



***Mindfulness* na educação pré-escolar e no  
1.º ciclo do ensino básico**

**Relatório de Estágio apresentado para a obtenção do grau  
de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo  
do Ensino Básico**

**Sara Sofia Lopes Cabral**

**Orientadoras:**

**Doutora Isabel Piscalho**

**Doutora Sónia Seixas**

*Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós.  
Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.*

Antoine Saint-Exupéry

## **Agradecimentos**

Aos meus Pais, à minha irmã, aos meus sobrinhos e à Jiji, pelo apoio incondicional, pelo incentivo, por estarem sempre presentes e por serem os alicerces de quem sou. Estou grata por caminharem sempre ao meu lado em todas as etapas da minha vida.

Ao Aires, pelo amor, pela paciência, pela dedicação, pelo incentivo e por todo o apoio na concretização deste sonho. Estou grata a ti e ao Jumper, por ambos estarem presentes nesta caminhada que é tão especial para mim.

Às minhas orientadoras, Professora Doutora Isabel Piscalho e Professora Doutora Sónia Seixas, o meu sincero agradecimento por acreditarem neste projeto e o abraçarem comigo. Estou grata pelas muitas palavras de incentivo, quando o meu silêncio persistia, por todo o carinho e por toda a vossa disponibilidade.

Às crianças, às equipas educativas e às famílias que me acolheram com todo o coração e que tão genuinamente aceitaram embarcar neste estudo. A todos vós o meu agradecimento especial pelas partilhas, pela dedicação, pelo carinho e por todas as aprendizagens que convosco construí. Bem hajam.

Aos docentes da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém, um agradecimento muito especial por cultivarem uma forma tão consciente de olhar a infância e inculcarem a importância de ser educador/a e professor/a. Agradeço em especial à Professora Doutora Madalena Teixeira, à Professora Doutora Clara Brito, à Mestre Cristina Novo, à Professora Doutora Maria João Cardona e à Professora Doutora Helena Luís por todo o apoio na concretização dos estágios, pela partilha de saberes e por acreditarem em mim e no nosso projeto.

A todos os meus colegas de mestrado, por me acolherem na vossa turma, por todas as experiências e troca de saberes. Um agradecimento especial à Flávia Epifânio pela paciência, pelos ensinamentos e por todos os nossos momentos vividos nos primeiros estágios. À Ana Bica e ao Lucas Batista, estou eternamente grata por me acolherem nos vossos corações, por todas as palavras de incentivo, pelo carinho, por todos os momentos que partilhamos e por me acompanharem nesta missão.

Ao Vasco Gaspar, à Joana Carvalho, à Georgiana Lecléry, à Filipa Soares, à Ana Carvalheira, à Catarina Carvalho, à Susana Guerreiro e à Patrícia Barradas o meu agradecimento especial pela colaboração, pelo tempo dispensado, pela partilha de saberes e por todo o vosso apoio. Gratidão.

Aos formadores Patrícia Barradas, Daniela Marto, Sara Portela, Nuno Pinto Martins e Rita Santos, pela transmissão de saberes e por todo o vosso apoio.

À minha querida Sílvia Catarina Santos e ao Nuno Martins quero agradecer de todo o coração todo o vosso apoio, as muitas palavras de incentivo e as mensagens que me enchem de motivação e coragem para continuar. Grata por toda a vossa vibração.

À Marina Palma, minha querida amiga de infância que me acompanha em todas as etapas da vida, permanecendo sempre presente de sorriso no rosto e com uma palavra doce para me encher o coração de motivação e carinho, muito obrigada.

À Inês Côrte-Real agradeço pela sua música, pelas palavras de incentivo e pelas muitas mensagens que me fizeram acreditar e continuar.

Ao Francisco Gouveia e ao João Domingos, um agradecimento especial por todo o apoio logístico em todas as etapas deste relatório.

Ao Fábio e a toda a família, agradeço o acolhimento, os ensinamentos e todo o apoio no início desta jornada. Bem hajam.

Em jeito de homenagem, quero agradecer aos meus avós o amor e o carinho com que me seguraram a mão, a paciência e a dedicação com que me guiaram ao longo da vida, por me deixarem simplesmente ser criança e ser feliz, por inculcarem valores essenciais, por quem eu sou hoje. A vós, avó Helena, avô António, avó Maria, avô João da Horta e avó Sofia o meu agradecimento muito especial.

## Resumo

O presente relatório foi elaborado no âmbito do mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1.º ciclo do ensino básico. A oportunidade de realizar estágios em creche, jardim de infância e em 1.º ciclo do ensino básico enriqueceu o processo de formação inicial, na medida em que permitiu integrar os diferentes contextos e adquirir novas aprendizagens essenciais a uma prática pedagógica mais consciente. Para além disso, promoveu a reflexão sobre a temática em estudo, o *mindfulness*, que emergiu logo no estágio em creche. O ambiente que envolve a criança é fundamental para um desenvolvimento harmonioso, assim, quando se verificou a presença constante do fator stress, tornou-se pertinente aprofundar a abordagem *mindfulness* e perceber qual a sua importância nos contextos educativos. Este estudo exploratório de natureza qualitativa desenvolveu-se em duas etapas: a primeira consistiu no desenvolvimento de atividades concretas baseadas em *mindfulness* nos contextos de jardim de infância e de 1.º ciclo do ensino básico; a segunda, nas entrevistas semidiretivas realizadas a oito especialistas reconhecidos no âmbito do *mindfulness*. Este exercício investigativo sugere que o *mindfulness* pode ser uma ferramenta importante para as crianças por promover o autoconhecimento e a autorregulação emocional. Ao cultivar a gentileza, a empatia, a gratidão e a generosidade contribui-se para a tomada de consciência de uma humanidade comum. A abordagem *mindfulness* é importante em contexto educativo pois sensibiliza para uma visão holística do desenvolvimento da criança.

**Palavras-chave:** Educação; *Mindfulness*; Desenvolvimento.

## **Abstract**

The following report was elaborated within the scope of the Master's Degree in Pre and Primary School Education. The opportunity to carry out internships in the context of Pre and Primary School enriched the initial learning process, as it allowed the integration of different contexts and the acquisition of new essential learnings for a more conscious pedagogical practice. Also, it promoted reflection in this field of study, mindfulness, that emerged from the internship at Preschool. The children surrounding environment is fundamental for a harmonious development, thus, when the stress factor was a constant presence, it became relevant to deepen the mindfulness approach and understand it's importance in educational context. This explorational study of a qualitative nature was developed in two stages: the first consisted in the development of factual mindfulness-based activities in Pre and Primary School contexts; the second, in semi-directive interviews conducted with eight recognized experts in the field of mindfulness. This investigative exercise suggests that mindfulness can be an important tool for children as it promotes self-knowledge and emotional self-regulation. By cultivating kindness, empathy, gratitude and generosity contributing for the awareness of a common humanity. The mindfulness approach is important in educational context as it raises awareness for a holistic view of children development.

**Keywords:** Education; Mindfulness; Development.

## Índice

Introdução.....	1
Parte I – Prática de Ensino Supervisionada .....	2
1. Prática de Ensino Supervisionada em Creche .....	2
1.1. Caracterização da Instituição .....	2
1.2. Organização do ambiente educativo da sala .....	3
1.2.1. Organização do grupo.....	3
1.2.2. Organização do espaço .....	5
1.2.3. Organização do tempo .....	6
1.3. Projeto de intervenção .....	7
2. Prática de Ensino Supervisionada em Jardim de Infância.....	11
2.1. Caracterização da Instituição .....	11
2.2. Organização do ambiente educativo da sala.....	12
2.2.1. Organização do grupo.....	12
2.2.2. Organização do espaço .....	14
2.2.3. Organização do tempo .....	14
2.3. Projeto de intervenção .....	16
3. Prática de Ensino Supervisionada em 1.º CEB – 2.º ano de escolaridade .....	19
3.1. Caracterização da Instituição .....	19
3.2. Organização do ambiente educativo da sala.....	20
3.2.1. Organização do grupo.....	20
3.2.2. Organização do espaço .....	22
3.2.3. Organização do tempo .....	22
3.3. Projeto de intervenção .....	23
4. Prática de Ensino Supervisionada em 1.º CEB – 3.º ano de escolaridade .....	27
4.1. Caracterização da Instituição .....	27
4.2. Organização do ambiente educativo da sala.....	27
4.2.1. Organização do grupo.....	27
4.2.2. Organização do espaço .....	28

4.2.3.	Organização do tempo .....	28
4.3.	Projeto de intervenção .....	29
5.	Percurso de desenvolvimento profissional .....	33
Parte II – Exercício Investigativo .....		36
1.	Contextualização do exercício investigativo.....	36
2.	Enquadramento teórico .....	37
2.1.	<i>Mindfulness</i> .....	37
2.1.1.	Contextualização histórica e conceito de <i>mindfulness</i> .....	37
2.1.2.	A importância da prática do <i>mindfulness</i> .....	39
2.2.	<i>Mindfulness</i> em educação .....	40
2.2.1.	A relevância da prática do <i>mindfulness</i> em educação .....	40
2.2.2.	O <i>mindfulness</i> e o educador/professor .....	42
2.2.3.	O <i>mindfulness</i> e a criança .....	43
3.	Opções metodológicas: a escolha da abordagem investigativa .....	45
4.	Desenho da investigação.....	46
4.1.	Desenvolvimento de atividades baseadas em <i>mindfulness</i> .....	46
4.1.1.	Tipo e pertinência do estudo.....	46
4.1.2.	Questões de investigação e objetivos.....	47
4.1.3.	Contexto e participantes .....	47
4.1.4.	Processos de recolha e tratamento de dados .....	47
4.1.4.1.	Instrumentos.....	47
4.1.4.2.	Procedimento de recolha de dados .....	48
4.1.4.3.	Procedimento de tratamento de dados .....	49
4.2.	Entrevistas a especialistas reconhecidos no âmbito do <i>mindfulness</i> .....	49
4.2.1.	Tipo e pertinência do estudo.....	49
4.2.2.	Questões de investigação e objetivos.....	50
4.2.3.	Contexto e participantes .....	50
4.2.4.	Processos de recolha e tratamento de dados .....	50
4.2.4.1.	Instrumentos.....	50
4.2.4.2.	Procedimento de recolha de dados .....	51

