão, as abordagens da docente ao longo do dia poderiam variar entre uma abordagem mais tradicional, humanista ou cognitiva.

A abordagem tradicional era a mais predominante através da exposição de conteúdos, pedidos de realização de exercícios e posterior correção. Nesta abordagem a professora assumia um papel de transmissora e os alunos uma postura passiva de ouvintes e de participantes quando existiam questões. A abordagem humanista fazia-se notar com a boa comunicação que existia entre a docente e a turma essencialmente na gestão de conflitos. Sempre que possível a professora ouvia o grupo e interessava-se por conhecer melhor as suas personalidades. Relativamente à abordagem cognitiva acontecia também com recurso ao manual ou a desafios semanais onde os alunos podiam mostrar o seu ponto de vista, explicar o seu processo de raciocínio e comparar respostas.

Uma das estratégias em sala de aula baseava-se na disposição de lugares, ou seja, foi objetivo tentar manter sempre os alunos com mais dificuldade ou fácil distração à frente. A forma como os alunos estavam dispostos correspondia também à abordagem tradicional, sendo o quadro e o professor o foco.

Relativamente à gestão do comportamento, em conjunto com a docente cooperante, criámos uma estratégia de reforço positivo e de trabalho em grupo para dar lugar ao nome que era escrito no quadro quando havia atitudes menos positivas, técnica implementada prévia ao início da minha intervenção. Direcionei os meus momentos de intervenção para que as crianças participassem de forma ativa, dessem a sua opinião e encontrassem no seu quotidiano sentido para as suas aprendizagens. Sempre que possível dei primazia pela cooperação em pares ou em grupo com o intuito de melhorar a empatia das crianças, promover a escuta e capacidade de concentração em objetivos, pontos fundamentais numa prática de *mindfulness*.

#### **2.1.4 Organização do Espaço e Materiais**

A sala de aula era de dimensões extremamente reduzidas, contando apenas com uma pequena janela antiga para a rua. A sala continha dois quadros de giz e uma tela para projeção, um computador, um móvel de arrumação de material e dois *placards* para a afixação de trabalhos.

As mesas eram retangulares, onde cabiam duas crianças por cada e estavam dispostas em filas horizontais, viradas para o quadro, sendo que esta era a disposição que permitia melhor circulação pela sala. As crianças, quando organizadas desta forma têm uma frequência muito baixa de interações (Sousa, 2016).

A circulação pela sala era muito difícil, existindo apenas um pequeno corredor entre as filas horizontais para passar. Quando nos queríamos dirigir a algum canto da sala era sempre necessário pedir às crianças que se movimentassem. Sinto que este problema de circulação era prejudicial ao grupo porque acabávamos por perder muito tempo por exemplo para uma simples verificação de exercício. Ainda assim, para o rácio de crianças esta era a forma de caberem todas as mesas na sala. Posto isto, a formação de áreas na sala tornava-se inexecutável uma vez que as crianças não teriam espaço para usufruir das mesmas.

Os trabalhos que as crianças realizavam em artes visuais ficavam expostos pelas paredes dando um ar mais alegre ao espaço, assim como cartazes que acompanhavam a aprendizagem.

### 2.1.5. Organização do Tempo Diário e Semanal

Definido pelo agrupamento e afixado no projeto educativo (em vigor desde 2015) encontra-se a carga horária semanal e os componentes de currículo para o 1.º ano, como apresento abaixo.

Matriz Curricular do 1.º Ano		
Ano Letivo 2018-2019		
Componentes de Currículo		Carga Horária Semanal (horas)
Português	Cidadania e desenvolvimento Tecnologias de informação e comunicação	7
Matemática		7
Estudo do Meio		3
Educação Artística: <i>Artes Visuais, Expressão Dramática/Teatro, Dança e Música</i>		2.50
Educação Física		1
Apoio ao Estudo		1
Oferta Complementar (Projeto de Cidadania)		1
Intervalos		2.5
Total		25
Educação Moral e Religiosa ( <i>de frequência facultativa</i> )		1

Figura 2: Componentes do Currículo e Carga Horária Semanal (1.ºCEB)

Desta forma era a instituição que estabelecia o funcionamento de horários e de outras atividades existentes como as AEC's. A rotina é a base de segurança de qualquer criança, retirando ansiedade e dando previsibilidade dos momentos que se sucedem diariamente.

Nesta sala as crianças entravam às 8 horas e 45 minutos e terminavam às 15 horas e 30 minutos o tempo comigo e com a professora e, às 16 horas iniciavam-se as AEC's e o dia das crianças na escola terminava às 17 horas e 30 minutos.

Uma vez que a manhã iniciava com matemática ou português fazia-se a revisão das letras ou números em voz alta apontando para os cartazes expostos na sala. Posteriormente seguia-se a iniciação/consolidação de conteúdos. Geralmente para a iniciação preparávamos uma forma mais lúdica para iniciar o tema, e para a

consolidação o recurso ao manual ou cadernos de fichas. Eu ou a professora, quem não estivesse a assumir a turma, corrigia os trabalhos de casa, verificava os cadernos diários e apoiava de forma individual se necessário. Estes momentos faziam parte da rotina diária permitindo a organização do processo de aprendizagem dos alunos.

O planeamento das aulas foi feito de forma semanal e diária, em colaboração com a docente cooperante. A planificação é por isso um processo complexo e que visa organizar o ensino e a aprendizagem, mostrando-se crucial para proporcionar uma aprendizagem completa.

## **2.2. Conceção da Ação Educativa em contexto de Educação Pré-Escolar**

### **2.2.1 Caracterização da Instituição**

A instituição onde realizei a minha PES é uma IPSS, localizada no centro histórico da cidade de Évora. Abrange toda a população em redor, mas por estar cercada do comércio faz com que “muitas das crianças que frequentam a instituição sejam filhos de funcionários de proprietários ou funcionários desses mesmos estabelecimentos” (p.5, 2021, Projeto Educativo da Instituição). Conta com três valências: creche, pré-escolar e centro de atividades de tempos livres.

A instituição era inicialmente destinada a habitação, por esse motivo foi e é sujeita a obras de adaptação e beneficiação de forma a melhorar o funcionamento de todas as valências.

O espaço interior é composto por dois pisos e o exterior conta com dois quintais, de dimensões reduzidas. Este motivo não implica que as crianças passassem menos tempo na rua. Uma vez que a instituição está inserida num local com tanta cultura, à volta desta instituição existem serviços como a Biblioteca Pública, o Museu, a Universidade, a fundação Eugénio Almeida e o Jardim Público onde no seu interior existem também diversos espaços, permite que as crianças saiam e enriqueçam culturalmente.

### **2.2.2 Caracterização do Grupo de Crianças**

O grupo onde realizei a minha intervenção era composto por vinte crianças, sendo que apenas conheci dezanove. Dessas vinte, dez são de sexo feminino e dez do sexo masculino. As idades do grupo estão compreendidas entre os três e os cinco anos, sendo que se encontravam maioritariamente na faixa etária dos três anos. O grupo iniciou em creche com a atual educadora, à exceção de duas crianças.

Neste grupo, a representação criativa estava bastante ativa, destacando-se o jogo simbólico. A área de faz de conta, muitas vezes “estendida” para outras partes da sala, era um interesse fulcral de muitas crianças. Fazer de conta alguma coisa ou alguém e representar papéis são atividades sociais que os adultos em sala procuravam apoiar. O grupo pedia regularmente materiais, adereços e a nossa presença para apoiar essas brincadeiras.

Na sala, a caixa das típicas construções (legos) era poucas vezes solicitada, dando preferência a materiais do dia a dia (ou de desperdício) e madeiras. Mostravam muita concentração quando a empilhar objetos e faziam-no também seguindo um padrão e descrevendo sem problema as relações que as peças têm entre elas, ou seja, o tamanho, as cores, as características, entre outras.

Desenhar e pintar eram também interesses de muitas crianças. Na pintura gostavam de sobrepor cores e não se preocupavam em obter uma explicação para o que pintavam, desejando apenas preencher as folhas experienciando ao máximo a sensação de prazer da pintura. Quando queriam fazer desenho com lápis ou caneta, destaca-se a figura humana. Todas as crianças do grupo desenhavam a figura humana de forma perceptível e com o tempo procuraram cada vez mais completá-la com o máximo de pormenores que percecionam.

A leitura de histórias eram momentos muito prazerosos para o grupo e algo que pediam com frequência para os adultos fazerem. Gostavam de trazer livros de casa e que esses livros fossem lidos para todos. Sabiam apontar para palavras e mencionar algumas letras isoladas que lá estavam, apontavam para texto e imaginavam o que poderia lá estar escrito. Muitas crianças já reconheciam o seu nome e tentam reproduzi-lo na escrita da sala, de diversas formas. Ao nível da linguagem ainda existiam algumas lacunas, próprias da idade, e em casos mais sérios já existia a atenção de um terapeuta da fala. Na grande maioria, todos se expressavam bem e gostavam de comunicar,

exceto casos de alguma timidez. A sua sintaxe era correta, mas utilizam algumas vezes a gramática como super regularização, normal na faixa etária em questão.

O movimento, como seria de esperar para um grupo de crianças, era bastante apreciado e necessário para o seu desenvolvimento. Desenvolvemos algumas sessões de educação física para fazer exercícios mais específicos e muitos jogos de movimento em momentos em que o grupo precisava de se mexer. O grupo movimentava-se corretamente, ainda estava a aprender a realizar o salto apenas com um pé e a cambalhota para a frente já é executada por muitos. A natação semanal fazia parte do horário, reforçando assim a importância para o grupo de realizar exercício. Conseguiram expressar-se através no corpo em diferentes compassos de tempo musical (lento, caminhada e rápido).

Os interesses e as necessidades do grupo não se prendem apenas no que existe na sala. Diria que, grande parte dos interesses que este grupo mostrava, vêm do contacto com a natureza. Eram um grupo muito curioso e com vontade de conhecer o exterior, por esse motivo procurámos planificar as saídas consoante as necessidades que mostravam.

A heterogeneidade do grupo permitiu-me observar o apoio e a integração que as crianças mais velhas são capazes de fazer. Este apoio fazia-se sentir essencialmente nos momentos de refeição, higiene e na resolução de problemas. Eram um grupo maioritariamente de três anos muito maturo relativamente à autonomia, mas ainda muito característico no que toca ao egocentrismo e à gestão de conflitos.

Acontecia frequentemente a necessidade de gerir conflitos, muitos deles já o conseguiam fazer sozinhos, outros ainda dependiam da presença ou palavra de um adulto. Os casos pontuais de agressividade não caracterizam o grupo, porque de facto eram pontuais. Eram sensíveis nas relações que tinham com os outros e já conseguiam expressar muitos dos sentimentos através de palavras. Quando tinham de fazer escolhas ou de tomar uma decisão tinham um egocentrismo próprio da idade e por isso sabiam fazer escolhas para o seu próprio benefício, sabendo identificar o que lhes fazia bem ou não.

Em forma de conclusão, era um grupo extremamente ativo que exigia dos adultos essa mesma energia para corresponder às suas necessidades. Estavam a descobrir o mundo e o seu papel dentro do mesmo, mostrando-se ainda pouco tolerantes em

algumas questões e com uma enorme ânsia de respostas. E assim, ao contrário do que encontrei no contexto anterior, estas crianças, ainda que de forma inconsciente, regiam-se de uma maneira muito semelhante aos princípios orientadores da prática de *mindfulness*. Embora seja cada vez mais alargada à educação pré-escolar, quer pela educadora cooperante, quer pela tenra idade, este era um grupo que não vivia a pressão de se desfocar das suas necessidades emocionais.

### 2.2.3 Fundamentos da Ação Educativa

Iniciei este estágio ciente de que iria aprender um modelo com o qual nunca tinha contactado, o *HighScope*. Por esse motivo, estabeleci uma postura aberta de aprendizagem e observei o máximo que consegui para intervir de forma adequada ao modelo. Os princípios e orientações que levei para a minha prática foram também as OCEPE, guião que compreendi cada vez melhor durante o meu percurso de estágios. A educadora cooperante rege-se pelo modelo *HighScope*, pelas OCEPE e pelo trabalho de projeto.

Segundo Katz e Chard (2009), os educadores de infância devem experimentar incluir o trabalho de projeto nos currículos, de forma a complementá-lo. As autoras referem que “O trabalho de projeto difere das restantes partes do currículo pré-escolar porque é baseado nos planos e intenções das crianças (...)” (p.17). Os cinco princípios básicos do currículo *HighScope* que se seguem não vão ao encontro desta afirmação, uma vez que a criança tem uma voz ativa na sua aprendizagem. Assim sendo o trabalho de projetos e o currículo *HighScope* complementam-se.

- Aprendizagem pela ação

“Através da aprendizagem pela ação – viver experiências diretas e imediatas e retirar delas significado através da reflexão – as crianças pequenas constroem o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo” (Hohmann & Weikart, 2009. p.5). Ou seja, quando no seu plano a criança toma a decisão de “[S.] Eu vou para a música tocar a do Professor J.” (Professor de música), está a agir segundo o seu desejo, a utilizar o material que necessita, e sozinha a utilizar a estratégia que considera melhor.

Ao seguirem esta aprendizagem pela ação as crianças alcançam também as experiências-chave. Quando os adultos apoiam as decisões das crianças e as vêm

como experiências-chave, determina-se o sucesso da abordagem deste modelo. Por exemplo, o S. quando concretiza aquela ação, mostra que cumpre a experiência-chave: Música- Tocar instrumentos simples.

- Interação adulto-criança

“A aprendizagem pela ação depende de interações adulto-criança positivas. Conscientes da importância de providenciar um clima psicologicamente seguro para jovens alunos, os adultos que usam a abordagem pré-escolar HighScope empenham-se em ser encorajadores enquanto conversam e brincam com crianças.” (Epstein & Hohmann, 2019, p.5). Cabe aos adultos criar um clima de apoio para que a aprendizagem pela ação aconteça. Quando as crianças sentem que existe apoio do adulto ficam mais incentivadas a terminar os seus objetivos.

O papel do adulto também é saber encaminhar a criança durante o percurso até concluir a sua intenção. Por exemplo, numa ida ao parque infantil algumas crianças queriam utilizar uma diversão (descer da estrutura, mas pelo poste). Colocavam-se agarradas, mas por medo ou falta de coragem, não se lançavam para descer. Dos adultos ninguém foi agarrar nas pernas das crianças e colocar nos sítios corretos para descer. Foram explicados os riscos e assumiu-se uma postura de encorajamento, criando um clima de proteção que, depois da primeira criança descer, incentivou a que as outras também tentassem. Os adultos conseguiram com a ajuda da primeira criança, que as outras se sentissem igualmente capazes.

- Contexto de aprendizagem

“Devido ao forte impacto que o ambiente físico tem no comportamento das crianças e dos adultos, o Currículo HighScope coloca grande ênfase no planeamento da disposição do espaço onde decorre o programa, e na seleção dos materiais adequados.” (Epstein & Hohmann, 2019, p.5).

Procuramos estar numa constante adaptação do espaço às necessidades que o grupo vai apresentando, quer seja o espaço interior ou exterior. Nada é estático. Quando o grupo planeia uma brincadeira com água e sabão na sala, por exemplo, com facilidade se organiza o ambiente e os materiais de outra forma.

A forma como a sala e os materiais se encontram organizados estará descrita com pormenor no ponto 5.5.1 “Organização do espaço e materiais”.

- Rotina diária

“Para além da organização do ambiente, os adultos também planeiam uma rotina diária consistente que apoie a aprendizagem activa.” (Hohmann & Weikart, 2009. p.8).

A rotina, em qualquer que seja o modelo, dá à criança a capacidade de prever o que se passará no seu dia, permitindo-lhe assim a sensação de controlo. A rotina *HighScope* é caracterizada pelo processo planear-fazer-rever.

Este processo significa que é a criança que toma a decisão do que pretende fazer no tempo estipulado, ou seja, a atividade que escolhe é baseada nos seus interesses. O material que precisa para essa atividade também é escolha da criança. Abaixo mostro o exemplo de uma planificação onde descrevo esses três momentos.

#### **“Planificação diária de 11/04 segunda-feira**

##### **16:00h – Planear-Fazer-Rever**

*Planear, fazer e rever corresponde a 3 momentos.*

##### Planear

*O momento de planear consiste em estabelecer um objetivo. Desta forma as crianças são responsáveis pelas suas escolhas e decisões. Para se iniciar um plano, divide-se o grupo por mim e pela Educadora. Cada criança relata o que pretende fazer. O adulto deve realizar o plano num espaço onde os materiais sejam visíveis. Individualmente cada criança deve relatar o seu plano e o adulto deve deixá-lo escrito. Quando existem brincadeiras em comum, devemos encorajar a que planeiem juntos.*

##### Fazer

*Este momento é designado como tempo de trabalho. É neste tempo que as crianças põem em prática o que decidiram anteriormente. O adulto deve apoiar as brincadeiras, fornecer o material necessário e observar. Este tempo termina com a arrumação do espaço.*

##### Rever

*Rever ajuda as crianças a refletir sobre as suas próprias ações. O momento de rever acontece no mesmo sítio que o de planear com as mesmas crianças e os mesmos*

*adultos. Aqui é esperado que as crianças consigam fazer uma associação com o que estipularam fazer e com o que fizeram. Deve ser lembrado o que foi escrito. Os adultos ouvem com atenção e conversam sobre as experiências.”*

O tempo em pequenos grupos é um tempo em que é o adulto que seleciona com base no que observa, a experimentação de materiais (novos ou não). Em grande grupo acontecem os momentos de animação com o objetivo de contruir o sentido comunitário. São momentos de jogos, músicas, movimento, dramatização, discussões, entre outros.

- **Avaliação**

“(…) avaliar implica um espectro de tarefas que os profissionais levam a cabo para assegurar que observar crianças, interagir com elas, e planejar para elas recebe toda a energia e atenção do adulto.” (Hohmann & Weikart, 2009. p.8).

A avaliação *HighScope* realiza-se através de registos de notas diárias que servem para os adultos reunirem sempre que podem. Essas reuniões entre a equipa servem para realizar o planeamento diário segundo a avaliação que reúnem. Periodicamente, com essas anotações e com as reflexões que existem, preenche-se o *HighScope Child Observation Record (COR)*.

#### **2.2.4 Organização do Espaço e Materiais**

A sala contava com diversas áreas que eram na altura emergentes ao grupo. Todo o material da sala podia ser utilizado pelas crianças que o faziam de forma autónoma ou sob a supervisão de um adulto. Quando era necessário mais espaço para uma atividade decidida pela criança ou pela equipa, na sala movimentava-se ou alterava-se o que fosse necessário. Era uma sala feita para ser usufruída na totalidade para quem foi destinada. Sempre que era possível, para a realização de atividades, o material usado era material de desperdício o que mostra a capacidade de inculcar sustentabilidade no grupo, mostrando assim uma forma de preservar o ambiente nas nossas atitudes diárias.