4.2.4.3.Procedimento de tratamento de dados .....	51
5. Apresentação e análise dos resultados .....	51
5.1. Desenvolvimento de atividades baseadas em <i>mindfulness</i> .....	51
5.1.1. Envolvimento das crianças .....	52
5.1.2. O papel do educador/professor.....	56
5.1.3. Articulação escola-família .....	57
5.1.4. Benefícios da abordagem <i>mindfulness</i> .....	58
5.2. Entrevistas a especialistas reconhecidos no âmbito do <i>mindfulness</i> .....	58
5.2.1. <i>Mindfulness</i> .....	59
5.2.2. <i>Mindfulness</i> e o papel do educador e do professor.....	59
5.2.3. <i>Mindfulness</i> e o papel da criança.....	63
5.2.4. <i>Mindfulness</i> e a família .....	64
5.2.5. Benefícios da abordagem <i>mindfulness</i> .....	66
6. Discussão e Conclusões.....	68
Parte III – Reflexão Final .....	71
Referências Bibliográficas .....	74
Legislação consultada .....	78
Anexos .....	79
Anexo A. Organização do espaço na sala 1 ano.....	80
Anexo B. Autorizações para recolha de imagens.....	81
Anexo C. Organização do espaço na sala 1. ....	83
Anexo D. Organização do espaço na sala 2. ....	84
Anexo E. <i>Feedback</i> das crianças.....	85
Anexo F. <i>Feedback</i> das crianças e das famílias .....	89
Anexo G. Guião das entrevistas .....	93
Anexo H. Tabela de análise das entrevistas .....	95

## **Lista de Abreviaturas**

AE – Aprendizagens Essenciais

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

ATL – Atividades de Tempos Livres

CEB – Ciclo do Ensino Básico

EE – Ensino Especial

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

JI – Jardim de Infância

MTP – Metodologia de Trabalho de Projeto

NE – Necessidade Educativas

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PE – Projeto Educativo

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PP – Projeto Pedagógico

## Índice de tabelas

Tabela 1 - Dia tipo da sala 1 ano. ....	6
Tabela 2 - Dia tipo da sala 1. ....	15
Tabela 3 - Atividades semanais. ....	16
Tabela 4 - Organização do dia na sala 2.º B. ....	23
Tabela 5 - Horário do 2.º B. ....	23

## Índice de figuras

Figura 1 - Atividade Uma Aventura .....	8
Figura 2 - Chuva de balões.....	9
Figura 3 - Cubo Mágico e a sua habitante Dida. ....	10
Figura 4 - Dança das Fitas.....	10
Figura 5 - Comboio dos Alimentos.....	17
Figura 6 - Barriga de balão. ....	18
Figura 7 - Mergulho na Taça.....	25
Figura 8 - Círculo Mágico: Eu, a Família e a Escola.....	26
Figura 9 - Pote da Gratidão - inicial.....	30
Figura 10 - Pote da Gratidão - final. ....	31
Figura 11 - Enraizamento.....	32
Figura 12 - Enraizamento.....	32
Figura 13 - Desenho da investigação.....	46

## Introdução

O presente relatório surgiu no âmbito da unidade curricular de Investigação na Prática de Ensino Supervisionada II, integrada no 2.º semestre do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

No programa da unidade curricular constam os seguintes objetivos: (i) Desenvolver competências de investigação no contexto da prática de ensino supervisionada; (ii) Aprofundar conhecimentos sobre métodos e técnicas de investigação em educação; (iii) Aplicar conhecimentos adquiridos na unidade curricular de Investigação em Educação; (iv) Organizar e analisar dados recolhidos nos contextos de estágio; (v) Elaborar considerações fundamentadas, pertinentes para o seu conhecimento profissional e a sua prática educativa; (vi) Elaborar e apresentar publicamente o Relatório de Estágio.

A Prática de Ensino Supervisionada (PES) é fundamental na formação inicial de educadores e professores por promover a experiência nos diferentes contextos, nomeadamente Creche, Jardim de Infância (JI) e 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). A oportunidade de integrar uma instituição e de aprender com um grupo de crianças e com uma equipa educativa mais experiente enriquece-nos a nível pessoal e profissional. A supervisão vem complementar e é essencial para cultivar o pensamento crítico e criativo, induzindo à reflexão sobre temáticas que emergem dos contextos e da prática.

A componente investigativa emergiu da PES em Creche e consolidou-se em JI e em 1.º CEB. O conhecimento de que as crianças modelam os comportamentos observados e, sabendo que o stress está presente em todos os contextos em que a criança se insere, importa refletir sobre a importância da abordagem *mindfulness* em contexto educativo. Para tal, procedeu-se a dois estudos: o primeiro diz respeito ao desenvolvimento de atividades baseadas em *mindfulness* nas valências de JI e de 1.º CEB; e o segundo às entrevistas realizadas a oito especialistas reconhecidos no âmbito do *mindfulness*. Deste modo, pretendíamos estudar a relevância e a aplicabilidade do *mindfulness* nos diferentes contextos educativos.

No que concerne à organização do relatório, este encontra-se dividido em três partes: (i) Prática de Ensino Supervisionada, na qual caracterizamos a instituição, o ambiente educativo e o projeto de intervenção referentes a cada estágio, concluindo com o percurso de desenvolvimento profissional; (ii) Exercício Investigativo, em que fazemos uma breve contextualização, integramos o enquadramento teórico, explanamos as opções metodológicas e o desenho da investigação, apresentamos e analisamos os dados e, por fim, expomos a síntese dos estudos realizados; (iii) Reflexão Final, onde se reflete sobre todas as aprendizagens adquiridas no percurso formativo deste mestrado.

## **Parte I – Prática de Ensino Supervisionada**

Nesta primeira parte fazemos uma breve caracterização das instituições onde decorreu a PES em Creche, em Jardim de Infância e em 1.º CEB. Descrevemos a organização do ambiente educativo no que diz respeito ao grupo, ao espaço e ao tempo. Apresentamos o projeto de intervenção realizado em cada um dos contextos e, no final, uma reflexão sobre os quatro estágios realizados ao longo do mestrado e o seu contributo para o enriquecimento do meu percurso profissional e investigativo.

### **1. Prática de Ensino Supervisionada em Creche**

*Educar é semear com sabedoria  
e colher com paciência.*

Augusto Cury

#### **1.1. Caracterização da Instituição**

O estágio em contexto de Creche teve a duração de seis semanas<sup>1</sup> e decorreu entre os dias 27 de novembro de 2018 e 18 de janeiro de 2019. Este estágio realizou-se numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) localizada no distrito de Santarém. A oferta educativa agrega cinco valências: a Creche, a Creche Familiar, a Educação Pré-Escolar, o 1.º CEB e Atividades de Tempos Livres (ATL), provendo a cidade de uma vasta resposta educativa.

A instituição rege-se pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) e pelo seu Regulamento Interno<sup>2</sup> que, de acordo com o Decreto-Lei n.º 115-A/98, aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos.

Segundo o Projeto Educativo (PE, 2018/2019) a missão da instituição é colaborar com as famílias na educação e ensino das crianças, respeitando as suas necessidades individuais. Com esta parceria, pretende incitar competências que levam à aquisição de valores cristãos, cultivando a caridade, o amor ao próximo, a solidariedade, o respeito, a verdade e a justiça, de forma a promover a igualdade de oportunidades e o espírito comunitário.

De acordo com o PE (2018/2019), foi definido para o triénio 2017/2020 o tema “Aqui eu cresço saudável e sou feliz” com vista ao desenvolvimento saudável e feliz de cada criança, nas suas dimensões física, emocional, intelectual e espiritual. A concretização deste objetivo integra a participação das crianças, das famílias e da comunidade educativa.

---

<sup>1</sup> O estágio teve a duração de seis semanas, em que as suas primeiras foram de observação e nas quatro seguintes decorreu a minha intervenção e do meu par pedagógico, de forma alternada.

<sup>2</sup> O Regulamento Interno é específico para cada valência.

A instituição onde decorreu o estágio é direcionada para as valências de creche e de educação pré-escolar e funciona de segunda a sexta-feira, exceto feriados, com um horário entre as 7:00h e as 19:30h. Nesse horário trabalham 13 educadores de infância e 13 auxiliares de ação educativa distribuídos pelas cinco salas de Creche e pelas seis do Pré-Escolar.

## **1.2. Organização do ambiente educativo da sala**

### **1.2.1. Organização do grupo**

O grupo da sala de 1 ano era composto por 11 crianças com idades compreendidas entre os 13 e os 23 meses, sendo que 5 são do sexo feminino e 6 do sexo masculino. Das 11 crianças, sete vieram do berçário da instituição e quatro não frequentaram esta resposta social. Todas as crianças eram de nacionalidade portuguesa.

No geral, as crianças estavam bem-dispostas e demonstravam vontade em explorar o que as rodeava. Nas nossas semanas de intervenção, a maioria do grupo envolvia-se espontaneamente nas atividades propostas, participando ativamente e algumas necessitavam de um maior estímulo do adulto. A título de exemplo, na dança com fitas “as crianças imitavam os meus gestos e outras dançavam de forma espontânea, ao seu próprio ritmo” (Notas de Campo, 11 de janeiro de 2019).

As crianças partilhavam os brinquedos, embora tenhamos observado conflitos pontuais que eram resolvidos com criatividade e novas brincadeiras. Os brinquedos ganhavam múltiplas formas como verificámos na atividade dos instrumentos musicais em que “as maracas rapidamente se transformaram num reco-reco” (Notas de Campo, 8 de janeiro de 2019).

O grupo manifestava iniciativa nos momentos da brincadeira, de higiene e da alimentação, porém, não lhes era concedida essa oportunidade. Na brincadeira, os materiais disponibilizados eram escolhidos pela equipa educativa, o que limitava a exploração livre das crianças. No que diz respeito à higiene, uma criança demonstrava desconforto na utilização da fralda e indiciava estar preparada para o desfralde, contudo, este processo só era iniciado na sala dos 2 anos, não sendo respeitado o tempo desta criança. Na hora das refeições, apenas duas crianças necessitavam do apoio do adulto, porém, todas tinham de contar com a sua ajuda porque não lhes era permitido comer sozinhas.

Considerando o desenvolvimento da criança, abordaremos a dimensão cognitiva, psicossocial e motora para melhor compreender o grupo. Segundo Piaget (1999) existem quatro grandes estádios cognitivos: sensório-motor (do nascimento aos 2 anos); pré-operatório (dos 2 aos 7 anos); operações concretas (dos 7 aos 12 anos); operações formais (depois dos 12 anos). A maturação cognitiva é gradual, em que “cada estágio constitui assim,

pelas estruturas que o definem, uma forma de equilíbrio particular, e a evolução mental efectua-se no sentido de uma equilibração cada vez maior” (Piaget, 2010, p. 16).

O grupo encontra-se no primeiro estágio. Esta é uma fase importante na exploração do que as rodeia, pois é assim que a criança tem as suas primeiras perceções do mundo e aprende a coordenar as sensações com o movimento. O sensório-motor é um estágio que se divide em seis subestádios: (i) uso dos reflexos (do nascimento até 1 mês); (ii) reacções circulares primárias (1 a 4 meses); (iii) reacções circulares secundárias (4 a 8 meses); (iv) coordenação de esquemas secundários (8 a 12 meses); (v) reacções circulares terciárias (12 a 18 meses); (vi) combinações mentais (18 a 24 meses) (Papalia, Olds & Feldman, 2009). No grupo, duas crianças encontravam-se no quinto subestádio, caracterizado pela exploração ativa e pelo recurso à tentativa e erro para ultrapassar os obstáculos. No entanto, verificámos que uma delas permanecia sentada com algumas dificuldades de equilíbrio e segurava apenas um objeto, manipulando-o com pouca destreza. Abordámos a equipa educativa no sentido de perceber se ela estaria sinalizada com Necessidades Educativas (NE) e fomos informadas que nenhuma criança estava indicada com NE. O restante grupo estava no sexto subestádio, demonstrando já ter adquirido a capacidade da permanência de um objeto e a consciência da causa-efeito.

O desenvolvimento psicossocial defendido por Erikson (citado por Papalia, Olds & Feldman, 2009) enquadra duas crianças no primeiro estágio e nove no segundo estágio. O primeiro é conhecido como *confiança versus desconfianças básicas* e é quando se desenvolve a confiança/desconfiança em relação ao que as rodeia. Um ambiente educativo de respeito, cuidado e afeto promove uma conceção mais segura do mundo. O segundo estágio denominado *autonomia versus vergonha e dúvida* é caracterizado pela vontade e pelo aperfeiçoamento da linguagem para melhor expressar as suas vontades. No grupo, apenas três crianças tinham uma linguagem verbal inteligível.

Quanto ao desenvolvimento motor, apenas uma criança não tinha adquirido a marcha e, como já foi referido acima, quando se encontrava sentada tinha dificuldade em manter o equilíbrio e quando alguém lhe tocava, caía para trás sem colocar as mãos para se proteger. Para prevenir que se magoasse, a equipa educativa colocava diversas almofadas ao seu redor. Durante as semanas de intervenção reservávamos alguns momentos do dia para a auxiliar nos primeiros passos, recorrendo, por vezes, a um carrinho de apoio à marcha. As outras crianças já eram capazes de correr, saltar a pés juntos e rastejar, demonstrando alguma destreza motora.

A relação da equipa educativa e das crianças cingia-se a breves instantes de carinho nos momentos de higiene. Entre as gargalhadas espontâneas e o choro carente, a interação entre a educadora e a auxiliar com o grupo era esporádica.

No que concerne às potencialidades do grupo, verificámos que eram muito curiosos e mostravam interesse em participar nas tarefas propostas, nomeadamente nas atividades que envolvessem música e movimento. No final das brincadeiras, as crianças arrumavam os materiais nos seus devidos locais e deslocavam-se para a área de higiene, demonstrando conhecer a rotina diária. A relação entre as crianças era muito positiva, no entanto, por vezes, surgiam situações de conflito geradas pela falta de material, pela necessidade de um afeto ou por imitação.

Relativamente às fragilidades, constatámos que algumas crianças necessitavam do estímulo do adulto como indutor de confiança na realização de novas tarefas. Importa salientar que esta fragilidade poderia advir do facto das atividades serem limitadas pela equipa educativa. Este condicionamento também se verificava na hora da refeição e da higiene como já foi referido anteriormente, podendo influenciar o desenvolvimento da autonomia do grupo.

### **1.2.2. Organização do espaço**

A sala de atividades tinha muita iluminação natural, pois a parede que ligava ao exterior era, maioritariamente, envidraçada e tinha uma porta de acesso ao recreio. Embora o recreio fosse destinado apenas às crianças de 1 ano, nunca houve a possibilidade de usufruir daquele espaço. As paredes da sala estavam decoradas com desenhos pintados em cores apelativas e tinha um placard para a exposição dos trabalhos das crianças. O espaço estava provido de um aquecedor instalado na parede que se encontrava devidamente protegido.

De acordo com Portugal (2012), “a organização do espaço pode facilitar aprendizagens, criar desafios, provocar a curiosidade, potenciar autonomia e relações interpessoais positivas” (p.12). Na sala de 1 ano o espaço estava dividido em duas áreas (cf. Anexo A): uma zona ampla de brincadeira que se transformava na área de descanso na hora da sesta e uma destinada à higiene e aos cuidados pessoais, limitada por uma estrutura de vidro. O espaço de brincadeira apesar de ser muito versátil, na prática, era um ambiente vazio e pouco apelativo para as crianças.

Os materiais disponíveis na sala eram em quantidade bastante reduzida e, muitas vezes, não se adequavam às necessidades daquelas crianças. Segundo Oliveira-Formosinho e Araújo (2018), é essencial que “os materiais pedagógicos transportem mensagens e criem oportunidades, sejam responsivos às diferenças, às motivações, aos ritmos, a cada identidade e ao grupo.” (p. 17). Para além da inadequação dos brinquedos, a sua exploração era condicionada, dado que, geralmente, era a equipa educativa a escolher quais os que podiam utilizar diariamente.

### 1.2.3. Organização do tempo

A organização do tempo rege-se por um dia tipo presente na tabela 1, onde podemos verificar que a receção das crianças era feita numa outra sala de 1 ano, dirigindo-se à sua sala quando a educadora chegava. Desde esse momento até à hora da higiene que antecedia o almoço, a educadora priorizava a exploração livre com brinquedos por ela escolhidos.

O almoço era servido num refeitório reservado ao grupo e a outras duas salas de 2 anos. Após a refeição regressavam à sala para fazer a higiene, seguida de sesta. O despertar era induzido pela abertura dos estores e era feita a mudança da fralda.

O lanche era fornecido no refeitório. Na sala, procediam aos cuidados pessoais das crianças, mudando a fralda, penteando e colocando creme hidratante no rosto e perfume. Até à hora de saída, as crianças brincavam na sala com os materiais escolhidos pela auxiliar.

Tabela 1 - Dia tipo da sala 1 ano.

<b>Tempo</b>	<b>Atividades</b>
<b>8:00h às 8:30h</b>	Entrada e receção na Sala de Acolhimento e na Sala de 1 Ano.
<b>8:45h às 9:30h</b>	Acolhimento e exploração livre das áreas de interesse da sala de atividades.
<b>9:30h às 10:00h</b>	Arrumação da sala; Comer a bolacha e beber água.
<b>10:00h às 10:30h</b>	Conversa em grande grupo; Introdução e explicação das atividades a realizar.
<b>10:30h às 10:50h</b>	Arrumação da sala; Higiene e preparação para o almoço; Colocação do dormitório.
<b>11:00h às 12:15h</b>	Almoço.
<b>12:15h às 12:45h</b>	Higiene e preparação para o repouso.
<b>12:45h às 14:45h</b>	Repouso.
<b>14:45h às 15:15h</b>	Higiene, preparação para o lanche; Arrumação do dormitório.
<b>15:15h às 16:15h</b>	Lanche.
<b>16:15h às 16:40h</b>	Higiene.
<b>16:40h às 18:20h</b>	Recreio5 ou sala de atividades. Saídas.
<b>18:20h às 19:30h</b>	Sala de Acolhimento. Saídas.

(Nota: Retirado do Projeto Pedagógico, 2018/2019, p. 14).

### 1.3. Projeto de intervenção

O Projeto “Sozinho já sou capaz!” emergiu das potencialidades e das fragilidades do grupo mencionadas anteriormente e da falta de oportunidade para desenvolver a sua autonomia e autoconfiança. A nossa intervenção teve como prioridade: motivar as crianças a explorar livremente e estimular o grupo a ser mais autónomo e autoconfiante. De acordo com Portugal (2012), é fundamental proporcionar atividades às crianças que promovam a sua autonomia, autoestima, independência e autoconfiança, pois estas precisam de “oportunidades para fazerem escolhas significativas, necessitando da atenção e compreensão de adultos carinhosos” (p.9).