A sala encontrava-se dividida nas seguintes áreas:

- **Área da Biblioteca**

Esta área era espaçosa e era partilhada com a área de reunião. Depois de pequenas mudanças, os livros estavam dispostos com visibilidade total das capas e com indicação do sítio para voltar a arrumar. As crianças disfrutavam da leitura sentadas ou deitadas nos bancos corridos. Os livros que constituíam a biblioteca eram, numa grande maioria, escolhas de qualidade.

- Área das artes visuais

O grupo passa muito tempo neste espaço uma vez que era onde ocorriam muitas vezes atividades. Nesta área havia uma mesa redonda e à sua volta existia uma grande quantidade de material como tintas, pincéis de vários tamanhos, colas, tesouras, material de escrita, material de desgaste, diferentes tipos de papel, plásticos, madeiras, entre outros. Todos estes eram reutilizados sempre que possível ou guardados para futuros trabalhos, como pedaços de papel cortado ou tintas.

- Área do jogo simbólico

A área do faz de conta também foi alterada com o tempo, como era um espaço onde existia sempre um número significativo de crianças, surgiu a necessidade de criar um espaço maior. Nesta área existia muito material para cuidar de bebés e de cozinha. Nota-se também uma preocupação da equipa em retirar os antigos brinquedos de plástico e substituir por madeiras ou reutilizáveis.

Este espaço contava com um espelho, mesa e duas cadeiras, prateleiras com caixas individuais de arrumação dos brinquedos, material hospitalar, objetos diários de uma habitação, material de “oficina” e bricolagem. O grupo podia também aqui aceder a muitos materiais de dramatização como vestes, máscaras, acessórios, entre outros.

- Área das construções

Esta área não contava apenas com os típicos legos. Em diferentes caixas havia disponível madeiras em formato de sólidos geométricos, pedras, tábuas de madeira, caixas de papelão, carros, animais e os legos. As crianças por norma escolhiam a(s) caixa(s) que queriam e levavam-nas para uma zona que estivesse disponível.

- Área das ciências

Esta área ainda estava em construção, sendo constituída por elementos naturais como galhos, ouriços com castanhas, plantas, pinhas, lupas, etc. que eram encontrados e levados para a sala para observação ou experiência.

- Área da carpintaria

Esta área encontrava-se num canto da sala e contava com uma bancada protegida, torno, serras, alicates, pregos, martelos, cola e madeiras. Esta área surgiu de um projeto de intervenção bastante recente na sala.

- Área da música

A área da música tinha um móvel com várias prateleiras que tinham diversos instrumentos musicais de boa qualidade. Clavas, maracas, *egg shakers*, *boomwhackers*, baquetas, xilofone, triângulo, entre outros.

- Área do *mindfulness*

Os materiais desta área estarão detalhadamente explicados no capítulo 3, referente ao processo investigativo.

- Área de reunião

Esta área era sempre utilizada de manhã antes de se iniciar o dia e à tarde depois do período de repouso. Nesta área havia bancos corridos e um quadro branco onde estavam afixados o calendário, o mapa do tempo, a lista de tarefas semanal e a lista das crianças. Era nesta zona também que havia afixado nas paredes o material que se utiliza para os momentos em grande grupo como por exemplo, canções.

A sala tinha o privilégio de contar com uma casa de banho adequada às crianças e com fraldário. Entre a casa de banho e a sala, encontrava-se um lavatório perto da área das artes visuais. Duas janelas com uma pequena varanda que são utilizadas para colocar flores e outras plantas da área das ciências, dando muita claridade à sala.

O conhecimento do espaço e das suas possibilidades é uma condição do desenvolvimento da independência e da autonomia da criança e do grupo, o que

implica que as crianças compreendam como está organizado e pode ser utilizado, participando nessa organização e nas decisões sobre as mudanças a realizar (Silva et al., 2016, p.26).

Sempre que existiam alterações a serem feitas na sala, as crianças mostravam o seu ponto de vista, tomavam decisões e ajudavam nas mudanças. Esta participação no espaço da sala vai ao encontro da citação acima mencionada nas OCEPE.

A sala não era muito grande e certamente se existisse mais espaço as áreas poderiam ter outra dimensão ou estar dispostas de outra forma. Ainda assim, sei que estava tudo organizado da melhor forma possível e também com muita determinação por parte da equipa em proporcionar às crianças o melhor clima de aprendizagem. Apesar de pequena estava apetrechada de bons materiais e com significado pedagógico.

#### **2.2.5 Organização do Tempo Diário e Semanal**

A sequência de dias permite que exista um ritmo de ensino que é planeado conscientemente pelo educador e é conhecido pelas crianças (Silva et al., 2016). Tal como descrito, a rotina desta sala mostrava-se flexível e ajustável aos interesses do grupo permitindo que os mesmos também pudessem fazer alterações às suas rotinas. A rotina do grupo iniciava-se, para algumas crianças, às 7 horas e 30 minutos. No entanto, a maior afluência de entradas dava-se pelas 9 horas e 20 minutos. Todos os dias as crianças saíam à rua independentemente da meteorologia, o que permite um maior gasto de energia e assim uma necessidade maior de parar o corpo.

Na primeira reunião confirmava-se a marcação de presenças, marcava-se o calendário e o mapa do tempo. Em seguida realizava-se um momento de animação do grupo como uma história, uma dramatização, canções, jogos dinâmicos, dança, entre outros. Geralmente estes momentos de animação eram planeados para que fizessem ligação com o momento seguinte.

Algumas crianças partiam depois do lanche e as restantes ficavam até às 19 horas. Ao longo do dia as crianças cumpriam tarefas a que se propunham no início da semana a fazer.

Fazia parte da rotina do grupo as saídas da instituição, por norma uma vez por semana existe uma ida à horta para observação, manutenção, brincadeira, plantação ou colheita. As restantes saídas durante a semana resultavam de interesses e de necessidades.

O planeamento, assim como a avaliação aconteciam diariamente. Sempre que havia um pequeno espaço de tempo “sem” as crianças (de manhã, na sesta, ao fim do dia etc.) a equipa falava sobre observações que tivesse feito, muitas vezes acompanhadas de registos fotográficos. É com base nestes diálogos que se decide o planeamento, diário e semanal. As crianças participavam no planeamento quando se realizava o momento planear-fazer-rever, como descrevo no exemplo abaixo:

**“Momento – “Planear”**

*Com cerca de 5 crianças numa mesa, iniciámos o momento de planear.*

*[Estagiária] L. qual é o teu plano?*

*[L.] Eu quero brincar aos médicos.*

*[Estagiária] Vais tratar de quem?*

*[L.] Vou tratar dos bebés.*

*(Escrevi na folha “Eu quero brincar aos médicos” e o nome)*

*[S.] Eu vou levar os bebés à L.*

*[Estagiária] Ah! Então vão brincar juntos?*

*[L. e S.] Sim!*

*(Escrevi e disse “A L. e o S. vão brincar juntos aos médicos.”)*

*No tempo de trabalho facultei o material que pediram para a brincadeira e sugeri outro. Envolvi-me na brincadeira com este par, e as crianças que brincavam na área do faz de conta com bebés começaram a juntar-se.*

O planeamento é o tempo em que se estabelece um objetivo expressando uma intenção e assim permite imaginar e antecipar uma ação. Este tempo é importante para encorajar a articulação de ideias e decisões, fomentar o sentimento de controlo e promover o foco e atenção nas brincadeiras que podem ser progressivamente mais complexas.

## **Capítulo 3 - O Processo Investigativo**

Ao longo deste capítulo apresento a metodologia que esteve subjacente no processo investigativo da PES em 1.º CEB e em educação pré-escolar, a investigação-ação. Para justificar a metodologia utilizada irei expor e refletir à cerca da pertinência e da importância da investigação na profissão docente seguindo-se os instrumentos que utilizados para a recolha de dados.

De seguida estará descrito todo o processo de intervenção da investigação até à discussão e análise dos resultados, quer em contexto de 1.º CEB, quer em contexto de educação pré-escolar.

### **3.1 Investigação na profissão docente**

A metodologia que optei por colocar em prática na dimensão investigativa da PES designa-se como investigação-ação. Para Oliveira-Formosinho (2008), esta metodologia caracteriza-se por assumir que o professor é munido de capacidade para formular questões relacionadas com a sua prática, identificando objetivos a atingir, escolhendo estratégias e métodos para operar durante o processo e com os resultados que obtém. Desta forma, produz uma mudança no contexto educativo por conseguir dar resposta a problemas concretos (Oliveira-Formosinho, 2008). Deste modo, e assumindo sempre a postura de um docente reflexivo, dediquei-me a conhecer os contextos, identificando problemáticas e soluções que pudessem ter um impacto positivo na vida das crianças e dos adultos com quem me cruzei.

Segundo Anderson e Herr (2016) a investigação docente tem como principal objetivo refletir e promover o desenvolvimento a nível profissional, sendo isto acima da necessidade de gerar conhecimento. Os autores ressaltam que as instituições educativas não apresentam muitas condições de trabalho ou incentivos para que se fomente a investigação, resultando em pouca investigação por parte dos professores.

Ponte (2002) enuncia no seu estudo que o ato de refletir sobre a sua prática acaba por ser para o professor uma atitude intuitiva. O forte envolvimento dos professores na investigação sobre a sua prática traz consequências positivas para o contexto educativo onde estiverem inseridos, podendo o mesmo usufruir de elementos que pensam e reformulam os seus próprios objetivos. O autor (2002, p.3) menciona quatro motivos que levam os professores a pesquisar a sua prática, (i) para se assumirem como autênticos

protagonistas no campo curricular e profissional, tendo mais meios para enfrentar os problemas emergentes dessa mesma prática; (ii) como modo privilegiado de desenvolvimento profissional e organizacional; (iii) para contribuírem para a construção de um património de cultura e conhecimento dos professores como grupo profissional; e (iv) como contribuição para o conhecimento mais geral sobre os problemas educativo.

Para Fonseca (2013) um professor progressista, consegue visualizar a escola como um espaço que promova aprendizagens para os alunos, mas também como um sítio onde os docentes aprendem de forma colaborada com os alunos. O autor (2013) relembra a responsabilidade e dimensão ética que acompanha a investigação-ação. Não basta o compromisso em formar alunos capazes e dotados de bons valores como também o dever em ser um agente ativo num contexto educativo que tem de acompanhar uma sociedade globalizada.

Para além deste compromisso ético Alarcão (2001) afirma que “todo o professor verdadeiramente merecedor deste nome é, no seu fundo, um investigador e a sua investigação tem íntima relação com a sua função de professor” (p.6) e revela atitudes e competências associadas aos docentes apresentadas na tabela seguinte.

<b>Atitudes</b>	<b>Competências de ação:</b>	<b>Competências metodológicas:</b>	<b>Competências de comunicação:</b>
Espírito aberto e divergente; Compromisso e perseverança; Respeito pelas ideias do outro; Autoconfiança; Capacidade de se sentir questionado; Sentido de realidade; Espírito de aprendizagem ao longo da vida.	Decisão no desenvolvimento, na execução e na avaliação dos projetos; Capacidade de trabalhar em conjunto; Pedir colaboração; Dar colaboração.	Observação; Levantamento de hipóteses; Formulação de questões de pesquisa; Delimitação e focagem das questões a pesquisar; Análise; Sistematização; Estabelecimento de relações temáticas; Monitorização.	Clareza; Diálogo (argumentativo e interpretativo); Realce para os aspetos que contribuem para o conhecimento ou resolução dos problemas em estudo.

Tabela 1: Atitudes e competências associadas aos docentes (adaptado de Alarcão, 2001, p.9)

Segundo Coutinho et al. (2009) a investigação-ação representa um conjunto de metodologias onde a ação pode ser caracterizada pela mudança e a investigação pela compreensão, em simultâneo e de forma cíclica.

Através do meu olhar inquieto, com a oportunidade nos dois contextos de poder observar as rotinas dos grupos e o estar de cada criança e após a leitura dos autores acima citados, a investigação-ação tornou-se na metodologia indicada para a realização da minha PES. O facto de estar em espaços que me deram a possibilidade de observar problemáticas, refletir e atuar, enquanto estagiária, permitiu que me envolvesse em todo o processo investigativo. Após observar e conhecer os grupos tracei planos e objetivos que me levaram a planificar a minha forma de atuar e dando-me também a possibilidade de refletir sobre essa mesma atuação diária.

### **3.2 Instrumentos e Procedimentos de Recolha de Dados**

Como em todas as investigações, foi necessário recorrer a um conjunto de recolha de dados para atingir os objetivos a que me propus com a seleção deste tema. Desta forma, os instrumentos utilizados para recolher os dados obtidos foram:

- Notas de campo, fotografias, vídeos e reflexões semanais;
- Planificações diárias e semanais;
- Plano e guião de reflexão para prática formal semanal;
- Entrevistas de Grupo focal;
- Ficha de observação indireta do comportamento da criança durante os momentos informais de *mindfulness*;
- Materiais resultantes do momento de simbolização.

#### **3.2.1 Observação Participante**

O tipo de observação aplicada foi a observação participante, que resultou numa grande envolvência com ambos os grupos de crianças e conseqüentemente numa maior atenção da minha parte aos detalhes e pormenores das mesmas. Segundo Quivy e Campenhoudt (1992), a observação participante caracteriza-se por estudar uma

comunidade durante um período, de forma ativa e participativa na sua vida. Para este tipo de observação começa-se por observar, conhecer o que os outros fazem e tentar aprender o mesmo comportamento (Mónico et al., 2017).

A observação participante mostrou-se muito positiva para o desenvolvimento da minha investigação e do meu próprio desenvolvimento profissional permitindo-me começar pela observação do dia a dia do professor/educador e de tudo o que está inerente ao mesmo. Nas primeiras duas semanas, em ambos os contextos, pude mesmo assumir apenas o papel de observadora, conhecer as crianças sem pressa, as rotinas e a forma como o trabalho era desenvolvido. Revelou-se bastante importante especialmente no contexto de educação pré-escolar uma vez que iria intervir com o modelo *HighScope* e o trabalho por projetos. A partir daí passei a assumir-me como observadora participante.

Desta observação surgem as notas de campo, os registos fotográficos e videográficos e as reflexões semanais que clarificarei de seguida.

### **3.2.1.1 Notas de Campo**

As notas de campo mostraram-se um elemento fundamental para a minha prática. Segundo Ermerson (2013) as “Notas de campo’ são relatórios que descrevem experiências e observações que o pesquisador teve ao participar de forma intensa e envolvida” (p.362). Foram também cruciais para me auxiliar no momento da reflexão semanal. A partir delas conseguia ter uma postura mais atenta e refletir com mais facilidade sobre a minha prática e especialmente sobre o caminho desta investigação.

### **3.2.1.2 Registos Fotográficos e Videográficos**

O registo fotográfico e videográfico foi uma mais-valia em ambos os contextos porque me permitia relembrar os momentos e posteriormente analisar o conteúdo das fotografias ou vídeos. Para analisar esses momentos criei fichas de análise para compreender os comportamentos registados e verificar a influência que o tema desta investigação estava a ter nos grupos. Estes registos também vieram completar as minhas notas de campo e as reflexões semanais permitindo-me constatar muitos pormenores, que ao momento, numa sala com tanto a acontecer, não seria possível. Em registo fotográfico ficaram todas as sessões formais, tanto na educação pré-escolar como em primeiro ciclo. Em suporte de vídeo, captei diversos momentos mais informais,

em especial os comportamentos e a dinâmica que acontecia na área da sala de pré-escolar designada para o *mindfulness*.

### **3.2.1.3 Reflexões Semanais**

De todas as formas de recolha de dados, diria que as reflexões semanais foram um instrumento muito útil durante todo o período da prática. Nesta reflexão estavam os principais acontecimentos da semana apoiados das minhas notas de campo, assim como de bastantes registos fotográficos. Estas reflexões serviram muitas vezes para refletir sobre dificuldades pessoais, evoluções do grupo e temas emergentes. O facto de serem semanais permitia que acontecesse um balanço da semana e assim possibilitava que a planificação da próxima fosse com base na reflexão feita, melhorando sempre a minha prática. Como a sessão formal de *mindfulness* acontecia à sexta-feira também me permitia planear conscientemente a semana seguinte.

### **3.2.2 Planificações Diárias e Semanais**

Planificar é pensar com antecedência no que se quer fazer e preparar o que for preciso para alcançar esse objetivo. Ou seja, dar uma finalidade ao que se pretende atingir assegurando o que for necessário para alcançar (Santos et al., 2016). As planificações diárias e semanais são um requisito na nossa PES. Servem como apoio para a nossa prática e também como regulamentação. Através delas conseguimos organizar o nosso trabalho e as atividades a serem desenvolvidas de acordo com os interesses e as necessidades das crianças e indo ao encontro, também, às propostas dos adultos.

Durante a minha intervenção senti diversas vezes a necessidade de alterar e melhorar a descrição e o detalhe das planificações. À medida que o tempo avançava, percebia melhor o intuito de realizar uma planificação diária e de aperfeiçoar o que nela deve conter. Comecei a compreender com mais facilidade a forma como devia direcionar o meu olhar e com que intenção. Percebi com o tempo o que não podia faltar descrito, o quê/quem precisava de mobilizar e de que forma conseguiria que todo o grupo cumprisse, ao máximo, com as intencionalidades que definia. À medida que as oportunidades de repetir algumas experiências surgiam, conseguia melhorar a minha planificação e perceber melhor o sentido de planear, uma vez que foram visíveis as melhorias quer no comportamento do grupo, no usufruto das sessões e até na forma como eu própria me sentia.

### 3.2.3 Guião de Planeamento e Autorreflexão

Para me apoiar durante as sessões formais senti a necessidade de criar um guião de planeamento e ao mesmo tempo de reflexão. Uma forma prática de ter toda uma sessão num só documento.

Este guião encontra-se dividido em várias categorias como elucidado de seguida.

<b>Momento</b>	Aqui é descrito o espaço temporal em que a sessão acontece, por exemplo, se a seguir a um intervalo, durante a tarde etc.				
<b>Intenções</b>	Neste espaço constam os principais objetivos com a sessão.				
<b>Materiais</b>	Neste local encontram-se os materiais necessários para a concretização da sessão.				
<b>Aquisições</b>	Neste descritivo apresentam-se as aquisições que pretendo que atinjam com a realização da sessão.				
<b>Ação</b>	É aqui onde descrevo, em momentos, o que irá acontecer na sessão.				
O espaço abaixo é preenchido após a sessão, aqui reflito sobre como o grupo reagiu à mesma, sendo <b>A- Muito bom B- Bom C-Suficiente D-Insuficiente</b> .					
<b>Grupo</b>	<b>Itens a refletir</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>
	As crianças mostraram-se recetivas.				
	Consegui criar um bom envolvimento entre as crianças e os objetivos da sessão.				
	Obtive um feedback do grupo.				
	O grupo estava entusiasmado para realizar a sessão.				
	Todos seguiram as indicações que dei.				