O plano de atividades foi enquadrado na rotina de sala, embora tenhamos integrado o reforço da manhã aquando da chegada à sala. Em simultâneo cantávamos uma música e fazíamos alguns gestos associados à letra da canção. O acolhimento era um momento de relaxamento e de partilha sobre as atividades que iríamos desenvolver e recorriamos, algumas vezes, a pequenas histórias.

Os objetivos do projeto foram delineados com base nas OCEPE, nomeadamente das áreas de conteúdo de Formação Pessoal e Social, Expressão e Comunicação e do Conhecimento do Mundo. Definimos os seguintes objetivos, na ótica da criança: Revelar confiança em experimentar atividades novas; Demonstrar autonomia na criação livre de movimentos corporais; Demonstrar satisfação na execução da atividade; Manifestar curiosidade pelo mundo que a rodeia; Esperar pela sua vez; Adquirir um maior controlo do corpo; Manter o equilíbrio; Treinar a aquisição da marcha; Dominar movimentos que implicam deslocamentos e equilíbrios; Realizar movimentos não locomotores e locomotores; Manusear diferentes materiais; Interagir com o adulto através de gestos e movimentos corporais; Recriar situações imaginárias; Identificar noções matemáticas; Identificar diferentes cores.

O nosso projeto de intervenção baseou-se na Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP). Oliveira-Formosinho e Araújo (2018) salientam que o envolvimento em projetos por parte de crianças em Creche é desejável, mas referem que é fulcral que o educador tenha a capacidade para reconhecer os potenciais acontecimentos que podem dar resposta à curiosidade das crianças e para estimular a experimentação. Para tal, é fulcral definir um plano que, segundo Vasconcelos et al. (2010), se divide em quatro fases que procuram dar resposta às necessidades das crianças, bem como atingir os objetivos pretendidos, sendo estas: Fase I - Definição do problema; Fase II - Planificação e desenvolvimento do trabalho; Fase III - Execução; Fase IV - Divulgação/Avaliação.

A fase I decorreu no período de observação com o surgimento do tema “Sozinho já sou capaz!”. Este emergiu da consulta do Projeto Pedagógico (PP) e da observação e análise das necessidades do grupo. Na fase II foi desenvolvido de acordo com as características das crianças, os objetivos definidos e o tempo disponibilizado pela educadora. A fase III marcou

o início das atividades com foco na promoção de aprendizagens significativas a cada criança, estabelecer rotinas e criar momentos de partilha. Na fase IV divulgámos os trabalhos do grupo através de uma exposição, ouvimos os *feedbacks* dos pais e procedemos à avaliação do projeto.

Das atividades desenvolvidas no projeto de intervenção destaco duas para apresentar neste relatório. A primeira intitulada *Uma Aventura* tinha como objetivos: Revelar autonomia em experimentar o percurso; Demonstrar confiança na exploração das pedras, da areia e da água; Adquirir um maior controlo do seu corpo; Manter o equilíbrio nas caixas sensoriais; Explorar os movimentos corporais no espaço através da manipulação do balão. A atividade teve início com uma breve história intitulada *Bolachinha Aventureira*<sup>3</sup> que convidava as crianças a embarcar numa aventura. As crianças podiam explorar com as mãos e atravessar o circuito repleto de pedras do rio, areia da praia e água como podemos observar na Figura 1.



Figura 1 - Atividade Uma Aventura

O percurso culminou com uma chuva de balões. As crianças exploraram livremente os balões ao som da uma música intitulada *Floresta Encantada*, como demonstra a Figura 2.

---

<sup>3</sup>História da minha autoria composta por quatro quadras de rima cruzada.



Figura 2 - Chuva de balões

A atividade, *Uma Aventura* foi muito desafiante, porque algumas crianças apresentaram resistência em explorar a areia, as pedras e até mesmo os balões. No entanto, aos poucos foram ganhando confiança e começaram a experimentar de forma autónoma o circuito e os balões. Esta atividade foi pensada para ser executada na rua. Portugal (2012) afirma que “ao ar livre, no contacto com areia, terra, água, flores, ervas, plantas, troncos, pedras, etc., as crianças encontram, naturalmente, desafios que se situam no prolongamento das suas capacidades e realizam descobertas insuspeitáveis e sempre renovadas” (p.12). Apesar de ser uma interação com a natureza mais condicionada, seria uma forma de integrar alguns dos seus elementos. Dadas as circunstâncias, a atividade revelou-se pouco dinâmica no momento do percurso pelo facto de ser realizada individualmente e dentro da sala. Contudo, o *feedback* foi bastante positivo pois verificámos que aos poucos as crianças se envolviam com mais entusiasmo na tarefa, cumprindo, assim, os objetivos propostos.

A segunda atividade diz respeito à *Dança das Fitas* que tinha como objetivos: Demonstrar satisfação na execução da atividade; Manifestar um maior controlo do seu corpo; Criar e recriar de forma autónoma; Desenvolver o sentido rítmico e de relação do corpo com o espaço e com os outros. A manhã começou com o cubo mágico e a sua habitante, a monstrixinha Dida, na Figura 3, já conhecida pelas crianças.



Figura 3 - Cubo Mágico e a sua habitante Dida.

Em conjunto inventámos uma história sobre ela e sobre a sua língua muito comprida, constituída por diversas fitas de cetim coloridas. Juntos dançámos ao som da música *How Far I'll Go* do filme da Disney *Moana*, como indica a Figura 4.



Figura 4 - Dança das Fitas.

As crianças divertiram-se nesta atividade, exploraram os movimentos e as diferentes formas de utilizar a fita. No geral, foi muito gratificante pelo envolvimento e criatividade do grupo. Aos poucos as crianças demonstraram estar mais autónomas e com mais iniciativa nas tarefas novas.

A avaliação do projeto de intervenção teve como instrumentos as notas de campo, as grelhas de registo e os registos fotográficos, conforme autorização dos encarregados de educação (cf. Anexo B). De acordo com Portugal e Carvalho (2017), “a avaliação em crianças

pequenas deve direcionar-se necessariamente para a promoção da aprendizagem e não para a atribuição de classificações ou para a comparação entre crianças” (p. 22).

De um modo geral, verificámos que as crianças foram demonstrando gradualmente mais iniciativa e confiança nas suas brincadeiras. Os materiais e as texturas, o espaço e o tempo de exploração livre e a relação estabelecida com as crianças contribuiu para o desenvolvimento da autonomia do grupo e, desta forma, para a concretização dos objetivos definidos para este projeto. O *feedback* das famílias foi muito importante para a nossa avaliação, na medida em que observavam diariamente o crescimento de cada criança, como ser individual e social.

## **2. Prática de Ensino Supervisionada em Jardim de Infância**

*Diz-me e vou esquecer.  
Ensina-me e vou lembrar.  
Envolve-me e vou aprender.*  
Benjamin Franklin

### **2.1. Caracterização da Instituição**

O estágio em contexto de Jardim de Infância, com a duração de seis semanas<sup>4</sup>, decorreu entre 23 de abril de 2019 e 31 de maio de 2019 numa IPSS situada no distrito de Santarém. A instituição articula-se com as seguintes valências: Creche; Jardim de Infância; ATL para o 1.º CEB; o Centro de Ocupação Juvenil para o 2.º e 3.º ciclos e secundário; o Lar de Infância e Juventude; o Centro de Convívio; o Apoio Domiciliário e o Centro de Dia.

A instituição rege-se pelas OCEPE e pelo seu Regulamento Interno que, de acordo com o Decreto-Lei n.º 115-A/98, aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos.

Segundo o Projeto Educativo (2018/2019), o principal objetivo da instituição é de “contribuir para a promoção do bem-estar social da população de Torres Novas e humanizar a cidade!” (p. 2). De acordo com o mesmo documento, foi definido o tema anual “Crescer para e com os Afetos...” e é o guia orientador de toda a ação educativa. Ao promover este tema, a instituição pretende fomentar, nas crianças, a inteligência emocional, com o intuito de que desenvolver a consciência de como se sentem, porque se sentem assim e que aprendam a lidar com as suas emoções e com os outros. As atividades promotoras de inteligência emocional integram exercícios de relaxamento e de autocontrolo das emoções de forma a cultivar a concentração, a motivação, a autoconfiança, a autonomia, a empatia, a

---

<sup>4</sup> O estágio teve a duração de seis semanas, nas primeiras duas decorreu o período de observação e nas restantes quatro realizou-se a intervenção conjunta, minha e do meu par pedagógico.

assertividade, o raciocínio, o otimismo, a comunicação, a criatividade e o relacionamento interpessoal.

A par com o projeto educativo, a instituição defende outros projetos de ação/ princípios como: “Crescer com Arte” – através de uma perspetiva artística, estimula o sentido crítico, a imaginação, a criatividade e a capacidade de análise, síntese e reflexão-; “Maleta Viajante” – mensalmente, um membro da equipa educativa dirige-se à biblioteca municipal e requisita quatro livros para circularem entre as quatro salas de JI, estes são devolvidos quando chegam à sala inicial-; “Dar voz às crianças” – as crianças devem ser agentes ativos nas planificações/ações-; “Escola/ Comunidade/ Família” – a família é o principal agente educativo e a instituição o agente colaborador, por isso, devem trabalhar em conjunto e com os mesmos objetivos-, “Bem-Estar comum” – é inerente ao sucesso de um projeto coletivo -; e “De mãos dadas com o Ambiente” – atividades no âmbito da preservação do ambiente, inclui o projeto “Eco-Escolas”, os “Vigilantes do Ambiente” e os “Vigilantes do Rio”

De acordo com o site da instituição (2019), para além dos projetos já mencionados, o JI faculta ainda serviço de atividades de enriquecimento curricular, especificamente: movimento, natação, música, inglês, judo, dança e consciência fonológica. Mensalmente, existiam atividades no âmbito do projeto 2Bee organizadas por um biólogo.

A instituição conta com oito educadores de infância e treze auxiliares de ação educativa para dar resposta às quatro salas de Creche e às quatro salas de Jardim de Infância presentes no edifício. O estabelecimento funciona, de segunda a sexta-feira, exceto feriados, entre as 7:30h e as 19:30h.

## **2.2. Organização do ambiente educativo da sala**

### **2.2.1. Organização do grupo**

O grupo da sala 1 era constituído por 20 crianças, 8 do sexo feminino e 12 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os três e os seis anos. O grupo era heterogéneo relativamente à idade, sendo esta diferenciada de acordo com a cor do bibe, assim, o bibe amarelo, o bibe azul e o bibe vermelho correspondem às crianças de 3-4 anos, 4-5 anos e 5-6 anos, respetivamente. Do grupo de crianças, oito nasceram no ano de 2013, sete nasceram em 2014 e cinco em 2015, estas últimas juntaram-se ao grupo, vindas da Creche da instituição. Todas as crianças eram de nacionalidade portuguesa.

No geral, as crianças eram participativas e autónomas nas brincadeiras, nos cuidados de higiene e na hora das refeições, inclusive as mais novas. Nos momentos de atividade livre, o grupo era muito dinâmico e integravam todos os colegas, definindo o papel de cada um nas demais áreas de brincadeira. As crianças demonstraram ser criativas, como por exemplo na atividade de criar um prato com alimentos, uma “criança afirmou que iria fazer um boi” (Notas

de Campo, 9 de maio de 2019). Verificámos que algumas crianças eram autoconfiantes e isso refletia-se no trabalho que desenvolviam, como a criança do exemplo acima referido, construiu o seu boi e “foi mostrar à educadora o seu prato, ao que esta sugeriu colocar um pouco de relva por baixo do boi, a criança respondeu que não, pois os bois quando estão nas touradas não têm relva, mas sim terra” (Nota de Campo, 9 de maio de 2019).

No grupo, existiam duas crianças indicadas com NE: uma com autismo e outra com dificuldades ao nível da articulação dos sons. Esta última era acompanhada por uma terapeuta da fala. Havia ainda alguns elementos do grupo que apresentavam maior dificuldade na expressão das suas ideias e, por vezes, precisavam do reforço do adulto para não desistir de as expor. No geral, todas as crianças do grupo tinham um vocabulário rico e conseguiam transmitir as suas vontades, principalmente sobre os temas que gostariam de aprender e as dúvidas que surgiam ao longo do processo.

Considerando o desenvolvimento da criança, na dimensão cognitiva o grupo enquadra-se no estágio pré-operatório de Piaget (1999). Este estágio é caracterizado pela função simbólica e o entendimento de categorização. Uma das áreas preferidas do grupo era a casinha, onde criavam e recriavam brincadeiras diversas e nas quais os objetos disponíveis ganhavam outra vida. Por vezes, verificámos que algumas crianças mais novas apresentavam o egocentrismo próprio deste estágio. Nas atividades propostas no nosso projeto de intervenção era necessário categorizar os alimentos, nomeadamente no que se refere ao ser saudável e menos saudável ou ainda não processado, semiprocessado e processado. Nestas tarefas, as crianças demonstraram a capacidade de categorizar os alimentos, embora na segunda tarefa tenha sido necessário esclarecer a origem de alguns dos produtos.

Quanto ao desenvolvimento psicossocial apresentado por Erikson (citado por Papalia, Olds & Feldman, 2009) o grupo está integrado no terceiro estágio *iniciativa versus culpa*. Este estágio representa um conflito entre a vontade de querer fazer mais e a consciência de que os comportamentos podem ou não ser aceites a nível social. Este aspeto foi visível no grupo, quando uma criança adotava um comportamento que lhe era prazeroso, mas não era aceite pela equipa educativa, como tal, aproveitava quando sentia que ninguém o estava a observar.

No desenvolvimento motor, mais concretamente nas habilidades motoras grossas, as crianças eram capazes de correr, saltar e descer escadas com muita destreza, todavia, as mais pequenas desciam com apoio e, algumas colocavam os dois pés no mesmo degrau e só depois desciam para o próximo. Nas habilidades motoras finas, duas crianças com três anos tinham alguma dificuldade na manipulação da tesoura.

A equipa educativa mantinha uma relação afetuosa e de respeito com as crianças e com as famílias. As características de cada criança eram tidas em conta, na medida em que a educadora questionava o grupo sobre um determinado tema ou sobre novas ideias que

gostassem de aprofundar. Esta abordagem fomenta o pensamento crítico e criativo da criança e promove o seu direito à participação.

No que concerne às potencialidades do grupo, podemos destacar a autonomia, a motivação para desenvolver novos projetos, o entusiasmo pela descoberta, a capacidade de questionamento e a vontade de explorar o mundo que as rodeia. Silva (2005) evidencia que o envolvimento das crianças no decorrer de um projeto promove as diferentes aprendizagens, não só as que estão, diretamente, relacionadas com o tema, mas também as que resultam das competências de argumentação, de pesquisa e de tomada de decisão.

Relativamente às fragilidades, constatámos que algumas crianças precisavam de acompanhamento na realização das atividades para conseguirem manter o foco. Na hora do almoço verificámos que muitas crianças criavam resistência a alguns alimentos, essencialmente os legumes e a fruta.

### **2.2.2. Organização do espaço**

A sala 1 (cf. Anexo C) era constituída pela sala principal, uma casa de banho e uma pequena despensa. As suas dimensões eram bastante reduzidas, no entanto, a sala era arejada, com cores acolhedoras e bastante iluminação. A educadora utilizava as paredes como suporte para a exposição dos trabalhos realizados pelas crianças e alguns instrumentos de apoio à prática pedagógica, tais como: mapa/ quadro de presenças; quadro do tempo; um calendário; quadro de tarefas e dos pares que as executa; o mapa de atividades; o quadro de aniversários. Todos os instrumentos referidos facilitam a organização e a consciencialização de pertença a um grupo, constituindo-se como suportes da aprendizagem nas diferentes áreas de conteúdo. De acordo com Folque (1999), estes instrumentos funcionam como reguladores, dado que permitem que as crianças se organizem e assimilem as rotinas diárias.

A sala 1 estava organizada em dez áreas de atividade, sendo estas: a área do faz de conta (Casinha); a área da garagem; a área do tapete/ construções; a área dos jogos de mesa; a área da modelagem (manipulação de plasticina, barro e massa de cor); a área da pintura; a área da oficina da escrita e dos números; a área do quadro magnético; a área da biblioteca; e a área do computador. Todas as áreas mencionadas estavam equipadas com diversos materiais, colocadas ao alcance das crianças, promovendo assim a autonomia e atendendo aos interesses do grupo. No grupo, as áreas de eleição eram a área da casinha, da garagem e dos jogos de mesa, tendo a equipa educativa um papel de mediador, dando ou não permissão para brincar na área escolhida devido à limitação de crianças por espaço.

### **2.2.3. Organização do tempo**

Na organização do tempo, a educadora atribuía muita importância à rotina para que as crianças se sentissem seguras e, por isso, recorreria a um dia tipo, como se apresenta na

Tabela 2. Contudo, a rotina era flexível e havia espaço para promover novas aprendizagens e momentos de partilha.

Tabela 2 - Dia tipo da sala 1.

<b>Tempo</b>	<b>Atividades</b>
<b>7:30/8:00h</b>	Acolhimento no refeitório.
<b>9:00h</b>	As crianças vão para a Sala 1.
<b>9:15h</b>	Reforço alimentar.
<b>9:30h</b>	Reunião de Grande Grupo / Canção do bom dia.
<b>10:00h</b>	Trabalho autónomo nas áreas / Desenvolvimento de projetos / Atividades orientadas (em pequenos grupos).
<b>11:45h</b>	Higiene.
<b>12:00h</b>	Almoço.
<b>12:50h</b>	Higiene.
<b>13:00h</b>	Sesta (exceto o bibe vermelho).
<b>15:00h</b>	Higiene.
<b>15:15h</b>	Reunião em grande grupo / Hora da história.
<b>16:00h</b>	Lanche.
<b>16:15h</b>	Trabalho autónomo nas áreas / Desenvolvimento de projetos / Atividades orientadas (em pequenos grupos) / Recreio.

Como se pode verificar na tabela 2, a rotina diária dividia-se em dois momentos distintos: o período da manhã (antes de almoço) e o período da tarde (depois de almoço). Relativamente ao período da manhã, este começava com o momento de acolhimento no refeitório, seguido de atividades livres e/ou orientadas na respetiva sala. Era, sobretudo, neste período do dia que as crianças de 5 anos faziam exercícios que apelavam à concentração e ao raciocínio lógico-matemático. Para estas crianças, a sesta era opcional, podendo escolher entre ficar a descansar ou ir para uma sala com todas as crianças de 5 anos, onde desenvolviam diversas tarefas orientadas por uma das educadoras da instituição<sup>5</sup>. No que concerne ao período da tarde, este era estruturado de forma a dar continuidade às propostas pedagógicas e/ou às atividades livres.

Uma vez por semana, algumas crianças tinham sessões (de cariz opcional) com duração de 30 a 60 minutos de judo, natação, movimento, consciência fonológica, música e dança, como se pode observar na Tabela 3.

<sup>5</sup> A educadora responsável pelo grupo planificava e implementava as atividades. Esta tarefa era rotativa, semanalmente, entre todas as educadoras de JI.