<b>Observações</b>	Este local serve para poder analisar e refletir os comportamentos do grupo.				
O espaço abaixo é preenchido após a sessão, aqui reflito sobre a forma como eu me senti durante a mesma, sendo <b>A- Muito bom B- Bom C-Suficiente D- Insuficiente</b> .					
<b>Pessoal</b>	<b>Itens a refletir</b>	A	B	C	D
	Senti-me tranquila a dinamizar a sessão.				
	Consegui dar resposta a imprevistos.				
	Fui clara no meu discurso e no que era pedido.				
	Ouvi os comentários das crianças.				
	Demonstrei afetividade				
<b>Observações</b>	Aqui reflito sobre a forma como me senti e sobre a sessão.				
<b>Sugestões para sessões futuras</b>	Este é o espaço para deixar sugestões de melhoria para as próximas sessões.				

Este documento foi preenchido todas as semanas antes de uma sessão e após. No total existem cinco guiões e planeamento de sessões feitas em 1.º CEB e dez para educação pré-escolar. Esta orientação foi essencial para esta investigação uma vez que culmina a reflexão com a ação realizada nas práticas formais, dando-me uma visão global de uma sessão.

### 3.2.4 Materiais resultantes do Momento de Simbolização

No final de cada sessão pedi às crianças que fizessem uma representação da mesma, ou a forma como se sentiram ou sentiam a propósito do *mindfulness*. Tentei sempre variar o pedido, ou seja, modificava entre pedir para descreverem numa palavra

o que estavam a sentir, fazerem um desenho, um gesto ou nomearem um lugar que se equiparasse a esse sentimento.

### **3.2.5 Entrevistas de Grupo Focal**

Para esta investigação foi utilizado o grupo focal como técnica de pesquisa qualitativa. Segundo Gomes (2005), através do grupo focal o investigador pode perceber sentimentos e pensamentos dos participantes num espaço de tempo curto. Uma das vantagens é a recolha de dados não só entre o moderador e os participantes, como entre os próprios participantes. O autor enuncia também que

As entrevistas com grupos focais podem ser utilizadas em todas as fases de um trabalho de investigação. São apropriadas para estudos que buscam entender atitudes, preferências, necessidades e sentimentos. São utilizadas, por exemplo, quando se investigam questões complexas no desenvolvimento e implementação de programas, como aspectos relacionados a dificuldades, necessidades ou conflitos não claros ou pouco explicitados (p. 283).

Os grupos focais foram convidados a responder a questões relacionadas com a prática de *mindfulness* após a primeira sessão e última. Foi elaborado um guião não estruturado com as seguintes questões para as primeiras entrevistas: 1) O que sentiram depois de experimentar *mindfulness*?, 2) No que sentiram mais dificuldade?, 3) Acham que o *mindfulness* pode ser bom para quê?, 4) Gostavam de praticar *mindfulness* mais vezes?. As últimas entrevistas foram realizadas com as mesmas questões à exceção da questão número quatro, que foi retirada, e, atendendo à idade das crianças, para o contexto de primeiro ciclo foi feita também a questão: Se tivessem de explicar a um amigo o que é o *mindfulness* o que diriam?

### **3.2.6 Ficha de Observação Indireta do Comportamento das Crianças durante os Momentos de *Mindfulness* Informal**

Para analisar o comportamento das crianças, em educação pré-escolar, na exploração da área do *mindfulness* na sala tive a necessidade de criar uma ficha que permitisse essa análise. O preenchimento resultou da observação direta e indireta (registo audiovisual).

Tabela 2: Indicadores de observação e respetivas categorias

Categorias	Indicadores de Observação
Aplicação do <i>mindfulness</i> de forma individual	Mostra capacidade de autorregulação recorrendo a técnicas de <i>mindfulness</i>
Aplicação do <i>mindfulness</i> na socialização	Interage com os pares e com os adultos aplicando os princípios do <i>mindfulness</i>

Neste quadro compilo as aprendizagens que podem suceder-se quando as crianças estão a explorar a área de *mindfulness* da sala. Procurei fazer uma análise rigorosa dos momentos de exploração das crianças, e para isso, serviu a criação desta ficha. Abaixo mostro como cada indicador de observação foi pensado e descrito.

Tabela 3: Descrição dos indicadores de observação

Indicadores de Observação	Descrição
Mostra capacidade de autorregulação recorrendo a técnicas de <i>mindfulness</i>	<p>O <i>mindfulness</i> permite trabalhar a autorregulação. Quando existe essa capacidade, as condições para estar ativo no processo de aprendizagem melhoram (Lazzari, 2021). Posto isto pretendo observar se as crianças gerem as suas emoções e como.</p> <p>Quando a criança entra num desvio emocional tem dificuldade em pensar com clareza. Com o recurso à atenção a criança reconhece os seus pensamentos e emoções e assume o controlo (Greenland, 2019). Tenciono observar se em situações do quotidiano a criança recorre a técnicas de <i>mindfulness</i>, nomeadamente as mais utilizadas nas sessões formais: respiração, relaxamento e a atenção ao corpo.</p> <p>Segundo Kabat-Zinn (2019), focar a atenção na <b>respiração</b> é uma forma de cultivar o <i>mindfulness</i>. Notar a respiração permite um comportamento consciente.</p>

	Para Oliveira et al. (2020), o <b>relaxamento</b> permite ativar o sistema nervoso parassimpático, dando resposta à agitação e ativando a atenção. De acordo com o autor, a <b>atenção ao corpo</b> , favorece "um bom estado físico, emocional e atencional para as aprendizagens a realizar, com permite a autorregulação (...) quando sincronizada com a respiração".
Interage com os pares e com os adultos aplicando os princípios do <i>mindfulness</i>	Segundo Marodin et al. (2020) quando as crianças são introduzidas desde cedo no <i>mindfulness</i> tornam-se mais calmas e menos impulsivas em situações difíceis. Neste indicador procuro observar como são as interações das crianças umas com as outras, e com os adultos da sala.

### 3.3. A investigação e intervenção em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico

A pertinência deste estudo assenta no facto do mesmo ter surgido com base nas observações feitas diretamente no contexto a ser estudado, e sempre com a procura de ir ao encontro das necessidades das crianças em questão. Vivenciamos uma das primeiras idades onde a pressão futura e o reflexo das ações passadas pesam no dia a dia da criança, é esperado que a mesma se foque no presente para os melhores resultados no amanhã, e não para responder às suas necessidades emocionais.

Com base nas minhas preocupações e expectativas, para a formação de crianças mais conscientes, procurei colocar em prática esta investigação dotando o grupo de ferramentas para se autorregularem e melhorem a sua socialização com os adultos e os seus pares.

#### 3.3.1 A Intervenção Pedagógica

A minha investigação-ação iniciou-se com leituras relacionadas com o tema de *mindfulness* e tudo o que está inerente ao mesmo. Procurei de seguida compreender de que forma a prática se aplicava em crianças e especificamente em contexto escolar.

Surgiu assim a necessidade de realizar uma formação, específica para professores – Formação no modelo Mindserena. O tempo de formação e a necessidade que senti de observar a turma acabou por adiar ligeiramente a intervenção, mas por outro lado permitiu-me definir com precisão os instrumentos de recolha de dados que queria efetuar e a minha investigação. Senti igualmente que necessitava de colocar em prática as ferramentas prévia à minha exposição do grupo à temática, acreditando que a melhor maneira de ensinar é através do exemplo.

Com a docente cooperante encontrou-se um espaço no horário letivo que pudesse ser exclusivamente dedicado ao *mindfulness*, sendo o mesmo de 45 minutos, que dediquei à prática formal. A prática diária e informal acontecia maioritariamente de manhã e após os intervalos. De manhã o grupo estava muito expectante sobre o que íamos fazer ao longo do dia, mostrando-se este tempo oportuno para conversarmos sobre atitudes *mindfulness*. Essas conversas eram introduzidas muitas vezes aliadas a comportamentos positivos que se passavam dentro da sala e no exterior. Dado o mote iniciávamos a conversa. Outras vezes cumpríamos alguns ciclos de respiração antes de iniciarmos ou fazíamos a lengalenga de Susan Greenland (2019) para nos prepararmos para o foco.



Figura 3: Momento no exterior

Por vezes, de forma a diversificar e captar o interesse do grupo, recorria a diferentes ferramentas de *mindfulness* como a apropriação dos sons da natureza, no ambiente exterior para promover a concentração e trazer o foco para o momento que

vivemos. Dada à fácil apropriação do grupo podemos ver no registo fotográfico acima (figura 1), um momento iniciado de forma autónoma pelo grupo no exterior, com os olhos fechados e procurando os sons que ouvem à sua volta.

Relativamente às práticas formais foi criado um guião de planeamento e autorreflexão (apresentado no ponto 3.2) que era preparado de acordo com a prática informal e observação direta. Os objetivos principais definidos para esta faixa etária (seis/sete anos) foram: 1) Promover a consciência do corporal; 2) Proporcionar momentos de relaxamento corporal; 3) Promover a concentração; 4) Ensinar recursos de autorregulação, 5) Experimentar diferentes técnicas de respiração. Estas sessões foram maioritariamente realizadas com apoio na meditação. Em todas as sessões foi aplicado um guião (os mesmos encontram-se em apêndice) com vista a planificar sobre as sessões futuras e refletir sobre passadas.

A primeira sessão formal aconteceu na sala de aula para que as crianças se sentissem confortáveis com um espaço que estavam habituadas. De seguida realizou-se a primeira entrevista, as respostas ao que para as crianças foi mais difícil direcionaram-se para a postura e para o facto de estarem sentadas nas cadeiras. Isso significa que conseguiram prestar atenção nas sensações do seu corpo, num sítio onde passam tantas horas sentados. No entanto também considerei que se podiam sentir mais confortáveis se estivessem no chão, todavia não foi possível que fosse na sala pela falta de espaço deste modo passamos a fazer as sessões formais no pavilhão da escola. O espaço era preparado com luzes baixas e música calma de fundo. As crianças distribuía-se pelo espaço e iniciávamos o momento da prática (figura 2).



Figura 4: Registo fotográfico da 2ª sessão formal

A adequação do estado do corpo nos momentos de *mindfulness* variava semanalmente e tinha sempre por base as necessidades do grupo, por vezes havia a necessidade de proporcionar às crianças com maior dificuldade em permanecer imóveis a possibilidade de adquirir a consciência corporal através do movimento (figura 5).



Figura 5: Registo fotográfico da 5ª sessão formal

### **3.3.2 Análise e Discussão dos Resultados em 1.º Ciclo do Ensino Básico**

De forma a tornar claras as evidências desta investigação e poder proceder à análise dos resultados obtidos, coloquei em prática diversos momentos em que as crianças me pudessem transmitir as suas perceções à cerca da minha intervenção. Daí resultaram duas entrevistas de grupo focal, após a primeira e a última sessão formal, e diversos momentos de simbolização resultantes das sessões formais semanais.

#### **3.3.2.1 Grupo Focal**

O grupo focal centrou-se em questões seleccionadas, um guião de entrevista não estruturada, com vista à percepção das crianças relativa à prática de *mindfulness*. De forma a uma mais fácil interpretação agruparam-se as respostas em categorias alusivas aos assuntos mencionados pelas crianças.

Tabela 4: Resultados do Grupo Focal - Questão 1 (1.º CEB)

<b>Questão 1 (1.º CEB)</b>			
O que é que sentiram depois de experimentar <i>mindfulness</i> ?			
<b>Entrevista Inicial</b>		<b>Entrevista Final</b>	
Respostas	Nº de vezes repetidas	Respostas	Nº de vezes repetidas
Calma	19	Calma	20
Bem-estar	8	Bem-estar	7
Tristeza	1	Sonolência	3
Sonolência	2	Saudades	1
Controlo	1	Preocupações	1
O coração	2		

É possível observar que a resposta mais dada se mantém tanto na entrevista inicial como na entrevista final, a “calma”. Dada a idade é esperado que a criança tenha uma maior perceção inicial do que é a prática de *mindfulness*. Podemos observar que todas as respostas se conectam com o lado socioemocional da criança, sendo os sentimentos negativos pontuais. Segundo Snel (2019), a prática de *mindfulness* permite às crianças estarem conscientes no momento presente e sentirem o que precisam, nem sempre implícito que esses sentimentos sejam positivos, como é possível observar na tabela “tristeza” e “preocupações”.

Tabela 5: Resultados do Grupo Focal - Questão 2 (1.º CEB)

<b>Questão 2 (1.º CEB)</b>			
No que sentiram mais dificuldade?			
<b>Entrevista Inicial</b>		<b>Entrevista Final</b>	
Respostas	Nº de vezes repetidas	Respostas	Nº de vezes repetidas
Nada	9	Nada	14
Ter uma boa postura	6	Barulho de fundo	4
Fechar os olhos	5	Fechar os olhos	3
Ter comichão	2	Estar deitado	2
Respirar	2	Ter uma boa postura	1

A menção elevada da resposta “nada” demonstra que a prática de *mindfulness* para este grupo, apresentou-se inicialmente e manteve-se agradável, daí a ausência de dificuldades. No entanto, quando foram mencionadas dificuldades pelas crianças estas assentaram no corpo e na sua postura, que foi pedida para ser correta (costas direitas, pés assentes no chão, ombros descontraídos, etc.). Na entrevista final o barulho de fundo é indicado, o que evidencia o aumento e a procura pela concentração, sendo o barulho dos colegas incomodativo e incompatível com a prática.

Tabela 6: Resultados do Grupo Focal - Questão 3 (1.º CEB)

<b>Questão 3 (1.º CEB)</b>			
Acham que o <i>mindfulness</i> pode ser bom para quê?			
<b>Entrevista Inicial</b>		<b>Entrevista Final</b>	
Respostas	Nº de vezes repetidas	Respostas	Nº de vezes repetidas
Acalmar	12	Acalmar	13
Respirar	3	Respirar	9
Quando estamos nervosos	3	Quando estamos nervosos	5
Meditar	2	Trabalhar	2
Jogar	2	Bem-estar	3
Trabalhar	1		
Pensar	1		

Imediatamente após a primeira sessão o grupo percebeu que a prática tem como ponto fulcral o relaxamento e o retorno à calma. É de salientar que metade do grupo mencionou, na primeira entrevista, “acalmar” como o propósito do *mindfulness*. “Respirar” foi uma resposta dada na entrevista inicial e final, com mais enfoque na final, pois com a prática foi perceptível pelas crianças que a mesma é indissociável do momento de calma, ou seja, a aprendizagem dos ciclos respiratórios também proporciona calma.

Panadero e Alonso-Tapia (2014), deixam-nos explícito que a autorregulação é a capacidade da criança usar as suas ferramentas para gerir os seus comportamentos. Os dados recolhidos mostram que as crianças evidenciam a utilização do *mindfulness* como prática para a regulação de comportamentos.

Tabela 7: Resultados do Grupo Focal - Questão 4 (1.º CEB)

<b>Entrevista Inicial</b>	
<b>Questão 4 (1.º CEB)</b>	
Quando querem praticar <i>mindfulness</i> ?	
Respostas	Nº de vezes repetidas
Todos os dias	13
Quando não nos sentirmos bem	8
Quando quisermos	3

Mais de metade das crianças mostraram vontade em praticar *mindfulness* diariamente, puderam observar que esta estratégia era uma resposta a diferentes situações do dia a dia e lhes proporcionava uma sensação de bem-estar. Segundo Ergas (2015), o *mindfulness* deve estar integrado de forma constante no currículo para que os efeitos surtam como pretendido. Nestes dados é visível que as crianças procuram coerência na prática, e mesmo as que respondem “quando não nos sentimos

bem”, procuram ainda mais regularidade uma vez que o *mindfulness* é usado para dar resposta às suas necessidades e não como um período agendado.

Tabela 8: Resultados do Grupo Focal - Questão 5 (1.º CEB)

<b>Entrevista Final</b>	
<b>Questão 5 (1.º CEB)</b>	
Se tivessem de explicar a um amigo o que é <i>mindfulness</i> , o que diriam?	
Respostas	Nº de vezes repetidas
Serve para acalmar	10
Sentar/deitar, fechar os olhos e respirar	6
Explicava e depois fazia	4
Respirar quando não estamos bem	3
Descontrair partes do corpo	2

Podemos ver através da tabela acima apresentada que as respostas das crianças corroboram as evidências que retirámos das tabelas anteriores. A associação da prática de *mindfulness* a um estado socioemocional positivo é evidente quando todas as categorias têm uma conotação positiva.

### 3.3.2.2. Momentos de simbolização

Em anexo encontram-se diversos exemplos dos momentos de simbolização realizados pelos elementos do grupo, os mesmos foram pedidos em sessões formais diferentes, com estratégias diferentes, mas com o mesmo propósito. O foco foi sempre perceber se a prática formal de *mindfulness* lhes estava a proporcionar bem-estar.

De forma global, as respostas foram surpreendentes, o grupo correspondeu à expectativa e de forma natural foi ao encontro do que era pressuposto. A nível gráfico as evidências remetiam para pessoas familiares que lhes transmitiam tranquilidade e a nível verbal a sensação destacada é bem-estar. No momento de simbolização evidenciado na figura 6, a criança desenha-se deitada, uma posição de tranquilidade e relaxamento, associando também um sorriso na face. Na figura 7 está representado o local onde a criança se sente segura e com o familiar de referência. Para Övén (2017) o *mindfulness* representa a base de tudo, uma vez que representa a observação de forma atenta de cada momento sem julgar ou esperar algo. Os momentos após a prática eram também momentos *mindfulness*, onde as crianças sabiam que poderiam partilhar os seus momentos de simbolização se se sentissem confortáveis e onde todos ouviríamos, de forma atenta e sem julgamento.



Figura 6: Momento de Simbolização 1 (1.º CEB)



Figura 7: Momento de Simbolização 2 (1.º CEB)

### 3.4. A Investigação e Intervenção em Contexto de Educação Pré-Escolar

Ao contrário da realidade encontrada em 1.º CEB o *mindfulness* não era uma prática estranha aos envolvidos no contexto. Ainda que não lhe fosse atribuída a nomenclatura correta e a sua aplicação visava apenas o respeito e a procura de responder às necessidades das crianças, o mesmo estava presente.