Tabela 3 - Atividades semanais.

<b>Segunda-feira</b>	Judo (16:45/17:15h) – Todos as faixas etárias
<b>Terça-feira</b>	Natação (10:15/11:15h) – Bibe amarelo
<b>Quarta-feira</b>	Consciência fonológica (10:00/11:00) – Bibe vermelho Natação (10:15/11:15h) – Bibe azul Movimento (15:00/16:00h) – Bibe azul Movimento (16:30/17:00h) – Bibe amarelo
<b>Quinta-feira</b>	Natação (12:00/13:00h) – Bibe vermelho Música (15:45/16:30h) – Bibe amarelo Música (16:30/17:15h) – Bibe azul
<b>Sexta-feira</b>	Dança (14:15/15:00h) – Bibe azul Dança (15:00/15:45h) – Bibe amarelo

### 2.3. Projeto de intervenção

O Projeto “Alimentação Criativa” surgiu a partir de uma conversa informal com a educadora, em que analisámos as potencialidades e as fragilidades do grupo, e de uma posterior conversa informal com o grupo. Neste projeto abordámos a alimentação saudável e os malefícios de uma alimentação não saudável, para os estimular a comer alimentos que não apreciavam tanto. Para tal, fizemos uma articulação entre as diferentes áreas de conteúdo, como a área do Conhecimento do Mundo, de Formação Pessoal e Social, de Expressão e Comunicação: o domínio da Educação Artística – subdomínio das Artes Visuais; o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita; e o domínio da Matemática.

Os objetivos do projeto definidos, na ótica do adulto, são os seguintes: (i) sensibilizar as crianças para a adoção de práticas de alimentação saudável, tendo em conta a origem dos produtos, modo de produção e a sua sazonalidade; (ii) alertar as crianças para a importância de uma alimentação saudável na prevenção da saúde; (iii) estimular a fruição de consumir novos alimentos; e (iv) incentivar as alternativas alimentares mais saudáveis, simples e exequíveis.

O nosso projeto teve por base a MTP e as suas quatro fases, porque “é essencial que se vá construindo uma atitude de pesquisa, centrada na capacidade de observar, no desejo de experimentar, na curiosidade de descobrir numa perspetiva crítica e de partilha do saber” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 86).

A fase I – definição do problema: decorreu no período de observação e surgiu da análise das potencialidades e fragilidades do grupo através de uma conversa informal com a educadora e, posteriormente, com as crianças. Na fase II – planificação e desenvolvimento do trabalho: foi realizada, em grande grupo, uma teia de ideias, na qual registámos o que já

sabiam, o que queriam saber, como iriam saber e o que querem fazer. Nesta fase também foram propostas atividades *mindfulness*, pela sua pertinência ao tema do PE e às necessidades do grupo. Estas atividades foram devidamente enquadradas na rotina de sala e surgiram numa perspetiva de “corpo são, mente sã”. Na fase III – execução do projeto: foram desenvolvidas diversas atividades, articulando as várias áreas de conteúdo, de forma a proporcionar aprendizagens sobre a importância da nossa saúde, seja através da alimentação ou de práticas *mindfulness*. Na fase IV – divulgação e avaliação do trabalho: realizámos uma exposição dos trabalhos manuais e fizemos uma apresentação de todo o processo às quatro salas de JI, seguido de um lanche saudável preparado pelo grupo de crianças da sala 1.

Neste relatório destaco duas das atividades implementadas. A primeira é o *Comboio dos Alimentos* e tinha como objetivos: Cooperar com os outros no processo de aprendizagem; Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha. A atividade consistia em confeccionar uma refeição saudável, desenhando com os dedos nas costas do colega à sua frente. Como podemos observar na Figura 5, as crianças estavam sentadas em círculo e cada um escolhia um alimento para começar a desenhar, prestando atenção à forma como estava a ser elaborado nas suas próprias costas.



Figura 5 - Comboio dos Alimentos.

A atividade *Comboio dos Alimentos* foi divertida e, em simultâneo, promoveu diversas aprendizagens, nomeadamente o respeito pela opinião do outro. As crianças quando nomeavam um alimento, as restantes manifestavam a sua opinião através de expressões verbais e faciais, respeitando e desenhando o respetivo alimento. Para além disso, o toque é uma forma de trazer a nossa atenção ao momento presente e, assim, trabalhar a concentração.

A segunda atividade corresponde à *Barriga de balão* e tinha como objetivos: Tomar consciência do seu corpo; Revelar confiança em experimentar atividades novas. Esta

atividade é uma forma de tomar consciência da respiração e dos movimentos do corpo enquanto esta acontece. Era pedido que as crianças inspirassem e expirassem, sentido a barriga a encher e a vazar, respetivamente, como se fosse um balão. A Figura 6 ilustra alguns momentos desta atividade, mostrando duas formas de a concretizar.



Figura 6 - Barriga de balão.

A atividade da *Barriga de balão* foi umas das eleitas das crianças, principalmente quando colocaram um objeto em cima da barriga e o observaram a subir e a descer, consoante a respiração<sup>6</sup>. Para a concretização desta atividade, houve algumas dúvidas sobre a recetividade da criança diagnosticada com autismo, contudo, verificámos que foi aquela que mais se envolveu nos momentos de *mindfulness*. No geral, o grupo revelou confiança nesta atividade e foi perceptível a tomada de consciência de cada inspiração e expiração. Estes exercícios são uma forma de promover a atenção e é uma ferramenta essencial para o autocontrolo emocional.

A avaliação geral do projeto de intervenção teve uma componente reflexiva, com base nas notas de campo, as grelhas de registo e os registos fotográficos, conforme autorização dos encarregados de educação (cf. Anexo B). A avaliação dos projetos é essencial porque é assim “que o educador consegue perceber qual o caminho que deve seguir” (Portugal & Carvalho, 2017, p. 21).

Ao longo do projeto, as crianças revelaram mais abertura a experimentar novos alimentos e menos resistência aos legumes e às frutas apresentados na hora das refeições. O *feedback* da equipa educativa foi muito positivo e constatámos que as crianças usufruíram genuinamente das atividades, pois tivemos pedidos das famílias para partilhar as receitas. Deste modo, decidimos entregar a cada criança um documento intitulado *As nossas receitas saudáveis* para continuarem a alimentação criativa em casa com as suas famílias.

<sup>6</sup> Não há registos desta parte da atividade.

### 3. Prática de Ensino Supervisionada em 1.º CEB – 2.º ano de escolaridade

*Se mudar a forma como vê as coisas,  
as coisas para as quais olha mudam.*

Wayne Dyer

#### 3.1. Caracterização da Instituição

O primeiro estágio em 1.º CEB realizou-se num agrupamento do distrito de Santarém com uma turma de 2.º ano. Este estágio teve a duração de 7 semanas<sup>7</sup> e decorreu entre os dias 19 de novembro de 2019 e 17 de janeiro de 2020. De acordo com o site do agrupamento (2019), este é composto por um jardim de infância, três escolas básicas (todas com jardim de infância), uma escola de 2.º e 3.º Ciclo e, por último, a secundária com 3.º Ciclo, na qual se encontrava a sede do agrupamento. Duas das escolas básicas integram profissionais especializados, tornando-as escolas de referência, uma para crianças invisuais/baixa visão<sup>8</sup> e outra para crianças diagnosticadas com autismo.

O agrupamento rege-se pelas Competências Essências<sup>9</sup>, Metas Curriculares<sup>10</sup>, as Aprendizagens Essenciais (AE), o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória e pelo seu Regulamento Interno. A organização do agrupamento, no que concerne à Educação Especial, segue a legislação em vigor, nomeadamente, o Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho, em articulação com o Decreto-Lei n.º 281/2009, de 6 de outubro e o Decreto-Lei n.º 55-2018, de 6 de julho, que aprova o regime de autonomia e flexibilidade curricular.

A partir destes documentos, os docentes de cada ano de escolaridade reuniam-se para planear as atividades e, deste trabalho colaborativo, surgia a planificação semanal. Esta era elaborada pelo responsável do ano de escolaridade de cada uma das escolas, rodando semanalmente entre as três escolas básicas do agrupamento. A planificação era enviada no domingo à noite, via email, com informações gerais. Tal como as planificações, todas as propostas de projetos eram enviadas para o agrupamento e eram aplicadas mediante a sua aprovação.

O agrupamento em questão tem como missão “educar e formar para a vida” (Projeto Educativo, 2016/2019, p. 4), numa visão de “mais inclusão melhor educação” (Projeto Educativo, 2016/2019, p. 4). O Projeto Educativo do Agrupamento, para o triénio 2016/2019<sup>11</sup>,

---

<sup>7</sup> O estágio teve a duração de sete semanas, na primeira decorreu o período de observação e as seis restantes foram de intervenção porque não tive par pedagógico.

<sup>8</sup> Dispõe de recursos humanos e materiais que permitem ensinar o Braille e potenciar a aprendizagem de crianças com baixa visão.

<sup>9</sup> Integra o 1.º e 2.º anos de escolaridade.

<sup>10</sup> Abrange o 3.º e 4.º anos de escolaridade.

<sup>11</sup> Este permanece em vigor até aprovação do novo projeto, por parte do Conselho Geral.

tinha como lema “Aprender para Empreender na Era Digital – Século XXI” (Projeto Educativo, 2016/2019, p. 1), com o intuito de promover a inovação, o rigor, a qualidade, a responsabilidade, a solidariedade e a equidade.

Na sede do agrupamento existe uma organização de recursos humanos, para dar resposta a todas as escolas. A escola integra oito professores titulares, cinco de apoio, três docentes de Ensino Especial (EE), seis auxiliares de ação educativa, dois professores de inglês, dois de educação física e dois de educação visual e tecnológica. O estabelecimento funciona, de segunda a sexta-feira, exceto feriados, entre as 7:30h e as 19:30h.

### **3.2. Organização do ambiente educativo da sala**

#### **3.2.1. Organização do grupo**

O grupo da sala 2.º B era constituído por 22 crianças com idades compreendidas entre os sete e os oito anos, 7 do sexo feminino e 15 do sexo masculino. No grupo, 17 crianças nasceram em Portugal, duas no Brasil, uma na Austrália, uma no Gana e outra em Angola.

O grupo da sala 2.º B demonstrava curiosidade e interesse na realização de projetos, como tal, a professora titular inscreveu-os no projeto “Já sei ler” que promove a aprendizagem da leitura. Na componente de Cidadania e Desenvolvimento, o grupo participava nos seguintes projetos de Educação Ambiental: “GEA – Mãe Terra” e “Eco-Escolas”. Nesta componente, o grupo integrava ainda diversas atividades sobre a saúde, a sexualidade e a igualdade de género, numa parceria com a UCC de Almourol. A participação do grupo nestes projetos acontecia mediante a aprovação do agrupamento.

No geral, as crianças eram muito bem dispostas, participativas e criativas, como pude constatar quando a professora lhes pediu para ler “como se tivessem muito sono, muito frio ou a vender na feira, e ainda, como se fossem um bebé, uma velhinha, o presidente a discursar, um canguru ou a gaguejar” (Notas de Campo, 22 de novembro de 2019). As crianças eram muito comunicativas e empáticas e demonstravam um grande espírito de entreajuda. No dia em que a docente abordou os Direitos da Criança, deu exemplos de outras realidades do mundo e a criança que veio de Angola partilhou com os seus colegas as suas vivências antes de vir para Portugal.

No grupo, duas crianças estavam sinalizadas com NE: uma com autismo e outra com défice cognitivo. Estas crianças eram acompanhadas pela professora de EE e por uma assistente, destacada para acompanhar a primeira criança. Existiam ainda quatro crianças que integravam o grupo de homogeneidade relativa<sup>12</sup> e outras duas crianças que não frequentaram o 1.º ano, uma devido a problemas de saúde e outra porque recuou um ano ao

---

<sup>12</sup> Grupo com acompanhamento individualizado noutra sala com a professora T.

vir para Portugal. Estas últimas tinham apoio individualizado às sextas-feiras com uma professora auxiliar.

Pensando o desenvolvimento da criança, a componente cognitiva nesta faixa etária insere-se no estágio das operações concretas de Piaget (1999). O raciocínio espacial, a seriação e inferência transitiva e os números e matemática são habilidades cognitivas que se destacam neste estágio. Na atividade de caça ao tesouro realizada no dia 10 de dezembro de 2019, verifiquei que o grupo conseguia usar um mapa e localizar as pistas. As propostas baseadas no *cuisenaire* e no Mingo<sup>13</sup> permitiram perceber que as crianças tinham uma boa capacidade de seriação e de cálculo mental.

O desenvolvimento psicossocial defendido por Erikson (citado por Papalia, Olds & Feldman, 2009) enquadra o grupo no estágio *iniciativa versus inferioridade*. A vontade de querer fazer e o medo do insucesso ou da crítica leva a criança ao sentimento de inferioridade. No contexto de estágio, uma das crianças gostava de participar, mas, por vezes, começava a chorar quando o fazia. Numa conversa com ela e com a docente percebi que a autoestima daquela criança estava sensível, tornando-se muito autocrítica.

A nível do desenvolvimento motor, o grupo era composto por crianças com muita destreza física e isso era visível nas aulas de Educação Física. Tive oportunidade de participar em todas as aulas durante o período de estágio e, na segunda semana, surgiu a possibilidade de planificar e orientar uma aula. Nas habilidades motoras finas, apenas uma criança demonstrava dificuldade ao manipular objetos mais pequenos.

A docente fomentava uma abordagem de afetos e de empatia, bem como de regras bem estabelecidas para orientar o grupo no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. A professora procurava estabelecer uma boa relação com as restantes salas, através da partilha de experiências e do envolvimento em atividades conjuntas. No que concerne à relação com as famílias, a docente buscava ter um relacionamento próximo, partilhando o trabalho efetuado num blogue e através de reuniões de pais. Contudo, no geral, o contacto era feito através de recados na caderneta do aluno e no momento da entrega de avaliações.

Relativamente às potencialidades do grupo, realço a motivação no desenvolvimento de novos projetos e o grande espírito de entreajuda. Papalia, Olds e Feldman (2009) afirmam que, nesta etapa da vida, as crianças beneficiam das interações entre pares porque “elas desenvolvem habilidades necessárias à sociabilidade e à intimidade, e adquirem o senso de

---

<sup>13</sup> Mingo refere-se ao Bingo da Matemática. As crianças tinham um cartão com números, cálculos, formas geométricas e símbolos matemáticos. Quando saía um problema, as crianças tinham de encontrar a solução no seu cartão, recorrendo ao cálculo mental. Por exemplo, o problema seria  $10+10+6$  e no cartão teriam de encontrar o número 26 (caso o tivessem).

pertencer a algo. São motivadas a ter êxito e adquirem senso de identidade. Aprendem liderança e capacidade comunicação, papéis e regras” (p. 397).

A fragilidade com mais relevo foi a capacidade de concentração de algumas crianças do grupo, precisando de um acompanhamento constante por parte da professora para manter o foco e, assim, concluir as tarefas. A concentração não é mais do que ter a consciência plena do momento presente e demonstrar disponibilidade para compreender o que nos rodeia (Snel, 2019).

### **3.2.2. Organização do espaço**

As aprendizagens significativas necessitam de um ambiente harmonioso que atenda às necessidades das crianças. Segundo Niza (2012), o professor em conjunto com as crianças deve criar condições materiais, afetivas e sociais para a organização de um ambiente educativo que promova a aquisição de novos conhecimentos e de valores morais. Assim sendo, a organização do espaço foi pensada, previamente, pela professora (tendo em conta as necessidades e as características de cada elemento do grupo) e foi feita com o intuito de estimular as aprendizagens do grupo. A sala 2.º B (cf. Anexo D) apresentava as dimensões adequadas ao grupo, era arejada e tinha muita iluminação natural.

A professora utilizava bastante as paredes como suporte para a exposição de vários trabalhos realizados pelas crianças e alguns instrumentos de apoio à prática educativa, tais como as palavras mágicas (por favor, obrigada, etc.), as regras da sala de aula e ainda posters com o alfabeto, o diagrama de Venn e os números ordinais. Os instrumentos referidos facilitavam a consciencialização das regras e auxiliavam as crianças como suportes de aprendizagem.

### **3.2.3. Organização do tempo**

A organização do tempo na sala 2.º B seguia um dia tipo, presente na Tabela 4, respeitando a rotina para que o grupo, sobretudo as crianças com NE, se sentissem seguras e conhecessem os diferentes momentos do dia.

Tabela 4 - Organização do dia na sala 2.º B.

Tempo	Atividades
9:00h	Entrada para a Sala
9:10h	Leitura da História
9:30h	Componente letiva
10:30h	Intervalo
11:00h	Componente letiva
12:00h	Almoço
13:30h	Componente letiva
15:30h	Intervalo
16:30h	Atividades de Enriquecimento Curricular (opcional)

Na rotina da sala 2.º B existia sempre espaço para novas aprendizagens e para momentos de partilha, nos quais se desenvolvia as competências sociais (respeito pelo outro, cooperação) e se sentia todo o afeto que facilitava o processo de adaptação àquele grupo.

A semana do 2.º B estava organizada segundo um horário. Neste constavam as componentes do currículo e as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), de cariz opcional, com duração de 60 minutos de Inglês, Atividade Física Desportiva, Educação Moral e Religiosa, Acompanhamento aos Alunos e Expressões, conforme a Tabela 5.

Tabela 5 - Horário do 2.º B.

	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
09:00	Português	Matemática	Português	Matemática	Português
10:30	Intervalo				
11:00	Matemática	Português	Matemática	Português	Matemática
12:00	Almoço				
13:30	Estudo do Meio Dança - DAC	Oferta Complementar	Apoio ao Estudo - Matemática	Estudo do Meio	Estudo do Meio
14:30	Artes Visuais - DAC	Apoio	Educação Física	Apoio ao Estudo	Música
15:30	Intervalo				
16:30	Inglês	Atividade Física Desportiva	Moral Acompanhamento aos alunos	Inglês	Expressões

### 3.3. Projeto de intervenção

O Projeto de Intervenção “Atenção Plena” despontou das fragilidades do grupo e de uma conversa informal com a professora titular e com as crianças. Para a concretização deste projeto foi necessário articular as atividades *mindfulness* com as diferentes componentes do

currículo, como o Português, o Estudo do Meio, a Matemática, a Educação Artística, a Cidadania e Desenvolvimento, a Educação Física e as Tecnologias da Informação e Comunicação.

O objetivo geral definido para este projeto foi de: Desenvolver a capacidade de concentração, através da consciência de si próprio e da autorregulação. Esta consciência expande quando se aprende a observar e a sentir o nosso corpo e os nossos pensamentos. Para tal, é fulcral transmitir às crianças que reconhecer e utilizar diferentes técnicas de respiração consciente, as pode ajudar a “ter algum controlo sobre os seus estados e encontrarem formas de relaxar nas situações mais tensas do dia a dia” (Sanches, 2016, p. 252). Para efetivar este plano geral foram definidos os seguintes objetivos específicos: Reconhecer e utilizar diferentes técnicas de respiração consciente; Identificar, descrever e interpretar os sentimentos e emoções; Compreender a ligação entre os seus pensamentos e os sentimentos; Transferir a atenção entre diferentes tipos de experiências, nomeadamente dos pensamentos para as emoções e para as sensações.