Neste contexto a primazia era dada aos momentos informais, ainda que a planificação orientasse e estruturasse a minha prática, existia sempre a necessidade de saber ser flexível e adotar uma postura de constante mudança para apresentar a resposta mais correta ao espectáculo pelo grupo.

### 3.4.1 A Intervenção Pedagógica

Iniciei a investigação-ação aliando as leituras de *mindfulness* com as leituras de *HighScope* de forma a enriquecer a minha prática. Após a investigação teórica procurei encontrar o tempo para pôr a mesma em prática. Em conjunto com a educadora cooperante definimos um espaço semanal no horário para a prática formal e encontrei na flexibilidade do currículo a liberdade para atuar e criar livremente momentos informais que respondessem às necessidades emergentes do grupo em relação ao tema.

Os momentos informais propostos por mim revelaram-se insuficientes e, contrariamente ao 1.º CEB, as ferramentas não palpáveis como a respiração, não foram suficientes para o surgimento de momentos de *mindfulness* por autorrecriação. Sendo assim necessário criar um espaço com ferramentas físicas e acessível de forma autónoma, com o apoio da educadora cooperante e com o auxílio da Professora Doutora Clarinda Pomar nas reuniões que realizámos, determinámos construir uma área na sala dedicada ao *mindfulness* (figura 8 e 9). O objetivo principal desta área foi criar a possibilidade das crianças usufruírem autonomamente do *mindfulness* sem precisarem de um adulto.



Figura 9: Área de *mindfulness*



Figura 8: Crianças a utilizar a área de *mindfulness*

As sessões formais eram feitas com o apoio de materiais e com o grupo dividido em dois, criando assim duas sessões por semana. As sessões iniciavam-se com momentos de respiração que eram possíveis de realizar, mesmo com as crianças de três e quatro anos, com recurso a um objeto sobre o qual direcionaram a atenção. Para isso utilizei frascos tapados com rede e esferovite no interior, moinhos de vento, penas etc. para os ciclos respiratórios. Utilizar material para a respiração foi crucial, sem o mesmo as crianças não mostraram interesse. O material usado nas sessões era mantido na área da sala. Na imagem abaixo (figura 10) estão alguns dos materiais utilizados, cada um com o seu significado e intencionalidade. A prática informal foi a mais adequada para as crianças de três e quatro anos porque as mesmas não conseguem ficar muito tempo quietas, podendo tornar a experiência de *mindfulness* pouco agradável, ainda assim, quiseram participaram sempre nas sessões mesmo que não as realizassem por completo. Já as crianças de cinco anos conseguiam-se manter quietas e concentradas por mais tempo, tirando mais proveito do momento formal.



Figura 10: Materiais presentes na área de *mindfulness*

### 3.4.2 Análise e Discussão dos Resultados em Educação Pré-escolar

De forma a tornar claras as evidências desta investigação e poder proceder à análise dos resultados obtidos, coloquei em prática diversos momentos em que as

crianças me pudessem transmitir as suas percepções à cerca da minha intervenção. Daí resultaram duas entrevistas de grupo focal, após a primeira e a última sessão formal, e diversos momentos de simbolização resultantes das sessões formais semanais.

Na valência de educação pré-escolar o procedimento de recolha de dados assemelha-se ao efetuado em 1.º CEB. Ao grupo focal e momentos de simbolização acrescentou-se, dada a faixa etária e a necessidade de criar momentos informais autónomos, uma ficha de observação indireta do comportamento das crianças durante os momentos de *mindfulness* informal.

### 3.4.3.1 Grupo Focal

Contrariamente ao evidenciado em 1.º CEB as respostas do grupo focal apresentam-se em categorias mais simples e diretas, de acordo com a faixa etária.

Tabela 9: Resultados do Grupo Focal - Questão 1 (Educação Pré-Escolar)

<b>Questão 1 (Pré-Escolar)</b>			
O que é que sentiram depois de experimentar <i>mindfulness</i> ?			
<b>Entrevista Inicial</b>		<b>Entrevista Final</b>	
Respostas	Nº de vezes repetidas	Respostas	Nº de vezes repetidas
Bem	11	Bem	9
O ar	3	Calma	6
Não sei	2	O corpo	4

Após a primeira sessão as crianças mostram dificuldade em compreender os benefícios da prática, afirmando apenas que se sentiram “bem” por ser um momento de descontração. Já na entrevista final, o grupo demonstra que interiorizou os principais objetivos da prática de *mindfulness*. Segundo Kabat-Zinn (2013) a prática de *mindfulness* ensina-nos a ter uma maior consciência de nós próprios, dos outros e do mundo. Como é possível observar na entrevista final, as crianças souberam referir as principais sensações da atenção plena associadas aos princípios da prática.

Tabela 10: Resultados do Grupo Focal - Questão 2 (Educação Pré-Escolar)

<b>Questão 2 (Pré-Escolar)</b>			
No que sentiram mais dificuldade?			
<b>Entrevista Inicial</b>		<b>Entrevista Final</b>	
Respostas	Nº de vezes repetidas	Respostas	Nº de vezes repetidas
Nada	3	Nada	8
		Não sei	2

A tabela acima mencionada exemplifica uma das minhas maiores dificuldades com o grupo focal nesta faixa etária, a relação precoce estabelecida aquando do período da entrevista inicial que resultou numa maior inibição por parte das crianças em expressar os sentimentos. No período da entrevista final ainda que não tenha sido perceptível a explicitação por palavras das suas dificuldades, temos um maior número de crianças dispostas a falar. No entanto, a resposta “nada” com um aumento de vezes repetida também demonstra a facilidade da prática, para as crianças, uma vez que não lhes foi possível nomear uma dificuldade concreta.

Tabela 11: Resultados do Grupo Focal - Questão 3 (Educação Pré-Escolar)

<b>Questão 3 (Pré-Escolar)</b>			
Acham que o <i>mindfulness</i> pode ser bom para quê?			
<b>Entrevista Inicial</b>		<b>Entrevista Final</b>	
Respostas	Nº de vezes repetidas	Respostas	Nº de vezes repetidas
Não sei	5	Acalmar	9
Nada	2	Brincar	5
		Respirar	2

Inicialmente as crianças não conseguiam ver benefício numa prática realizada apenas uma vez. Com o contacto constante conseguiram concluir que esta é uma ferramenta útil para diversos momentos, nomeadamente como os mesmo indicam para “acalmar”, “brincar” e “respirar”.

Para Pereira (2019) a prática de *mindfulness* no ambiente escolar possibilita que se desenvolva uma perceção “das emoções, estados mentais, pensamentos e sentimentos” (p.62) podendo assim dar melhor resposta às exigências do quotidiano de forma mais pacífica, como podemos ver que foi reconhecido pelas crianças na entrevista final.

Tabela 12: Resultados do Grupo Focal - Questão 4 (Educação Pré-Escolar)

<b>Entrevista Inicial</b>	
<b>Questão 4 (Pré-Escolar)</b>	
Querem praticar <i>mindfulness</i> mais vezes?	
Respostas	Nº de vezes repetidas
Sim	13
Não	5

Apesar do impacte inicial não ser de deslumbre, o grupo manteve-se recetivo à prática. Esta pergunta foi a que obteve mais respostas, mostrando a preferência da faixa etária nas perguntas de resposta simples, sim ou não. A predominância da resposta

“sim” mostra que após a introdução formal ao *mindfulness* as crianças compreenderam que a prática lhes traz sentimentos positivos. Tal como afirma Övén (2017) as crianças sabem viver no momento presente, sendo o *mindfulness* para elas algo instintivo e natural.

### 3.4.3.2. Momentos de Simbolização

Em anexo, assim como em 1.º CEB, encontram-se exemplos dos momentos de simbolização realizados pelas crianças. Dada a diferença da natureza das sessões, ou seja, enquanto que em 1.º CEB acontecia a meditação guiada, não permitindo interrupções, em educação pré-escolar exista abertura para questionar o grupo durante a prática, dando origem assim aos momentos de simbolização.

O objetivo manteve-se o mesmo: perceber se a prática formal de *mindfulness* lhes estava a proporcionar bem-estar. Conclui-se que as crianças se sentiam bem, verbalizavam a sua consciência corporal e percecionavam a sua respiração. Abaixo encontram-se o desenho de uma criança que mostrou que estava a relaxar (figura 11), e uma recolha de respostas que aconteceu após a 4ª sessão formal.

Tabela 13: Momento de Simbolização da 4ª sessão (Educação Pré-Escolar)

18/03/2022 – 4ª sessão formal				
“Agora que terminámos, o que estão a sentir?”				
Estou bem	O corpo	Está quentinho	Bem	Muito relaxada
Os pés	Melhor	Fome	Não sei	Não sei
Bem	Calma	Estou calminho	Bem	Sinto o coração



Figura 11: Desenho resultante do Momento de Simbolização (Pré-Escolar)

### 3.4.3.3 Ficha de Observação Indireta do Comportamento das Crianças durante os Momentos Informais de *Mindfulness*.

A ficha de observação abaixo foi realizada para analisar e refletir sobre a aplicação de uma área de *mindfulness* na sala. O critério de seleção das crianças resultou de um momento planejar-fazer-rever, associado à rotina *HighScope* em que seis crianças definiram, no seu plano, ir para a área de *mindfulness*. Importa ressaltar que esta ficha foi aplicada na penúltima semana da minha intervenção, tempo esse em que as crianças já estavam inteiramente introduzidas na prática.

Tabela 14: Observações realizadas sobre o indicador "Mostra capacidade de autorregulação recorrendo a técnicas de *mindfulness*".

Mostra capacidade de autorregulação recorrendo a técnicas de <i>mindfulness</i>	
Criança 1	Mostra maior interesse pelos materiais ligados à respiração. Sopra o moinho de vento por pouco tempo e de seguida dá preferência ao frasco com esferovite. Agrada-lhe ver a esferovite a circular dentro do frasco e procura expirações lentas e rápidas.
Criança 2	Explora os materiais da caixa, mas não procura utilizar nenhum em específico. Tenta dar outra utilização aos materiais, como utilizar as garrafas sensoriais e fingir que está a beber. Não mostra, com intenção, uma técnica de <i>mindfulness</i> .
Criança 3	Procura utilizar os objetos da área de <i>mindfulness</i> por imitação. Como viu a criança 1 a utilizar o moinho de vento também quis o moinho de vento, aplicando bem a técnica de respiração. Esta criança também mostra que consegue relaxar o seu corpo, deitando-se no sofá, com uma postura correta e fechando os olhos, referindo ainda que não fizessem barulho.
Criança 4	Gosta de estar em sítios com menos confusão. A utilização da área foi para estar sozinha, a ler um livro. Senta-se atrás dos cortinados, numa almofada e permaneceu assim até acabar. De seguida, procura novamente um livro e senta-se no mesmo sítio. Entre os pés guardava um caleidoscópio (material da área) que fingia ser para ler o livro.
Criança 5	Não realiza técnicas de <i>mindfulness</i> sozinha, mostra que gosta de as aplicar aos seus pares. Utiliza uma pena para passar na face da criança 6 e pede para que vejam a utilização da mesma nos seus

	pés. Retira o massajador capilar da caixa e pede a todos que a deixem utilizar. Não se interessa pela técnica de respiração.
Criança 6	É curiosa sobre as sensações do seu corpo. Espera que os seus colegas terminem de utilizar os objetos e experimentava-os a todos no seu corpo, passando-os pela testa, mãos e pés. A respiração também é uma técnica que lhe suscita interesse, uma vez que esteve alguns minutos a respirar para o frasco de esferovite.

O comum a todas estas crianças é o interesse pela área do *mindfulness*, uma vez que todos a escolheram por autorrecriação no seu plano. Foi também evidente que a maioria dos elementos conseguiram aplicar técnicas de *mindfulness* adquiridas nas sessões formais de forma autónoma ou com os seus pares. Os objetos da caixa mostram-se fundamentais para o interesse das crianças pela área, uma vez que nenhuma utilizou a área sem recorrer aos mesmos. Dado o sucesso da área é evidente que a prática informal é mais natural para esta faixa etária, como Nunes (2018) nos diz, a prática formal de *mindfulness* é aconselhável para as crianças a partir dos cinco anos, dada a “capacidade de concentração, atenção e reconhecimento de emoções” (p.55).

Tabela 15: Observações realizadas sobre o indicador "Interage com os pares e com os adultos aplicando os princípios do *mindfulness*".

<b>Interage com os pares e com os adultos aplicando os princípios do <i>mindfulness</i></b>	
Criança 1	Procura a atenção do adulto quando retira objetos da caixa. Chama-nos para ver o que está a fazer, procurando uma apreciação. Percebeu que a criança 3 também queria o moinho de vento e deu-lhe o seu, ficando com o frasco de esferovite.
Criança 2	Brinca e puxa o adulto para a brincadeira não dando sentido aos materiais da forma que era expectado.
Criança 3	A criança 5 chegou primeiro à caixa das penas, o que deixou a 3 irritada. Corporalmente também exprimiu o que sentia. Olhou para mim na tentativa de que eu lhe fosse dar as penas. Escolheu o MP3, ligou-o, fechou os olhos e recostou-se no tapete.
Criança 4	Mostrou uma atitude tranquila em todo o tempo que esteve na área, não pedindo a ajuda nem a atenção do adulto.

Crianças 5 e 6	Ambas as crianças recorreram a dois adultos presentes na sala para que estes replicassem as técnicas que estavam a utilizar um no outro.
----------------	--

Como afirma Marodin et al. (2020), educar crianças desde cedo com uma consciência *mindfulness* dará origem a adultos mais equilibrados. Este grupo de crianças mostrou saber gerir as suas emoções mesmo quando queriam o mesmo objeto da caixa, assim como mostrou empatia para com os seus pares, nomeadamente nas sensações que lhes transmitiam. De acordo com Pereira (2019) o investimento na educação socioemocional vai permitir às crianças agir da forma correta em situações que lhes causem desconforto, encontrando soluções para as mesmas, como foi o exemplo da criança 3.

## Capítulo 4 – Considerações Finais

### 4.1 Conclusões

A investigação-ação efetuada neste relatório possibilitou que os objetivos definidos fossem concretizados. O primeiro objetivo “observar e entender o trabalho aplicado em sala relativo ao *mindfulness*” foi concluído no período de observação participante observando que a prática de *mindfulness* não estava presente em ambos os contextos. No entanto, foi perceptível que este era crucial para colmatar diversas dificuldades a nível pedagógico e socioemocional.

O segundo objetivo “pesquisar estratégias de integração da prática de *mindfulness* no processo de ensino e aprendizagem” partiu da inexistência de *mindfulness*, tanto em educação pré-escolar como em 1.º CEB, e a necessidade de procura de fundamentação de todos os aspetos, o mesmo deu-se com a procura de leituras e a necessidade de formação para sustentação da minha prática.

Relativamente ao terceiro, e último, ponto “refletir e analisar os efeitos que as práticas de *mindfulness* tiveram no processo de ensino e aprendizagem, na interação pedagógica, na interação entre crianças e no comportamento/atitude perante o currículo”, considero que o *mindfulness* refletiu-se diariamente na minha postura enquanto futura docente, adotando uma atitude mais tolerante, tranquila e consciente. Foi necessário eu própria atingir um estado pleno para que pudesse ser exemplo para as crianças. Em 1.º CEB, no processo de ensino e aprendizagem, denoto a maior quantidade de resultados positivos, sendo que as crianças, mostraram maior capacidade de concentração, logo mais facilidade de interiorização de conteúdos e consequentemente resultados mais positivos. As mesmas evidenciavam mais calma e contentamento com o facto de estarem munidas de ferramentas que lhes permitiam estar atentas ao momento presente. Por sua vez, o trabalho em pares/grupo apresentou melhorias significativas, assim como o tempo de recreio, uma vez que a gestão de egos (normais da idade) e gestão de conflitos passou a ser resolvida de forma mais empática.

Em educação pré-escolar a existência de práticas semelhantes no modelo *HighScope* permitiu que o grupo vivenciasse uma forma de educar semelhante aos princípios de *mindfulness*. Partindo do já existente em sala, a minha ótica assentou em procurar inserir na rotina estruturada do *HighScope* aquilo que eram as práticas ditadas pelas minhas leituras prévias. O facto de já ter iniciado a minha investigação há três

meses e enriquecido o meu currículo com formação na área, possibilitou-me uma resposta confiante e mais rápida ao meu segundo ponto. O conjunto dos fatores anteriormente mencionados garantiu-me as condições necessárias para uma implementação da prática de *mindfulness* precoce em relação ao 1.º CEB.

No ensino e aprendizagem, lidamos com um currículo muito mais aberto que nos permite uma maior flexibilidade quer de tempo quer de organização dos conteúdos. O modelo HghScope entende o respeito pelo tempo individual de cada criança, que aliado à minha intervenção em *mindfulness* proporcionou uma observação mais rápida de resultados. As crianças mostraram-se essencialmente mais tolerantes umas com as outras e com uma maior empatia, sendo mais fácil para si colocar-se no lugar do seu par. A criação de uma área na sala impulsionou a autorregulação de comportamentos e deu resposta à procura de oportunidades para proporcionar autonomia à criança no currículo.

Como foi possível observar, ao longo do desenvolvimento desta investigação, foram evidentes as evoluções positivas. O impacto do *mindfulness* foi generalizado, mas não homogéneo, pelo contrário, apresentou bastantes discrepâncias sendo que a maioria das crianças interiorizou por completo, e algumas não se sentiram conectadas com os comportamentos associados à atenção plena ou com o pedido. No entanto, o tempo destas PES e com este tema elegido, era necessária uma intervenção mais prolongada para resultados a longo prazo. Haveria muitas mais estratégias que poderia ter colocado em prática e talvez pudessem ter atraído as crianças que não encontraram respostas nas sessões realizadas.

Uma evidência do benefício do desenvolvimento desta investigação-ação foi o facto dos momentos formais partirem como proposta minha, os momentos informais serem propostos pelas cooperantes, por mim, e pelos grupos e surgirem pela autonomia das crianças momentos de *mindfulness* para resolução de conflitos entre pares.

Para a correta aplicação da prática da atenção plena é necessário que a mesma trespasse para todos os momentos do quotidiano da criança, sendo assim implausível que não haja momentos informais de *mindfulness* na prática de ensino. Com o surgimento dos momentos informais ficou cada vez mais claro para o grupo que poderiam aplicar esta prática em qualquer momento da sua vida, originado assim o aparecimento de momentos por autorrecriação.

### 4.3 Considerações Finais

Terminar este relatório significa, para mim, que o meu processo de aprendizagem e evolução continuará junto das crianças, mas enquanto docente. A passagem por todos os contextos de estágio ao longo deste percurso foram-se tornando cada vez mais entusiasmantes e desafiadores, desenvolvendo gradualmente a minha capacidade de refletir sobre a prática. A ambição de acabar, a vontade de aprender e a ânsia de respostas permitiram-me chegar ao final com uma imensa sensação de realização pessoal e profissional. Poder finalmente exercer segundo os princípios e as bases com que me fui/foram construindo significa que o sonho foi concretizado.

Enquanto futura educadora/professora tenciono manter espírito reflexivo sobre a minha prática uma vez que acredito que só dessa forma poderei melhorar e tornar melhor as crianças com que me cruzarei, sempre com o objetivo que sejam humanos mais conscientes, empáticos e dotados de valores. Desejo imensamente conseguir que as crianças se possam sentir sempre como crianças e que haja sempre tempo para aquilo que forem as prioridades, independentemente dos currículos ou vontades dos adultos.

Esta investigação tornou-se muito querida por todos os que tiveram contacto com a mesma, uma vez que não pretendia apenas beneficiar as crianças, mas sim todo o ambiente educativo. O *mindfulness* mostra-se cada vez mais presente em contexto escolar, mas importa que seja aplicado com conhecimento para assim atingir os objetivos esperados. Acredito que educar com *mindfulness* seja o modo para o qual nos dirigimos futuramente, de respeitar o ritmo e as necessidades da criança, estando num ambiente propício ao mesmo e com profissionais que assim o permitem. As crianças estão cada vez mais sujeitas a estímulos e atividades que aceleram o seu dia a dia, retirando tempo para pararem e tomarem atenção ao que sentem, permitindo que melhor se autorregulem. As práticas de *mindfulness* devem ser simples, essencialmente na faixa etária dos três anos, e introduzidas adequadamente, através de um plano estruturado. As crianças com três anos apresentam o tempo de concentração e interesse menor do que as de cinco anos, deste modo é importante que as sessões formais sejam adaptadas para todos. No 1.º CEB as crianças colaboram bastante e são recetivas às práticas, permitindo criar sessões de meditação mais longas. Esta discrepância de idades nos contextos fez com que me tivesse de adaptar rapidamente, o que se mostrou por vezes um desafio.

Termino expressando a minha vontade de que os valores e a prática de *mindfulness* se disseminem no contexto escolar, assim como nos planos de estudo da formação de docentes.

## Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação. *Formação profissional de professores no ensino superior*, 1, 21-30.
- Alphonso, K., Durrani, S. & Sood, M. (2019). Effects of *Mindfulness* Strategies on Student Self-regulation Skills in Primary and Elementary Students
- Anderson, G. L. & Herr, K. (2016). O docente pesquisador: a investigação-ação como uma forma válida de geração de conhecimentos. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, 2(1), 4-24. <https://doi.org/10.12957/riae.2016.21236>
- Barbosa, A. G. (2010). A educação holística: enquadramento teórico. *Revista Portuguesa De Investigação Educacional*, (9), 7-23. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2010.3316>
- Cabral, S. (2021). *Mindfulness na educação pré-escolar e no 1.o ciclo do ensino básico* [dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Santarém]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Santarém. [https://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/3801/1/Relatório%20de%20Estágio\\_Sara%20Cabral.pdf](https://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/3801/1/Relatório%20de%20Estágio_Sara%20Cabral.pdf)
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F. Ferreira, M. J. R. C. & Vieira, S. R. (2009, dezembro). Investigação-ação : metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), 455-479. [https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investigação\\_Accã\\_o\\_Metodologias.PDF](https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investigação_Accã_o_Metodologias.PDF)
- Davidson, R., Kabat-Zinn, J., Schumacher, J., Rosenkranz, M., Muller, D., Santorelli, S., Urbanowski, F., Harrington, A., Bonus, K. & Sheridan, J. (2003). Alterations in Brain and Immune Function Produced by *Mindfulness* Meditation. *Psychosomatic Medicine*. 65(4), 564-70. <http://dx.doi.org/10.1097/01.PSY.0000077505.67574.E3>
- Duarte, J. (2009). *Os benefícios de estar no presente: o papel do mindfulness na saúde física e mental* [dissertação de mestrado, Instituto Superior Miguel torga]. Repositório ISMT. <https://repositorio.ismt.pt/bitstream/123456789/212/1/TESE%20FINAL.pdf>
- Emerson, R. M., Fretz, R. I & Shaw, L. L. (2013). Notas de campo na pesquisa etnográfica. *Revista Tendências: caderno de ciências sociais*, 7, 355.388.
- Encarnação, R. (2021). *O impacto do mindfulness na educação pré-escolar e 1o Ciclo do ensino básico* [dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Beja]. Repositório Científico do IPBeja. <https://repositorio.ipbeja.pt/bitstream/20.500.12207/5441/1/Raquel%2bEncarnacaoPDFA.pdf>
- Epstein, A. & Hohmann, M. (2019) *O currículo pré-escolar HighScope*. Fundação Calouste Gulbenkian.

- Ergas, O. (2015). The Deeper Teachings of Mindfulness-Based 'Interventions' as a Reconstruction of 'Education': The Deeper Teachings of Mindfulness. *Journal of Philosophy of Educations*, 49(2), 203-220. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12137>
- Ergas, O. (2017). Schooled in our minds: mind-wandering and mindfulness in the curriculum. *Journal of Curriculum Studies*. 50(1), 77-95. <https://doi.org/10.1080/00220272.2017.1363913>
- Eva, A. L. & Thayer, N. M. (2017). Learning to breathe: a pilot study of a mindfulness-based intervention to support marginalized youth. *Journal of Evidence-Based Complementary & Alternative Medicine*, 22(4), 580-591. <https://doi.org/10.1177/2156587217696928>
- Fonseca, J. (2013). Contributos da Investigação-ação no desenvolvimento profissional: um percurso de inovação.
- Germer, C. K. (2005). Teaching mindfulness in therapy. In C. K. Germer, R. D. Siegel & P. R. Fulton (Eds.), *Mindfulness and Psychotherapy* (pp. 113-129). Guilford Press. [https://www.anagrama.co.il/wp-content/uploads/2020/03/Mindfulness\\_and\\_Psychotherapy.pdf#page=131](https://www.anagrama.co.il/wp-content/uploads/2020/03/Mindfulness_and_Psychotherapy.pdf#page=131)
- Gomes, A. A. (2005). Apontamentos sobre a pesquisa em educação: usos e possibilidades do grupo focal. *EccoS – Revista Científica*, 7(2), 275-290.
- Gordon, W. & Shonin, E. (2017). Mindfulness: the art of being human. *Mindfulness*, 9, 664-666. <https://doi.org/10.1007/s12671-017-0819-6>
- Greenland, S. (2019). *Jogos de Mindfulness*. (2ªed). Nascente.
- Guedes, M. (10 de setembro de 2019). Crianças portuguesas têm mais 1.200 horas de aulas que na Europa. *TSF*. <https://www.tsf.pt/portugal/sociedade/criancas-portuguesas-tem-mais-1200-horas-de-aulas-que-na-europa-11284590.html>
- Hawkins, K. (2019). Mindfulness, aprendizagem socioemocional e bem-estar. In A. M. Pinto & J. S. Carvalho (Eds.), *Mindfulness em contexto educacional* (pp. 19-33). Coisas de Ler. <https://www.psicologia.ulisboa.pt/wp-content/uploads/2020/04/mindfulness-em-contexto-educacional-miolo-revFinal.pdf>
- Hohmann, M. & weikart, D. (2009) *Educar a criança* (5aed). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jennings, P. (2016). *Mindfulness para professores*. Mindmatters. <https://mindmatters.pt/2018/02/02/mindfulness-para-professores-2/>
- Kabat-Zinn, J. (2013). Prefácio. In E. Snel (Ed.), *Senta-te quietinho como uma rã* (pp. 9-18). Lua de Papel.
- Kabat-Zinn, J. (2019). *Para Onde Quer que Vá, Aí Estarás*. (2ªed). Nascente.

- Katz, L. & Chard, S. (2009) *a Abordagem por Projectos na Educação de Infância*. (2aed). Fundação Calouste Gulbenkian
- Lazzari, G. M. (2021). Mindfulness, terapias cognitivas e neurociência. *Form@ção de Professores em Revista – Faccat*, 2(1), 85-93.
- Markus, P. & Lisboa, C. (2015). Mindfulness e seus benefícios nas atividades de trabalho e no ambiente organizacional. *Revista da Graduação*. 8(1). Recuperado a 16 de agosto de 2022, in <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/graduacao/article/view/20733/12997>
- Marodin, K. C., Lanzasova, L. S. & Rossi, T. V. (2020). Benefícios do Mindfulness para a aprendizagem: uma revisão bibliográfica. *Revista Científica da UERGS*, 6(3), 216-223. <http://dx.doi.org/10.21674/2448-0479.63.216-223>
- Menezes, C. B. & DellAglio, D. D. (2009). Os efeitos da meditação à luz da investigação científica em Psicologia: revisão de literatura. *Psicologia: ciência e profissão*, 29(2), 276-289 in [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98932009000200006&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932009000200006&lng=pt&tlng=pt)
- Mizukami, M. D. G. N. (1986). *Ensino: as abordagens do processo*.
- Mónico, L. S., Alferes, V. R., Castro, P. A. & Parreira, P. M. (2017). A observação participante enquanto metodologia de investigação qualitativa. *Investigação qualitativa em ciências sociais*. 3, 724-733.
- Nunes, S. (2018). *Prática de mindfulness na educação pré-escolar* [dissertação de mestrado, Instituto Piaget]. Repositório Comum. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/24105/1/Sara%20Nunes%20-%20ESE.pdf>
- Oliveira-Formosinho, J. (2008). A investigação-ação e a construção de conhecimento profissional relevante. In S. G. Pimenta & M. A. S. Franco (Orgs.), *Pesquisa em educação* (27-40). Edições Loyola
- Oliveira, A. L., Mano, P. P., Pereira, R. N., Castilho, P., Marques, A., Quadros, C. & Pinheiro, R. (2020). *MindSerena em sala de aula: manual de apoio para professores*. Alma Letra.
- Öven, M. (2017). *Educar com Mindfulness*. Porto Editora.
- Panadero, E. & Alonso-Tapia, J. (2014). ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Modelo de Zimmerman sobre estrategias de aprendizaje. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 30(2), 450–462. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.2.167221>
- Pereira, R. (2019). *Mindfulness em contexto educativo* [dissertação de mestrado, Universidade de Coimbra]. Repositório Científico da UC. [https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/94926/1/RELATÓRIO%20DE%20ESTÁGIO%20FINAL\\_RICARDO%20NUNES%20PEREIRA.pdf](https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/94926/1/RELATÓRIO%20DE%20ESTÁGIO%20FINAL_RICARDO%20NUNES%20PEREIRA.pdf)

- Perestrelo, J., & Teixeira, B. (2016). Neurocognitive mechanisms behind mindfulness. *European Psychiatry*, 33(1), 637-638. <https://doi.org/10.1016/j.eurpsy.2016.01.2399>
- Pinto, A. & Carvalho, J. (2019). Mindfulness em contexto educacional: um olhar sobre Portugal. In A. M. Pinto & J. S. Carvalho (Eds.), *Mindfulness em contexto educacional* (pp. 9-18) Coisas de Ler. <https://www.psicologia.ulisboa.pt/wp-content/uploads/2020/04/mindfulness-em-contexto-educacional-miolo-revFinal.pdf>
- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (Org.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*, 5-28. [https://www.researchgate.net/publication/242711488\\_Understanding\\_and\\_transforming\\_our\\_own\\_practice\\_by\\_investigating\\_it](https://www.researchgate.net/publication/242711488_Understanding_and_transforming_our_own_practice_by_investigating_it)
- Projeto educativo de educação pré-escolar (2021/2022).
- Projeto educativo do agrupamento (2015).
- Quivy, R., & Van Campenhoudt, L. (1992). Manual de investigação em ciências sociais. <https://www.fep.up.pt/docentes/joao/material/manualinvestig.pdf>
- Reis, M. (2019). *Mindfulness: contributos para o desenvolvimento da autorregulação em idade pré-escolar* [dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa. [https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/10888/1/MONICAREIS\\_2017087\\_Mindfulness.pdf](https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/10888/1/MONICAREIS_2017087_Mindfulness.pdf)
- Rizzi, A. C., Costa, A. D. & Drumond, S. (2018). *Mindfulness para crianças: Um guia para pais, psicoterapeutas e educadores*. (2ªed). Vetor Editora. <https://books.google.com.br/books?hl=pt-PT&lr=&id=ayZTEAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT3&dq=surgiu+mindfulness&ots=yqWxWBdLkz&sig=7h9ANSqc-zhZnC-TV47gxXSPQhc#v=onepage&q=surgiu%20mindfulness&f=false>
- Santos, S., Cardoso, A. P., & Lacerda, C. (2016). A planificação na perspetiva dos professores do 1.º ciclo do ensino básico. *XIII SPCE: fronteiras, diálogos e transições na educação*, 1045-1053.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). [https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes\\_Curriculares.pdf](https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf)
- Sim-Sim, I. (2010). Pontes, desníveis e sustos na transição entre a educação pré-escolar e o 1o ciclo da Educação Básica. *Exedra: Revista Científica*, (1), 111-118.
- Snel, E. (2019). *Senta-te quietinho como uma rã*. (1ªed). Lua de Papel.
- Sousa, E. (2016) *A disposição das mesas na sala de aula e a interação entre as crianças: um estudo de caso no 1.º Ciclo* [dissertação de mestrado, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional ria.

<https://ria.ua.pt/bitstream/10773/17356/1/Relatório%20de%20Estágio-%20Evangelina%20Sousa.pdf>

Williams, M. & Penman, D. (2011). *Mindfulness*. (19ªed). Lua de Papel.

## Apêndices

### Apêndice 1: Guião de Planeamento e Autorreflexão da 1ª Sessão de *Mindfulness* (1.º CEB) - Onde Sinto a Respiração?

<b>Momento</b>	De manhã, à chegada à sala.				
<b>Intenções</b>	Criar um primeiro contacto com o conceito de <i>mindfulness</i> ; Suscitar curiosidade para a prática; Promover a boa postura; Promover o relaxamento do corpo; Experimentar diferentes técnicas de respiração.				
<b>Materials</b>	----				
<b>Aquisições</b>	Perceber onde se sente a respiração; Focar na respiração.				
<b>Ação</b>	<p><b>1º Momento</b> Conversar informalmente sobre o conceito de <i>mindfulness</i>; Ouvir as conceções das crianças e esclarecer dúvidas; Explicar o que vai acontecer e transmitir segurança.</p> <p><b>2º Momento</b> Criar uma boa postura, sentados, na sala de aula; Através das indicações dadas pela minha voz, irão focar a atenção na respiração de forma natural; Com as minhas indicações irão colocar as mãos na barriga, peito e nariz para perceberem onde sentem a respiração; Focar a atenção na respiração durante alguns ciclos respiratórios;</p> <p><b>3º Momento</b> Pedir para lentamente abrirem os olhos e despertarem; Conversar sobre o que foi sentido;</p> <p><b>4º momento</b> Pedir a cada um dos alunos uma palavra sobre o que sentiram ou sentem (anotar).</p> <p><b>5º momento</b> Realização das entrevistas.</p>				
<b>Grupo</b>	<b>Itens a refletir</b>	A	B	C	D
	As crianças mostraram-se recetivas.			x	
	Conseguir criar um bom envolvimento entre as crianças e os objetivos da sessão.		x		

	Obtive um feedback do grupo.	x			
	O grupo estava entusiasmado para realizar a sessão.			x	
	Todos seguiram as indicações que dei.			x	
<b>Observações</b>	<p>Senti que o grupo estava pouco recetivo à atividade e estranharam que não fosse preciso material para a realizar. Quando introduzi a palavra “<i>mindfulness</i>” não havia nenhuma criança que soubesse o significado ou a intenção. Expliquei quais eram alguns dos benefícios, e quando surgiu a palavra “respirar” imediatamente ouvi “vamos meditar”. Deixei de caracter opcional fecharem os olhos. Não quis que a experiência fosse forçada nem imposta.</p> <p>No entanto, isso permitiu que as crianças que optaram por ficar de olhos abertos comunicassem entre olhares umas com as outras.</p> <p>A postura que pedi inicialmente resultou em poucos até ao final. E aquando do momento da entrevista, percebi que o mais difícil para eles foi ficarem bem sentados.</p> <p>No final da sessão o feedback do grupo foi bom e durante as entrevistas a palavra que predominou sobre o que sentiram após a prática foi “calmo/a”.</p>				
<b>Pessoal</b>	<b>Itens a refletir</b>	A	B	C	D
	Senti-me tranquila a dinamizar a sessão.	x			
	Consegui dar resposta a imprevistos.		x		
	Fui clara no meu discurso e no que era pedido.	x			
	Ouvi os comentários das crianças.	x			
	Demonstrei afetividade	x			
<b>Observações</b>	<p>Senti dificuldade em voltar a focar as crianças que foram dispersando ao longo da sessão porque não queria voltar a apelar à postura e ao fechar dos olhos para não interromper as que estavam concentradas. Como primeira sessão fiquei satisfeita com os resultados. Defini objetivos simples que foram atingidos.</p>				
<b>Sugestões para sessões futuras</b>	<p>Depois de ouvir as dificuldades das crianças, que se basearam na postura, penso que será prudente realizar a próxima sessão num espaço que proporcione um ambiente mais neutro com menos fontes de distração, e deitados.</p> <p>Tentarei colocar as crianças que percebi que dispersam com mais facilidade perto de mim para que se foquem melhor na minha voz.</p> <p>Como estratégia para os segundos de silêncio enquanto respiram utilizarei uma música calma para não originar conversas e risos.</p>				

**A- Muito bom B- Bom C-Suficiente D-Insuficiente**

**Apêndice 2: Guião de Planeamento e Autorreflexão da 2ª Sessão de  
Mindfulness (1.º CEB) - Voo da Borboleta**

<b>Momento</b>	Depois do primeiro intervalo.							
<b>Intenções</b>	Promover o desenvolvimento da consciência do corpo; Proporcionar um momento de relaxamento do corpo.							
<b>Materiais</b>	Música calma de fundo.							
<b>Aquisições</b>	Fechar os olhos; Focar atenção em partes do corpo; Realizar dois ou mais ciclos respiratórios consecutivos.							
<b>Ação</b>	<p><b>1º Momento</b> Distribuir as crianças pelo espaço do pavilhão; Explicar que vamos praticar <i>mindfulness</i>; Colocar a música ambiente; Pedir que se deitem numa posição confortável, preferivelmente de barriga para cima e olhos fechados.</p> <p><b>2º Momento</b> Realizar dois ciclos respiratórios; Pedir que imaginem uma borboleta; Focar 1 minuto na borboleta; Utilizar a borboleta como apoio para descontrair uma parte do corpo; Iniciar pela cabeça e terminar nos pés e depois ao contrário. Realizar mais dois ciclos respiratórios.</p> <p><b>3º Momento</b> Pedir para lentamente abrirem os olhos e despertarem; Conversar sobre o que foi sentido;</p> <p><b>4º Momento</b> Realizar um desenho alusivo ao que sentiram quando a borboleta lhes tocou.</p>							
<b>Grupo</b>	<b>Itens a refletir</b>				A	B	C	D
	As crianças mostraram-se recetivas.				x			
	Consegui criar um bom envolvimento entre as crianças e os objetivos da sessão.					x		

	Obtive um feedback do grupo.	x			
	O grupo estava entusiasmado para realizar a sessão.		x		
	Todos seguiram as indicações que dei.		x		
<b>Observações</b>	<p>Para esta sessão o grupo estava muito entusiasmado e o facto de irmos para o pavilhão também despertou mais euforia.</p> <p>Em comparação com a sessão anterior tive muito mais adesão ao que eu pedia para fazerem, no entanto, as crianças que mostraram mais dificuldade continuam a ser as mesmas e acabam por querer distrair os pares.</p> <p>Como o exercício era de relaxamento do corpo, duas crianças ficaram sonolentas e uma acabou mesmo por adormecer. No final, contou ao grupo que sempre que a borboleta tocava na parte do corpo, essa parte relaxava.</p>				
<b>Pessoal</b>	<b>Ítems a refletir</b>	A	B	C	D
	Senti-me tranquila a dinamizar a sessão.	x			
	Consegui dar resposta a imprevistos.		x		
	Fui clara no meu discurso e no que era pedido.	x			
	Ouvi os comentários das crianças.		x		
	Demonstrei afetividade	x			
<b>Observações</b>	<p>Continua a não ser fácil gerir as crianças que não se deixam seguir pelo exercício, mas desta vez ao colocá-las mais perto de mim já não influenciavam tanto as restantes.</p> <p>A música foi uma boa estratégia, porque permitiu preencher os poucos segundos em que estou em silêncio.</p>				
<b>Sugestões para sessões futuras</b>	<p>Para a próxima sessão ponderarei escolher eu os lugares onde as crianças irão ficar. Era ideal que houvesse um espaço mais acolhedor ou mais quente.</p>				

A- Muito bom B- Bom C-Suficiente D-Insuficiente

### Apêndice 3: Guião de Planeamento e Autorreflexão da 3ª Sessão de *Mindfulness* (1.º CEB) - Abraço Imaginário

<b>Momento</b>	Depois do primeiro intervalo.
----------------	-------------------------------

<b>Intenções</b>	Promover o desenvolvimento da consciência do corpo; Proporcionar um momento de relaxamento do corpo; Desenvolver no imaginário um lugar seguro; Promover a concentração; Ensinar recursos de autorregulação.				
<b>Materiais</b>	Música calma de fundo.				
<b>Aquisições</b>	Fechar os olhos; Focar atenção em partes do corpo; Realizar dois ou mais ciclos respiratórios consecutivos.				
<b>Ação</b>	<p><b>1º Momento</b> Distribuir as crianças pelo espaço do pavilhão; Explicar que vamos praticar <i>mindfulness</i>; Colocar a música ambiente; Pedir que se sentem em posição de lótus;</p> <p><b>2º Momento</b> Realizar dois ciclos respiratórios; Contar uma história onde imaginem um lugar da paz (exemplos de sensações); Nesse lugar, irão abraçar-se a eles próprios e desejar bons votos; Pedir que imaginem nesse lugar alguém que gostem muito, e abraçar. Realizar mais dois ciclos respiratórios com auxílios dos braços esticados em direção ao “céu” para inspirar e na direção dos joelhos para expirar.</p> <p><b>3º Momento</b> Pedir para lentamente abrirem os olhos e despertarem; Conversar sobre o que foi sentido;</p> <p><b>4º Momento</b> Realizar um desenho “O meu abraço imaginário”. Ir ter com cada criança individualmente e escrever no desenho onde é o seu sítio da paz e quem abraçaram.</p>				
<b>Grupo</b>	<b>Itens a refletir</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>
	As crianças mostraram-se recetivas.	x			
	Consegui criar um bom envolvimento entre as crianças e os objetivos da sessão.	x			
	Obtive um feedback do grupo.	x			
	O grupo estava entusiasmado para realizar a sessão.	x			
	Todos seguiram as indicações que dei.		x		

<b>Observações</b>	<p>O grupo apercebeu-se que por estarmos no pavilhão iríamos realizar <i>mindfulness</i> e deitaram-se no chão. Optei por fazer esta prática sentada para que não houvesse tantas crianças sonolentas. Ainda assim uma delas acabou por se deitar e adormecer.</p> <p>Foi interessante perceber que essa criança apesar de estar a dormir, conseguiu seguir o exercício completo no seu imaginário.</p> <p>A conversa no final trouxe muita emoção, sendo que acabamos por nos abraçar.</p>				
<b>Pessoal</b>	<b>Itens a refletir</b>	A	B	C	D
	Senti-me tranquila a dinamizar a sessão.	x			
	Conseguir dar resposta a imprevistos.		x		
	Fui clara no meu discurso e no que era pedido.	x			
	Ouvi os comentários das crianças.	x			
	Demonstrei afetividade.	x			
<b>Observações</b>	<p>Por estarem sentados conseguiam, mas facilmente, olhar para os colegas e distraírem-se. Consigo cada vez mais que existam crianças focadas e dedicadas.</p>				
<b>Sugestões para sessões futuras</b>	<p>Considero importante alterar a prática para que não associem o <i>mindfulness</i> só ao relaxamento guiado. Acho coerente que seja algo que aborde a gratidão.</p>				

**A- Muito bom B- Bom C-Suficiente D-Insuficiente**

#### **Apêndice 4: Guião de Planeamento e Autorreflexão da 4ª Sessão de *Mindfulness* (1.º CEB) - Agradeço**

<b>Momento</b>	Depois do almoço.
<b>Intenções</b>	<p>Proporcionar um momento de relaxamento do corpo;</p> <p>Promover o sentimento de gratidão;</p> <p>Promover a concentração;</p> <p>Sensações</p>

<b>Materiais</b>	Uvas.				
<b>Aquisições</b>	Observar; Refletir; Esperar; Focar atenção no objeto; Focar a atenção nas sensações; Realizar dois ou mais ciclos respiratórios consecutivos.				
<b>Ação</b>	<p><b>1º Momento</b> Distribuir pelas crianças uma uva; Realizar 3 ciclos respiratórios.</p> <p><b>2º Momento</b> Pensar no processo da uva até ao momento exato e agradecer a tudo/todos que contribuíram; Comer a uva e focar a atenção nas sensações.</p> <p><b>3º momento</b> Refletir sobre a gratidão; Pedir que cada criança diga um motivo pelo qual se sente grata; Pedir compromisso para que alguma refeição diária seja “sentida”.</p>				
<b>Grupo</b>	<b>Itens a refletir</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>
	As crianças mostraram-se recetivas.	x			
	Consegui criar um bom envolvimento entre as crianças e os objetivos da sessão.			x	
	Obtive um feedback do grupo.			x	
	O grupo estava entusiasmado para realizar a sessão.	x			
	Todos seguiram as indicações que dei.			x	
<b>Observações</b>	<p>De todas as sessões realizadas até agora considero que esta tenha sido a que correu pior, mas a que obtive mais recetividade. O grupo não conseguiu permanecer em silêncio e a uva foi um fator de distração. Foram poucos os que conseguiram visualizar as etapas dos agradecimentos.</p> <p>Houve crianças que assim que perceberam que era um momento de <i>mindfulness</i> fecharam os olhos e sentaram-se direitas. Senti que talvez tivessem ficado desiludidas por não se tratar de um momento de relaxamento.</p>				
<b>Pessoal</b>	<b>Itens a refletir</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>
	Senti-me tranquila a dinamizar a sessão.			x	
	Consegui dar resposta a imprevistos.			x	
	Fui clara no meu discurso e no que era pedido.	x			
	Ouvi os comentários das crianças.			x	
	Demonstrei afetividade.		x		

<b>Observações</b>	<p>Manter o silêncio foi mais difícil quando comparado às sessões anteriores. O discurso estava adaptado como é habitual, no entanto a falta de receptividade não me permitiu manter uma postura tranquila e segura.</p> <p>Em alguns momentos, o discurso que usei fomentou conversas paralelas não ligadas ao momento.</p>
<b>Sugestões para sessões futuras</b>	<p>A realização das sessões na parte da manhã, mesmo que depois do intervalo é mais vantajosa porque noto que existe mais interesse. Para última sessão e dada a forma como esta correu penso que deveriam experimentar o <i>mindfulness</i> associado ao movimento do corpo.</p>

**A- Muito bom B- Bom C-Suficiente D-Insuficiente**

### **Apêndice 5: Guião de Planeamento e Autorreflexão da 5ª Sessão de *Mindfulness* (1.º CEB) - Mexo o meu Corpo**

<b>Momento</b>	No período da manhã.
<b>Intenções</b>	<p>Tomar consciência do corpo;</p> <p>Realizar ciclos respiratórios em movimento;</p> <p>Contrair e relaxar músculos isolados.</p>
<b>Materiais</b>	----
<b>Aquisições</b>	<p>Relaxar-se sozinhos exercitando o corpo;</p> <p>Esperar;</p> <p>Fechar os olhos;</p> <p>Focar a atenção em partes do corpo.</p>

<b>Ação</b>	<p><b>1º Momento</b> No pavilhão pedir que se dispersem ou que não se toquem mesmo com os braços abertos.</p> <p><b>2º Momento</b> Criar uma boa postura, com os pés bem assentes, olhos fechados e realizar 2 ciclos respiratórios.</p> <p><b>3º Momento</b> Realizar a prática: contrair e relaxar os músculos desde a cabeça até aos pés.</p> <p><b>4º Momento</b> Pedir a cada um dos alunos uma palavra sobre o que sentiram ou sentem (anotar).</p> <p><b>5º Momento</b> Realização das entrevistas.</p>				
<b>Grupo</b>	<b>Itens a refletir</b>	A	B	C	D
	As crianças mostraram-se recetivas.	x			
	Consegui criar um bom envolvimento entre as crianças e os objetivos da sessão.			x	
	Obtive um feedback do grupo.	x			
	O grupo estava entusiasmado para realizar a sessão.	x			
	Todos seguiram as indicações que dei.			x	
<b>Observações</b>	<p>Antes de iniciar a prática perguntei se havia alguém que não quisesse fazer. Cerca de 5 crianças ficaram sentados a ver, porém acabaram por realizar sentados.</p> <p>O grupo mostrou dificuldade em esperar pela minha indicação para procederem à sessão de relaxamento.</p> <p>Estarem em pé e ao lado dos colegas originou alguma brincadeira e pouca concentração no ato de fechar os olhos, respirar e fazer a prática.</p> <p>No entanto, para aqueles que sentiam mais dificuldade em realizar a atenção plena quietos tornou-se mais fácil e verbalizavam várias vezes que o corpo estava a “adormecer”.</p>				
<b>Pessoal</b>	<b>Itens a refletir</b>	A	B	C	D
	Senti-me tranquila a dinamizar a sessão.		x		
	Consegui dar resposta a imprevistos.		x		
	Fui clara no meu discurso e no que era pedido.	x			
	Ouvi os comentários das crianças.	x			
	Demonstrei afetividade	x			
<b>Observações</b>	<p>Senti dificuldade em manter as crianças nos seus lugares uma vez que como era para haver movimento do corpo acabaram por se movimentar do sítio. O facto de termos sido interrompidos no pavilhão várias vezes originou distração para eles e para mim.</p> <p>Por outro lado, fiquei satisfeita por ter feito uma sessão de movimento com o grupo porque permitiu às crianças experienciar mais uma forma de relaxar o corpo, que não quietas.</p>				

Sugestões para sessões futuras	Terminaram as sessões formais, de seguida irá acontecer as entrevistas de grupo focal.
--------------------------------	--

A- Muito bom B- Bom C-Suficiente D-Insuficiente

**Apêndice 6: Guião de Planeamento e Autorreflexão da 1ª Sessão de Mindfulness (Pré-Escolar) - Onde sinto a respiração?**

Momento	De manhã, depois da reunião em grande grupo, no ginásio.
Intenções	Criar um primeiro contacto com o conceito de <i>mindfulness</i> ; Suscitar curiosidade para a prática; Promover a boa postura; Promover o relaxamento do corpo; Experimentar diferentes técnicas de respiração com o apoio de materiais.
Materiais	Copo transparente com bolas de esferovite; Música tranquilizante com sons da natureza.
Aquisições	Perceber onde entra e sai o ar quando se respira; Perceber onde se sente a respiração; Focar na respiração.

<b>Ação</b>	<p><b>1º Momento</b>  Conversar informalmente sobre o conceito de <i>mindfulness</i> na reunião de grande grupo (o que significa, para que serve, como se faz);  Ouvir as concepções das crianças e esclarecer dúvidas;  Explicar o que vai acontecer e transmitir segurança.  Dividir o grupo e explicar o que cada grupo vai ficar a fazer.</p> <p><b>2º Momento</b>  No ginásio: Criar uma boa postura, sentados, no espaço do ginásio;  Com o material dos copos com esferovite deixá-los explorar a respiração calma e intensa;</p> <p><b>3º Momento</b>  Deitados, através das indicações dadas pela minha voz, irão focar a atenção na respiração de forma natural;  Com as minhas indicações irão colocar as mãos na barriga, peito e nariz para perceberem onde sentem a respiração;  Focar a atenção na respiração durante alguns ciclos respiratórios;</p> <p><b>4º momento</b>  Pedir para lentamente abrirem os olhos e despertarem;  Conversar sobre o que foi sentido;</p> <p><b>5º momento</b>  Realização das entrevistas.</p>				
<b>Grupo</b>	<b>Itens a refletir</b>	A	B	C	D
	As crianças mostraram-se recetivas.			x	
	Consegui criar um bom envolvimento entre as crianças e os objetivos da sessão.		x		
	Obtive um feedback do grupo.		x		
	O grupo estava entusiasmado para realizar a sessão.	x			
	Todos seguiram as indicações que dei.			x	
<b>Observações</b>	<p>Nenhuma das crianças mostrou conhecer o conceito de <i>mindfulness</i>, no entanto mostraram-se na sua globalidade bastante recetivas à prática. O objetivo principal de conseguir que inspirassem e expirassem profundamente foi realizado com sucesso. Uma criança (D.) negou realizar a prática sem conseguir verbalizar o porquê. Quis ficar fora da manta.</p> <p>O material foi um bom apoio porque nos momentos em que não o utilizei o grupo tendeu a dispersar.</p> <p>O J., criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) preferiu ficar na sala a explorar materiais, e como quis respeitar o tempo da criança na integração nesta prática, não forcei a sua presença, assim como ao D.</p>				
<b>Pessoal</b>	<b>Itens a refletir</b>	A	B	C	D
	Senti-me tranquila a dinamizar a sessão.		x		
	Consegui dar resposta a imprevistos.		x		
	Fui clara no meu discurso e no que era pedido.		x		
	Ouvi os comentários das crianças.		x		
	Demonstrei afetividade	x			

<b>Observações</b>	Por ser a minha primeira sessão com crianças tão pequenas notei que poderia ter estado um pouco mais tranquila e ter adaptado melhor o discurso. Não esperava que o D. se fosse mostrar tão pouco recetivo à prática e o comportamento dele acabou por influenciar o resto do grupo. No final, realizei a primeira entrevista e os resultados foram positivos, no entanto as crianças não conseguiram criar uma conversa entre elas.
<b>Sugestões para sessões futuras</b>	Em relação ao D., poderei dar-lhe a hipótese logo no início de ficar apenas a observar-nos. Acho positivo a continuação do uso de material. Considero que a realização da sessão na sala será mais benéfica para as duas partes uma vez que o ginásio é o local onde são sempre muito ativos, é difícil compreenderem que não irão fazer atividade física.

**A- Muito bom B- Bom C-Suficiente D-Insuficiente**

**Apêndice 7: Guião de Planeamento e Autorreflexão da 2ª Sessão de Mindfulness (Pré-Escolar) - Pena que Relaxa**

<b>Momento</b>	Depois da reunião em grande grupo, de manhã.
<b>Intenções</b>	Promover o desenvolvimento da consciência do corpo; Proporcionar um momento de relaxamento do corpo; Promover a concentração;
<b>Materiais</b>	Música calma de fundo; Copos com esferovite; Penas.
<b>Aquisições</b>	Fechar os olhos; Focar atenção em partes do corpo; Realizar dois ou mais ciclos respiratórios consecutivos.

<b>Ação</b>	<p><b>1º momento</b>          Pedir às crianças que se descalcem;          Distribuir as crianças pelo espaço da sala delimitando-o com uma manta;          Explicar que vamos praticar <i>mindfulness</i>;          Colocar a música ambiente;          Pedir que se sentem com as pernas cruzadas;</p> <p><b>2º momento</b>          Mexer os dedos dos pés; Mexer as pernas; Mexer os braços; Mexer as mãos; Mexer o pescoço, Mexer a cabeça; Espreguiçar.          Distribuir pelas crianças os copos e iniciar 3 a 5 ciclos respiratórios.          Largar os copos e realizar um ciclo com o apoio dos braços (em direção ao “céu” para inspirar e na direção dos joelhos para expirar).</p> <p><b>3º momento</b>          Distribuir pelas crianças uma pena;          Passar a pena pela cara, pelo pescoço, braços, tronco, pernas e pés e promover o relaxamento das partes do corpo onde a pena tocar (exemplificando).</p> <p><b>4º momento</b>          Relaxar 1 minuto ao som da música;          Mexer os dedos dos pés; Mexer as pernas; Mexer os braços; Mexer as mãos; Mexer o pescoço, Mexer a cabeça; Espreguiçar;          Pedir para lentamente abrirem os olhos e despertarem;</p> <p><b>5º momento</b>          Conversar sobre o que foi sentido.</p>				
<b>Grupo</b>	<b>Itens a refletir</b>	A	B	C	D
	As crianças mostraram-se recetivas.	x			
	Conseguir criar um bom envolvimento entre as crianças e os objetivos da sessão.	x			
	Obtive um feedback do grupo.	x			
	O grupo estava entusiasmado para realizar a sessão.			x	
	Todos seguiram as indicações que dei.		x		

<b>Observações</b>	<p>Expliquei às crianças que iríamos iniciar mais uma sessão de <i>mindfulness</i> e quando estiquei a manta no chão para nos sentarmos, o grupo descalçou-se por iniciativa própria, consideraram assim que para a prática necessitariam sempre de estar descalços como na primeira sessão.</p> <p>Foram bastante mais participativos do que na sessão anterior, gostaram de mexer partes do corpo isoladamente e exprimiram bem as sensações.</p> <p>No momento da realização dos ciclos respiratórios foram quase todos bastante cooperantes e salientaram que estavam a fazer como fizeram com a esferovite na sessão anterior.</p> <p>Receberam as penas com muito entusiasmo e cada um escolheu a que queria. Verbalizaram várias vezes que fazia “cócegas”. Ao tocarem com a pena nas partes do corpo conseguiram assim focar a atenção apenas num sítio do corpo e perceber as sensações. O D. participou em metade da sessão e quis que um colega o relaxasse com uma pena.</p> <p>O material voltou a estar em destaque nesta sessão, no entanto para o J. o material não foi apelativo para ele, mas esteve o tempo da sessão perto de nós.</p>				
<b>Pessoal</b>	<b>Itens a refletir</b>	A	B	C	D
	Senti-me tranquila a dinamizar a sessão.	x			
	Consegui dar resposta a imprevistos.	x			
	Fui clara no meu discurso e no que era pedido.	x			
	Ouvi os comentários das crianças.	x			
	Demonstrei afetividade.	x			
<b>Observações</b>	<p>Também para mim pessoalmente esta sessão correu melhor, à medida que o tempo passa consigo compreender e conhecer melhor o grupo, assim como eles a mim e criar uma relação mais forte. Aprendi rapidamente com os erros da primeira sessão, melhorando bastante nesta.</p>				
<b>Sugestões para sessões futuras</b>	<p>Funcionou melhor na sala do que no ginásio. Com a aquisição de materiais para cada sessão e de forma a criar momentos informais da prática faria sentido para o grupo a criação de uma área na sala dedicada ao <i>mindfulness</i>.</p>				

A- Muito bom B- Bom C-Suficiente D-Insuficiente

**Apêndice 8: Guião de Planeamento e Autorreflexão da 3ª Sessão de Mindfulness (Pré-Escolar) - Sentir o Coração**

<b>Momento</b>	Depois da reunião em grande grupo, de manhã, no tempo destinado à prática.			
<b>Intenções</b>	Promover a concentração; Promover o desenvolvimento da consciência do corpo desenvolvendo o hábito de compreender as suas sensações e a sua ligação às emoções; Saber ativar respostas de tranquilização e percecioná-las de forma mais clara.			
<b>Materiais</b>	Música calma de fundo; Espaço amplo.			
<b>Aquisições</b>	Focar atenção em partes do corpo; Estabelecer uma conexão entre a mente e o corpo; Sentir a frequência cardíaca.			
<b>Ação</b>	<p><b>1º momento</b> Explicar que se iniciará mais um momento de <i>mindfulness</i>; Pedir às crianças que se sentem confortavelmente; Realizar 2 ciclos respiratórios; Explicar onde se situa o coração e pedir que o sintam os seus batimentos cardíacos (às crianças que tenham muita roupa, é necessário tirar a camisola exterior se possível).</p> <p><b>2º momento</b> Saltar em pontas dos pés 10 vezes.</p> <p><b>3º momento</b> Pedir que se sentem novamente e que voltem a colocar a mão na zona do coração de olhos fechados ou semifechados; Sentir o coração e a respiração, observar o corpo a acalmar e as sensações a mudar.</p> <p><b>4º momento</b> Repetir as vezes necessárias.</p> <p><b>5º momento</b> Relaxar ao som da música.</p> <p><b>6º momento</b> Conversar sobre o que foi sentido.</p>			
<b>G r u p o</b>	<b>Itens a refletir</b>			
		A	B	C
	As crianças mostraram-se recetivas.	x		

	Consegui criar um bom envolvimento entre as crianças e os objetivos da sessão.			x	
	Obtive um feedback do grupo.				x
	O grupo estava entusiasmado para realizar a sessão.	x			
	Todos seguiram as indicações que dei.			x	
<b>Observações</b>	<p>Decidi que esta sessão seria feita com o grupo todo junto, e não dividido em dois como fiz nas duas anteriores sessões. Optei por juntar o grupo todo uma vez que já se estavam a familiarizar com a prática. No entanto, em grande grupo já não funcionou bem, é necessária aproximação para controlar os comportamentos.</p> <p>O grupo já se mostra muito entusiasmado para a prática e fica muito expectante para saber o que vamos fazer, mas ainda tem dificuldade em associar que será um momento de calma.</p> <p>O J. gosta de saltar e gosta quando os colegas mostram entusiasmo, desta forma participou na sessão e mesmo que não tivesse cumprido com o objetivo de sentir o coração com as mãos foi um bom progresso imitar os colegas.</p>				
<b>Pessoal</b>	<b>Itens a refletir</b>	A	B	C	D
	Senti-me tranquila a dinamizar a sessão.			x	
	Consegui dar resposta a imprevistos.			x	
	Fui clara no meu discurso e no que era pedido.		x		
	Ouvi os comentários das crianças.			x	
	Demonstrei afetividade.		x		
<b>Observações</b>	<p>Com o grupo todo junto e com alguma dificuldade em dar resposta aos imprevistos foi difícil manter uma postura ideal de <i>mindfulness</i>. Com o grupo junto também não foi possível ouvir todos os comentários, em especial das crianças mais tímidas.</p>				
<b>Sugestões para sessões futuras</b>	<p>Acho importante voltar a repetir esta prática mais à frente. O grupo deverá manter-se dividido para que consiga ir de encontro aos objetivos que proponho para cada sessão.</p>				

**A- Muito bom B- Bom C-Suficiente D-Insuficiente**

**Apêndice 9: Guião de Planeamento e Autorreflexão da 4ª Sessão de Mindfulness (Pré-Escolar) - Movimentos Mindfulness dos Membros Superiores**

<b>Momento</b>	Depois da reunião, de manhã.							
<b>Intenções</b>	Promover a concentração; Promover o desenvolvimento da consciência do corpo; Mover o corpo de forma consciente.							
<b>Materiais</b>	Música; Livro “Eu sou Yoga” de Susan Verde; Caixa com os materiais já existentes de <i>mindfulness</i> na sala.							
<b>Aquisições</b>	Focar atenção em partes do corpo; Relaxar o corpo de forma consciente; Focar a atenção no momento presente.							
<b>Ação</b>	<p><b>1º Momento</b> Pedir às crianças que se descalcem e sentem confortavelmente na área delimitada para a prática. Realizar 1 ciclo respiratório.</p> <p><b>2º Momento</b> Leitura da história “Eu sou Yoga” de Susan Verde, e discussão em momento pós leitura deixando espaço para comentários.</p> <p><b>3º Momento</b> De pé, e com os pés bem assentes no chão, à largura dos ombros, iremos balançar suavemente o corpo na direção horizontal e vertical, de olhos fechados ou semifechados. Os ombros serão direcionados até às orelhas e descontraídos algumas vezes, até ficarem relaxados. Estica-se um braço durante alguns segundos em direção “à maçã que está na árvore” e explora-se a sensação com que se fica quando o braço é liberto (repetir com o outro). De seguida, baloiça-se os braços à frente e atrás do corpo sem realizar força.</p> <p><b>4º Momento</b> Sentados, a pares, iremos rever as forma que já sabem de relaxar os colegas, e deixá-los explorar (penas, massagem no couro cabeludo, toque facial etc.). Realizar 3 ciclos respiratórios.</p> <p><b>5º Momento</b> Conversar sobre o que foi sentido.</p>							
	<b>Itens a refletir</b>			<table border="1"> <tr> <td>A</td> <td>B</td> <td>C</td> <td>D</td> </tr> </table>	A	B	C	D
A	B	C	D					

<b>Grupo</b>	As crianças mostraram-se recetivas.		x		
	Consegui criar um bom envolvimento entre as crianças e os objetivos da sessão.		x		
	Obtive um feedback do grupo.		x		
	O grupo estava entusiasmado para realizar a sessão.		x		
	Todos seguiram as indicações que dei.		x		
<b>Observações</b>	<p>No início da sessão não achei pertinente realizar a leitura da história, uma vez que o grupo queria conversar sobre aspetos da área (recente) de <i>mindfulness</i> na sala. Ficámos sentados a conversar e depois prosseguimos para a prática. Como a turma é dividida para as sessões, não quis realizar a leitura com o segundo grupo, por não o ter feito com o primeiro.</p> <p>Esta sessão, por ser de movimento, criou algum alvoroço fazendo o efeito contrário ao que era esperado. O facto de ser necessário sentar e levantar alguns vezes fez com que se originassem conversas e risos, perdendo algumas vezes o foco da sessão.</p> <p>As crianças com 3 anos mostraram-se agradadas com os movimentos e as de 4/5 anos tentavam ignorar os barulhos e concentrarem-se no que era pedido.</p>				
<b>Pessoal</b>	<b>Itens a refletir</b>	A	B	C	D
	Senti-me tranquila a dinamizar a sessão.		x		
	Consegui dar resposta a imprevistos.		x		
	Fui clara no meu discurso e no que era pedido.		x		
	Ouvi os comentários das crianças.	x			
	Demonstrei afetividade.	x			
<b>Observações</b>	<p>Mesmo quando as sessões não estão a correr como o esperado já consigo ter uma atitude mais tranquila e o grupo já mostra confiança e respeito por mim e pelo que peço, facilitando muito a gestão de comportamentos.</p> <p>Sinto também uma facilidade maior em adequar e adaptar a prática, como aconteceu com o livro que estava planeado.</p>				
<b>Sugestões para sessões futuras</b>	<p>O uso de materiais é imprescindível nas sessões. As crianças mais pequenas, sem materiais, dispersam bastante. Na próxima sessão é preferível criar um momento de relaxamento antes da prática, talvez deitados.</p> <p>O livro “Eu sou Yoga” de Susan Verde ficará para quando achar adequado.</p>				

**A- Muito bom B- Bom C-Suficiente D-Insuficiente**

**Apêndice 10: Guião de Planeamento e Autorreflexão da 5ª Sessão de Mindfulness (Pré-Escolar) - Concentração com o Peluche**

<b>Momento</b>	Depois da reunião, de manhã.				
<b>Intenções</b>	Promover a concentração; Promover o desenvolvimento da consciência do corpo; Experimentar uma nova técnica de foco na respiração.				
<b>Materiais</b>	Música; Peluches.				
<b>Aquisições</b>	Focar a atenção na respiração; Respirar de forma consciente; Focar a atenção no momento presente.				
<b>Ação</b>	<p><b>1º Momento</b> Pedir às crianças que se descalcem e sentem confortavelmente na área delimitada para a prática. Realizar 1 ciclo respiratório.</p> <p><b>2º Momento</b> Questionar sobre como se sentem.</p> <p><b>3º Momento</b> Pedir que se deitem de olhos fechados ou semi-fechados, com as pernas esticadas e os braços estendidos junto ao corpo. Pousar um peluche em cima da barriga de cada criança. Pedir que sintam as seguintes partes do corpo: parte de trás da cabeça, ombros, zona dorsal, braços, mãos, zona lombar, pernas e pés. De seguida, irão acariciar o peluche e observar essa sensação. Realizar ciclos respiratórios focando a atenção no peluche que irá subir e descer. Pedir que sintam novamente as partes do corpo acima referidas. Convidar as crianças a sentarem-se.</p> <p><b>4º Momento</b> Conversar sobre o que foi sentido.</p>				
<b>Grupo</b>	<b>Itens a refletir</b>				
		A	B	C	D
	As crianças mostraram-se recetivas.	x			
	Conseguir criar um bom envolvimento entre as crianças e os objetivos da sessão.		x		
	Obtive um feedback do grupo.	x			

	O grupo estava entusiasmado para realizar a sessão.	x			
	Todos seguiram as indicações que dei.		x		
<b>Observações</b>	<p>Ambos os grupos vieram para a sessão com uma atitude tranquila, o que me leva a concluir que sabem que as sessões são um momento de calma, escuta e atenção.</p> <p>No momento de escolher o peluche, existiu alguns conflitos onde pudemos falar sobre algumas atitudes <i>mindfulness</i>. As crianças chegaram a um consenso rapidamente.</p> <p>O J., escolheu um peluche e deitou-se ao lado dos colegas, e, assim como muitas crianças de 3 anos, não sentiu a barriga a aumentar e diminuir, mas acariciou o peluche estando atento às sensações que o mesmo lhe transmitia (temperatura, textura, etc.).</p> <p>O D. realizou o exercício sentado, mas participativo. As crianças de 4 e 5 anos compreenderam na íntegra e cumpriram o objetivo principal.</p>				
<b>Pessoal</b>	<b>Itens a refletir</b>	A	B	C	D
	Senti-me tranquila a dinamizar a sessão.	x			
	Consegui dar resposta a imprevistos.	x			
	Fui clara no meu discurso e no que era pedido.	x			
	Ouvi os comentários das crianças.	x			
	Demonstrei afetividade.	x			
<b>Observações</b>	<p>A sessão decorreu como planeado, o material de apoio facilita as sessões. As crianças perceberam que os materiais das sessões formais vão ficando na área da sala e pediram para que os peluches também pudessem ficar.</p> <p>O facto de me sentir cada vez mais à vontade nas sessões e por ser já rotina para as crianças permite que eu própria emerja com o grupo nos objetivos a que proponho.</p>				
<b>Sugestões para sessões futuras</b>	<p>Ficarei atenta à interação com os peluches na área da sala. As crianças procuram contacto umas com as outras, por esse motivo a próxima sessão deverá ter momentos a pares.</p>				

A- Muito bom B- Bom C-Suficiente D-Insuficiente

### Apêndice 11: Guião de Planeamento e Autorreflexão da 6ª Sessão de *Mindfulness* (Pré-Escolar) - Reparar no Outro

<b>Momento</b>	Depois da reunião, de manhã.
----------------	------------------------------

<b>Intenções</b>	Promover a concentração e a atenção no outro; Promover o desenvolvimento da consciência do seu corpo e do outro; Interiorizar os princípios de <i>mindfulness</i> através de um livro.				
<b>Materiais</b>	Livro “Eu sou Yoga”; Música.				
<b>Aquisições</b>	Respirar de forma consciente; Focar a atenção no momento presente; Observar o próximo.				
<b>Ação</b>	<p><b>1º Momento</b> Pedir às crianças que se descalcem e sentem confortavelmente na área delimitada para a prática. Realizar 1 ciclo respiratório com o apoio dos braços.</p> <p><b>2º Momento</b> Questionar sobre como se sentem.</p> <p><b>3º Momento</b> Leitura da história “Eu sou Yoga” de Susan Verde, e discussão em momento pós leitura deixando espaço para comentários.</p> <p><b>4º Momento</b> Pedir que se sentem frente a frente com um colega. Convidar a que observem esse colega com atenção. Focar a atenção na expressão corporal do colega. Imitar os movimentos em espelho.</p> <p><b>5º Momento</b> Ainda sentados, em círculo, de olhos fechados ou semi-fechados, com as pernas cruzadas e as mãos pousadas nas pernas, pedir que sintam as seguintes partes do corpo: parte de trás da cabeça, ombros, zona dorsal, braços, mãos, zona lombar, pernas, joelhos e pés. Realizar 3 ciclos respiratórios. Desfrutar 1 minuto da música na posição que se sentirem melhor.</p> <p><b>6º Momento</b> Conversar sobre o que foi sentido.</p>				
<b>Grupo</b>	<b>Itens a refletir</b>	A	B	C	D
	As crianças mostraram-se recetivas.	x			
	Consegui criar um bom envolvimento entre as crianças e os objetivos da sessão.	x			
	Obtive um feedback do grupo.		x		
	O grupo estava entusiasmado para realizar a sessão.	x			
	Todos seguiram as indicações que dei.			x	

<b>Observações</b>	O <i>mindfulness</i> faz parte da rotina, e por esse mesmo motivo as sessões também têm de ser adaptadas no momento pelos interesses e necessidades que o grupo demonstra. Neste dia o grupo estava mais agitado e por isso optámos por realizar a sessão sem divisões, ou seja, com o grupo completo. Todos os adultos da sala participaram na sessão o que tornou a gestão de comportamentos mais fácil para mim. As crianças gostaram da sessão, sorriam e divertiam-se na imitação do colega. No momento de relaxamento ensinavam ao par como fazer, o que mostra a capacidade de aplicar técnicas de <i>mindfulness</i> .				
<b>Pessoal</b>	<b>Itens a refletir</b>	A	B	C	D
	Senti-me tranquila a dinamizar a sessão.		x		
	Conseguí dar resposta a imprevistos.		x		
	Fui clara no meu discurso e no que era pedido.	x			
	Ouvi os comentários das crianças.		x		
	Demonstrei afetividade.	x			
<b>Observações</b>	A participação dos adultos na prática facilitou bastante também a minha postura com o grupo porque muitas vezes repetiam o que eu pedia, facilitando-me e assim chegando a todas as crianças. O livro foi um bom recurso porque criou um bom momento inicial que as crianças já estão habituadas na sua rotina, e sabem manter a calma.				
<b>Sugestões para sessões futuras</b>	Notei o interesse que as crianças mostraram esta semana por luzes e sombras. Na próxima sessão procurarei integrar estes recursos.				

**A- Muito bom B- Bom C-Suficiente D-Insuficiente**

### **Apêndice 12: Guião de Planeamento e Autorreflexão da 7ª Sessão de *Mindfulness* (Pré-Escolar) - Contrair e Relaxar**

<b>Momento</b>	Depois da reunião, de manhã.
<b>Intenções</b>	Promover a consciência corporal; Experimentar a contração e promover o relaxamento do corpo (em especial nas zonas de maior tenção); Realizar ciclos respiratórios.

<b> Materiais </b>	Música; Vária luzes com cores e fibra ótica.				
<b> Aquisições </b>	Relaxar o corpo; Focar atenção em partes do corpo; Realizar dois ou mais ciclos respiratórios consecutivos.				
<b> Ação </b>	<p><b>1º Momento</b> Pedir às crianças que se descalcem e sentem confortavelmente na área delimitada para a prática. Realizar 1 ciclo respiratório com o apoio dos braços (em direção ao céu, inspiram, em direção ao chão, expiram).</p> <p><b>2º Momento</b> Questionar sobre como se sentem.</p> <p><b>3º Momento</b> Convidar as crianças a sentir o peso do corpo, e a levar a atenção para a respiração.</p> <p><b>4º Momento</b> Irei pedir às crianças que, à minha contagem, contraíam os músculos da face e descontraíam, observando com curiosidade a sensação. De seguida, os ombros, o peito, o abdómen, os braços e as mãos. Observando sempre a sensação com que ficam no final de cada contração.</p> <p><b>5º Momento</b> Realizar 3 ciclos respiratórios. Desfrutar 1 minuto da música na posição que se sentirem melhor.</p> <p><b>6º Momento</b> Conversar sobre o que foi sentido.</p>				
<b> Grupo </b>	<b>Itens a refletir</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>
	As crianças mostraram-se recetivas.	x			
	Consegui criar um bom envolvimento entre as crianças e os objetivos da sessão.	x			
	Obtive um feedback do grupo.	x			
	O grupo estava entusiasmado para realizar a sessão.	x			
	Todos seguiram as indicações que dei.	x			

<b>Observações</b>	<p>Esta sessão foi considerada pelo grupo como o melhor momento de <i>mindfulness</i>. As luzes permitiram um clima de calma e foco no momento presente. Todas as crianças participaram nesta sessão. Para o J. foi um momento bastante agradável e o mesmo quis participar com os dois grupos.</p> <p>Quando contraíam os músculos originavam “caretas” que faziam os outros rir, mas rapidamente voltavam ao objetivo.</p> <p>A pedido das crianças, as luzes estarão na área da sala e farão parte mais vezes das sessões.</p> <p>As crianças de 4/5 anos ajudaram as de 3 a segurar as bolas de luzes ouviram calmamente o que todos tinham para dizer, mostrando assim um aumento de empatia no grupo.</p>				
<b>Pessoal</b>	<b>Itens a refletir</b>	A	B	C	D
	Senti-me tranquila a dinamizar a sessão.	x			
	Consegui dar resposta a imprevistos.	x			
	Fui clara no meu discurso e no que era pedido.	x			
	Ouvi os comentários das crianças.	x			
	Demonstrei afetividade.	x			
<b>Observações</b>	<p>Ver a atenção total do grupo e a tranquilidade que transmitiam permitiu-me a mim também me sentir dessa forma. Esta sessão foi fascinante para as crianças e para os adultos. Os imprevistos que surgiam foram resolvidos de forma pacífica e, no final, foi excelente ouvir a forma como as crianças se sentiam. Seguiram para o almoço de forma pacífica.</p>				
<b>Sugestões para sessões futuras</b>	<p>O envolvimento do J. foi muito importante para mim, tal como o do D. Futuramente acredito que ambos participem com entusiasmo.</p>				

**A- Muito bom B- Bom C-Suficiente D-Insuficiente**

### **Apêndice 13: Guião de Planeamento e Autorreflexão da 8ª Sessão de *Mindfulness* (Pré-Escolar) - Sentir o Coração**

<b>Momento</b>	<p>Depois da reunião em grande grupo, de manhã, no tempo destinado à prática.</p>
----------------	---

<b>Intenções</b>	Promover a concentração; Promover o desenvolvimento da consciência do corpo desenvolvendo o hábito de compreender as suas sensações e a sua ligação às emoções; Saber ativar respostas de tranquilização e percecioná-las de forma mais clara.				
<b>Materiais</b>	Música calma de fundo; Espaço amplo.				
<b>Aquisições</b>	Focar atenção em partes do corpo; Estabelecer uma conexão entre a mente e o corpo; Sentir a frequência cardíaca.				
<b>Ação</b>	<p><b>1º Momento</b> Explicar que se iniciará mais um momento de <i>mindfulness</i>; Pedir às crianças que se sentem confortavelmente; Realizar 2 ciclos respiratórios; Explicar onde se situa o coração e pedir que o sintam os seus batimentos cardíacos (às crianças que tenham muita roupa, é necessário tirar a camisola exterior se possível).</p> <p><b>2ºMomento</b> Saltar em pontas dos pés 10 vezes.</p> <p><b>3ºMomento</b> Pedir que se sentem novamente e que voltem a colocar a mão na zona do coração de olhos fechados ou semifechados; Sentir o coração e a respiração, observar o corpo a acalmar e as sensações a mudar.</p> <p><b>4ºMomento</b> Repetir as vezes necessárias.</p> <p><b>5ºmomentos</b> Relaxar som da música.</p> <p><b>6ºMomento</b> Conversar sobre o que foi sentido.</p>				
<b>Grupo</b>	<b>Itens a refletir</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>
	As crianças mostraram-se recetivas.	x			
	Conseguir criar um bom envolvimento entre as crianças e os objetivos da sessão.	x			
	Obtive um feedback do grupo.	x			
	O grupo estava entusiasmado para realizar a sessão.	x			
	Todos seguiram as indicações que dei.			x	

<b>Observações</b>	<p>Como já vem sendo habitual as crianças mostram-se recetivas ao momento de <i>mindfulness</i>. Decidi voltar a repetir a sessão uma vez que, quando foi feita em grande grupo não correu como o esperado, e achei que neste momento que já têm um maior conhecimento sobre o seu corpo.</p> <p>Apesar de ter corrido melhor, o contraste entre estar ativo e estar parado não é fácil. Muitas vezes apesar de conseguirem parar, esqueciam-se de sentir o coração.</p> <p>Optei por fazer o exercício em grupo, mas individualmente fui junto de todos para sentir a sua frequência cardíaca. Mostraram-se surpreendidos pelo que sentiam, e ficavam desiludidos quando a frequência cardíaca baixava. As crianças de 5 anos explicavam que tinham de voltar a saltar para sentirem.</p> <p>Nesta sessão, as crianças com mais idade cooperaram comigo, e mostraram muito empenho e vontade em ajudar os colegas.</p>				
<b>Pessoal</b>	<b>Ítems a refletir</b>	A	B	C	D
	Senti-me tranquila a dinamizar a sessão.		x		
	Consegui dar resposta a imprevistos.		x		
	Fui clara no meu discurso e no que era pedido.	x			
	Ouvi os comentários das crianças.		x		
	Demonstrei afetividade.	x			
<b>Observações</b>	<p>Nesta sessão não me senti totalmente tranquila porque por diversos momentos achei que poderia acontecer o mesmo de quando fiz pela primeira vez esta sessão. Apesar disso, já conheço o grupo e soube atenuar esses comportamentos.</p> <p>Em sessões de movimento torna-se difícil ouvir as crianças mais tímidas, ou não ouvir até ao fim as mais desinibidas.</p>				
<b>Sugestões para sessões futuras</b>	<p>A utilização de material para realizar ciclos respiratórios deve ser completada. Poderei fazer uma sessão que englobe mais recursos nesse aspecto.</p>				

**A- Muito bom B- Bom C-Suficiente D-Insuficiente**

#### **Apêndice 14: Guião de Planeamento e Autorreflexão da 9ª Sessão de *Mindfulness* (Pré-Escolar) - Respiração Estrela**

<b>Momento</b>	<p>Depois da reunião em grande grupo, de manhã, no tempo destinado à prática.</p>
----------------	---

<b>Intenções</b>	<p>Promover a concentração através da respiração contribuindo para um comportamento atento e consciente;</p> <p>Promover o desenvolvimento da consciência do corpo através da consciência da respiração;</p> <p>Aprender que o estado de <i>mindfulness</i> diminui a ansiedade e proporciona prazer.</p>				
<b>Materiais</b>	<p>Música calma de fundo;</p> <p>Folhas plastificadas com estrelas;</p> <p>Garrafas sensoriais.</p>				
<b>Aquisições</b>	<p>Focar atenção na respiração com o apoio visual;</p> <p>Relaxar o corpo.</p>				
<b>Ação</b>	<p><b>1º Momento</b> Explicar que se iniciará mais um momento de <i>mindfulness</i>; Pedir às crianças que se descalcem e sentem confortavelmente; Realizar 2 ciclos respiratórios;</p> <p><b>2º Momento</b> Apresentar a cada criança uma folha plastificada com uma estrela e pedir que observem a imagem com atenção; De seguida, explicar que em cada aresta do cubo fazemos uma inspiração ou expiração; Deixá-los experimentar.</p> <p><b>3º Momento</b> Com o apoio das garrafas sensoriais, em grupos de 2/3 observam e comentam o que estão a sentir.</p> <p><b>4º Momento</b> Deixar que as crianças escolham a forma com pretendem relaxar durante alguns minutos para terminar a sessão.</p> <p><b>5º Momento</b> Conversar sobre o que foi sentido.</p>				
<b>Grupo</b>	<b>Itens a refletir</b>	A	B	C	D
	As crianças mostraram-se recetivas.	x			
	Consegui criar um bom envolvimento entre as crianças e os objetivos da sessão.		x		
	Obtive um feedback do grupo.		x		
	O grupo estava entusiasmado para realizar a sessão.	x			
	Todos seguiram as indicações que dei.		x		

<b>Observações</b>	<p>O grupo aprecia a vinda de novos materiais para a área assim como de utilizar o material que já lá está. As garrafas sensoriais são olhadas pelo grupo durante muito tempo assim como é nomeado o que lá está dentro.</p> <p>Seguir uma linha com os dedos foi muito desafiante, mas nem por isso as crianças desmotivaram, respirar a seguir as linhas foi feito corretamente pelas crianças mais velhas enquanto as mais novas respiravam apenas a brincar com a estrela. Quem não quis utilizar a estrela ficou com as garrafas sensoriais.</p>				
<b>Pessoal</b>	<b>Itens a refletir</b>	A	B	C	D
	Senti-me tranquila a dinamizar a sessão.	x			
	Conseguir dar resposta a imprevistos.	x			
	Fui clara no meu discurso e no que era pedido.		x		
	Ouvi os comentários das crianças.	x			
	Demonstrei afetividade.	x			
<b>Observações</b>	<p>Senti-me bem no desenvolvimento desta sessão apesar de que explicar ciclos respiratórias a crianças tão pequenas por vezes seja desafiante. Consigo cada vez melhor descontrair e ter soluções para alguns imprevistos, como neste caso algumas crianças não se interessarem pelo material que trouxe.</p>				
<b>Sugestões para sessões futuras</b>	<p>Seria interessante alterar a dinâmica das sessões formais, como anteriormente foi feito em 1.º CEB com a sessão da gratidão.</p>				

**A- Muito bom B- Bom C-Suficiente D-Insuficiente**

### Apêndice 15: Guião de Planeamento e Autorreflexão da 10ª Sessão de *Mindfulness* (Pré-Escolar) - Agradeço

<b>Momento</b>	De manhã, depois da reunião.
<b>Intenções</b>	<p>Proporcionar um momento de relaxamento do corpo;</p> <p>Promover o sentimento de gratidão;</p> <p>Promover a concentração;</p> <p>Experienciar sensações.</p>

<b>Materiais</b>	Guardanapo; Uvas ou maçãs.				
<b>Aquisições</b>	Observar; Refletir; Esperar; Focar atenção no objeto; Focar a atenção nas sensações; Realizar dois ou mais ciclos respiratórios consecutivos.				
<b>Ação</b>	<p><b>1º Momento</b> Distribuir pelas crianças uma uva; Realizar 3 ciclos respiratórios.</p> <p><b>2º Momento</b> Pensar no processo da uva até ao momento exato e agradecer a tudo/todos que contribuíram; Comer a uva e focar a atenção nas sensações.</p> <p><b>3º Momento</b> Refletir sobre a gratidão; Pedir que cada criança diga um motivo pelo qual se sente grata; Pedir compromisso para que alguma refeição diária seja “sentida”.</p>				
<b>Grupo</b>	<b>Itens a refletir</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>
	As crianças mostraram-se recetivas.	x			
	Consegui criar um bom envolvimento entre as crianças e os objetivos da sessão.		x		
	Obtive um feedback do grupo.	x			
	O grupo estava entusiasmado para realizar a sessão.	x			
	Todos seguiram as indicações que dei.		x		
<b>Observações</b>	<p>Enquanto algumas crianças estavam focadas na história do ciclo da fruta até à chegada à mesa, muitas estavam impacientes até ao momento em que a poderiam comer, como já era expectável para mim. O hábito das sessões com a música e pouca luz tornou-se um hábito à sexta-feira, pelo que várias crianças perguntaram quando é que iríamos fazer <i>mindfulness</i>.</p> <p>Enquanto saboreavam a fruta, afirmavam o que sentiam: é fria, é lisa, é doce etc. atingindo assim o objetivo de despertar as crianças para o momento presente, através das sensações.</p> <p>Durante o almoço, que se seguiu à sessão, várias crianças falavam sobre o percurso dos alimentos, e agradeciam.</p>				
<b>Pessoal</b>	<b>Itens a refletir</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>
	Senti-me tranquila a dinamizar a sessão.		x		
	Consegui dar resposta a imprevistos.	x			
	Fui clara no meu discurso e no que era pedido.		x		
	Ouvi os comentários das crianças.	x			

	Demonstrei afetividade.	x		
<b>Observações</b>	Assim como para as crianças a ligeira mudança nas sessões se sentiu, para mim também foi notada. Não saber como o grupo iria reagir e se iria ouvir as minhas indicações deixou-me um pouco receosa no início. No entanto, acabou por correr bem e conseguimos atingir os objetivos desta sessão.			
<b>Sugestões para sessões futuras</b>	Terminaram as sessões formais, seguir-se-á a entrevista de grupo focal.			

**A- Muito bom B- Bom C-Suficiente D-Insuficiente**

## Anexos



Anexo 1: Momento de Simbolização (1.ºCEB)



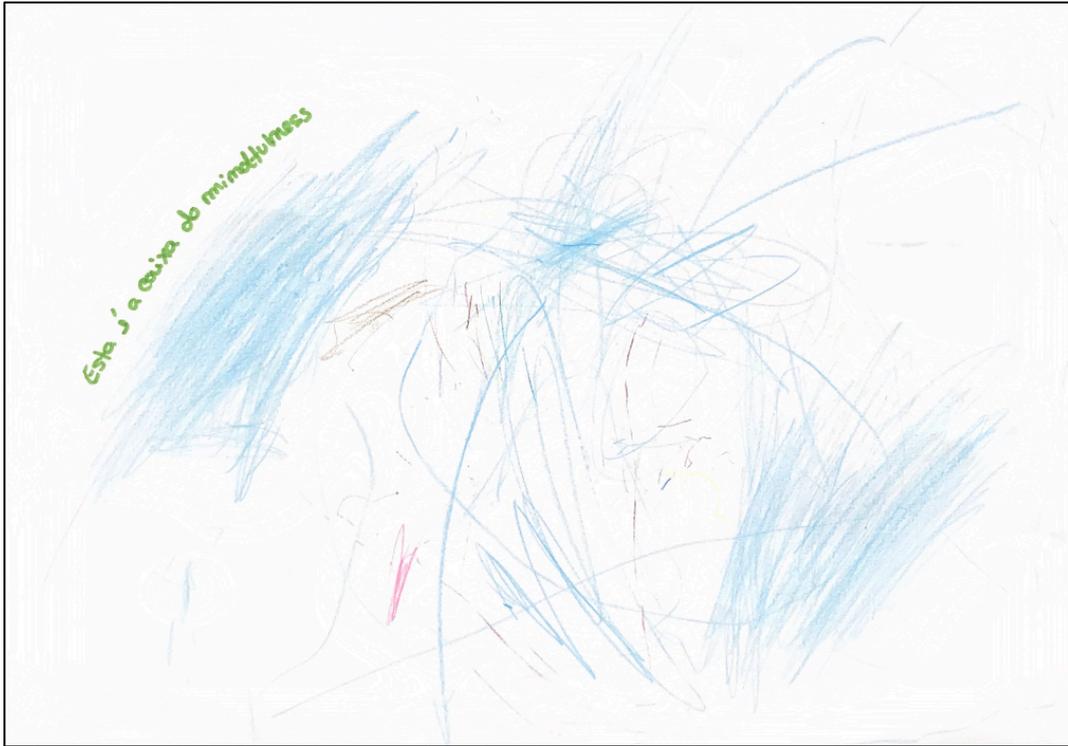
Anexo 2: Momento de Simbolização (1.ºCEB)



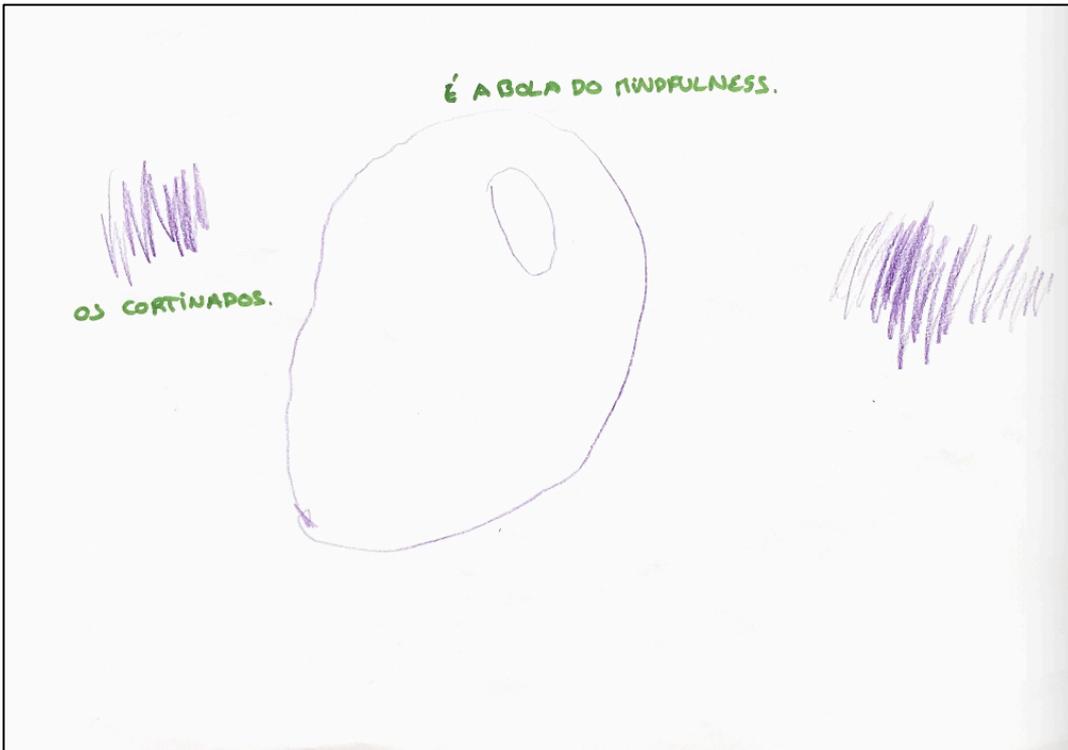
Anexo 3: Momento de Simbolização (1.ºCEB)



Anexo 4: Momento de Simbolização (1.ºCEB)



Anexo 5: Momento de Simbolização (Pré-Escolar)



Anexo 6: Momento de Simbolização (Pré-Escolar)