O Projeto de Intervenção baseou-se na MTP, respeitando as suas quatro fases. Neste foi fulcral ouvir a opinião das crianças sobre o tema. O K. referiu que “eu quero aprender, mas a minha cabeça está noutra lugar, no lugar da brincadeira” (Notas de Campo, 20 de novembro de 2019). Segundo Delgado (2006), “a participação é um princípio orientador da intervenção para a promoção do interesse da criança” (p. 187), como tal, cabe ao professor dar voz e integrar o grupo no seu processo de aprendizagem.

A fase I – definição do problema: emergiu no período de observação através da análise das fragilidades e de uma conversa informal com a professora e com o grupo. Na fase II – planificação e desenvolvimento do trabalho: definimos os objetivos, em conjunto com as crianças, como e quando os iríamos promover. Na fase III – execução do projeto: desenvolvemos as atividades de relaxamento e concentração através do *mindfulness*. A fase IV – divulgação e avaliação do projeto: corresponde à divulgação do projeto a outra sala do 2.º ano, na qual colocámos em prática algumas ferramentas aprendidas. Nesta fase, as crianças deram a sua opinião sobre as atividades desenvolvidas, referindo as que mais gostaram.

Das atividades desenvolvidas neste contexto, destaco duas delas, uma pela recetividade e entusiasmo das crianças e outra pelas aprendizagens por elas adquiridas. A primeira é o *Mergulho na Taça* e tinha como objetivos: Tomar consciência da respiração; Prestar atenção às diferentes sensações. No *Mergulho na Taça*, as crianças colocavam a mão dentro da taça tibetana, que estava cheia de água, e conforme a respiração faziam a mão subir (inspiração) e descer (expiração), enquanto sentissem a vibração da taça. A Figura 7 releva um pouco da atividade, *Mergulho na Taça*.



Figura 7 - Mergulho na Taça.

Nesta atividade foi pedido que não fizessem comentários até que todos a tivessem feito porque no fundo da taça estavam bolas de gel transparentes e só tomavam consciência delas quando as sentiam. A expressão facial das crianças foi muito gratificante e é difícil de descrever, mas estava num misto de surpresa e de curiosidade. No final, houve tempo para explorar as bolas de gel, observá-las enquanto desapareciam na água e falar sobre as sensações que foram tendo ao longo da atividade. O *Mergulho na Taça* obteve um *feedback* muito positivo por parte das crianças, mostrando que os objetivos foram cumpridos.

A segunda atividade foi o *Círculo Mágico: Eu, a Família e a Escola* e os objetivos definidos para esta foram: Manifestar capacidades expressivas e criativas nas suas produções plásticas, evidenciando o que sentem e os conhecimentos adquiridos; Retratar momentos em família através da expressão plástica. Esta atividade foi dividida em três momentos: (i) desenhar o que sentiam no centro de um naperon de papel, recorrendo à simetria; (ii) elaborar, no papel de cenário, em família a segunda parte do círculo mágico, retratando as férias de Natal; (iii) em contexto de sala, utilizar os materiais disponíveis neste espaço para terminar a terceira parte do círculo mágico. Alguns dos momentos da construção do *Círculo Mágico: Eu, a Família e a Escola* estão na Figura 8.



Figura 8 - Círculo Mágico: Eu, a Família e a Escola.

Esta atividade foi muito importante para perceber o que sentiam e o conceito de simetria, e, em simultâneo, apelar à criatividade e envolver a família na construção de uma das partes. As crianças demonstraram muito orgulho no trabalho desenvolvido e conseguiram identificar os círculos mágicos que não respeitavam a simetria e corrigi-los. Deste modo, foi possível verificar que os objetivos tinham sido atingidos.

A avaliação geral do projeto teve como instrumentos a observação, o registo fotográfico, as grelhas de registo, as notas de campo e o *feedback* das crianças (cf. Anexo E). Segundo Leite (2003a), os instrumentos para a recolha de dados são diversificados e permitem a reflexão e o aprofundamento das situações e dos saberes e quando integrados num projeto, assumem um carácter formativo e formador.

O projeto visava desenvolver a capacidade de concentração através da consciência de si próprio e da autorregulação. O autoconhecimento é essencial para o processo de regulação das emoções e pensamentos e, por sua vez, da capacidade de concentração. Ao longo do projeto constatei que as crianças eram capazes de relacionar os pensamentos com as suas sensações e emoções e que os expressavam e explicavam com mais facilidade. No último dia de estágio, uma das crianças abraçou-me a chorar e outra disse: “porque estás a chorar tanto?”, ao que respondeu “porque vou ter saudades e não faz mal chorar, são as minhas emoções”. No que concerne à concentração, o grupo apresentou um aumento gradual do tempo de concentração, mas estes eram inconstantes como era expectável e só se verificavam nos momentos seguintes à atividade. Quando este projeto foi pensado sabíamos que os benefícios da prática surgiriam a médio/longo prazo. Contudo, considero que os objetivos foram atingidos e que o projeto foi muito importante para semear o *mindfulness* na rotina das crianças. Saliento ainda que este projeto promoveu a integração de todas as crianças do grupo, mesmo aquelas que tinham tarefas diárias diferentes e, que, por vezes,

referiam não se sentir parte dele. No global, considero que o projeto foi relevante para o desenvolvimento pessoal e social de cada criança.

#### **4. Prática de Ensino Supervisionada em 1.º CEB – 3.º ano de escolaridade**

*Muitas vezes nos perguntamos  
que mundo deixaremos às nossas crianças.*

*Devemos também perguntar:  
que crianças deixaremos ao mundo?*

Papa Francisco

##### **4.1. Caracterização da Instituição**

O segundo estágio em 1.º CEB realizou-se com uma turma do 3.º ano da mesma escola em que se concretizou o estágio anterior, deste modo, a caracterização da instituição pode ser consultada acima, no ponto 3.1. deste relatório. Este estágio decorreu entre os dias 4 de maio e 9 de junho de 2021<sup>14</sup>, em formato de ensino a distância, com recurso ao *Microsoft Teams*, devido à pandemia causada pela Covid-19.

##### **4.2. Organização do ambiente educativo da sala**

###### **4.2.1. Organização do grupo**

O grupo da sala 3º A era constituído por 21 crianças com idades compreendidas entre os oito e os dez anos, 12 do sexo feminino e 9 do sexo masculino.

No grupo, todas as crianças nasceram em Portugal e algumas delas residiam na área envolvente da escola. Da turma, 19 crianças vieram do pré-escolar do agrupamento, destas, 16 vieram de uma sala e três de outra, sendo que uma delas era a criança com autismo que se fez acompanhar por dois colegas para facilitar a sua adaptação. A este grupo juntou-se uma criança vinda do pré-escolar de uma instituição particular. A professora acompanhava o grupo desde o ano letivo 2017/18, ao qual se juntou uma criança no 2.º ano devido a reprovação, integrando positivamente.

No grupo, estavam duas crianças indicadas com NE: uma com autismo e outra com dificuldades de aprendizagem. Estas crianças eram acompanhadas pela professora de EE. No geral, as crianças eram participativas, criativas e revelavam bastante interesse nas atividades propostas<sup>15</sup>.

---

<sup>14</sup> Devido ao facto de não ter sido autorizada a minha presença nas sessões síncronas, planifiquei e preparei as sessões ao longo de todo o período de estágio e até ao final do ano letivo (por opção própria).

<sup>15</sup> Estas características foram indicadas pela docente, uma vez que nunca tive contacto com as crianças.

No que diz respeito às potencialidades do grupo, a docente destacou a motivação e a participação das crianças em todas as tarefas propostas e salientou que esta melhora com o envolvimento das famílias. Deste modo, o trabalho colaborativo entre a docente e as famílias constitui uma potencialidade e uma fragilidade, na medida em que exige uma boa gestão familiar. As potencialidades do grupo estão, na situação atual, sujeitas à potencialidade/fragilidade das interações docente-família.

#### **4.2.2. Organização do espaço**

Considerando a situação de pandemia, o estágio realizou-se em formato de ensino a distância, como mencionado anteriormente. Como tal, não foi possível conhecer a sala onde habitualmente decorriam as aulas. Importa referir que também não me foi autorizada pelo agrupamento a participação nas sessões síncronas, deste modo, não tive a oportunidade de conhecer a sala virtual no *Microsoft Teams*, nem o grupo de crianças. O contacto com a professora titular a partir desta plataforma agilizou o meu processo de integração neste contexto.

#### **4.2.3. Organização do tempo**

Nas condições de ensino a distância, o agrupamento definiu uma hora semanal para as sessões síncronas, sendo estas, por vezes, articuladas com os conteúdos abordados no *Estudo em Casa*. A estratégia de organização do agrupamento tinha como objetivo facilitar a organização das famílias entre o ensino a distância de todos os elementos em idade escolar e o teletrabalho.

No que concerne ao grupo, as sessões síncronas eram organizadas em três momentos: o primeiro ficava totalmente reservado à partilha entre as crianças, de forma colmatar o distanciamento físico, preservando, assim, as ligações afetivas. Depois, as crianças desligavam os microfones e só os voltavam a ligar quando solicitado pela docente; o segundo momento servia para aprofundar a matéria que o grupo apresentava maiores dificuldades, incidindo maioritariamente sobre a Matemática e o Estudo do Meio; no terceiro momento, a professora esclarecia as dúvidas e dava indicações sobre as propostas presentes no plano de trabalho semanal. Para além da quinta-feira entre as 14:30 e as 15:30, a docente disponibilizava ainda um horário para sessões individuais, caso as crianças faltassem à sessão síncrona ou tivessem alguma dúvida. Estas decorriam num horário a combinar ou poderiam também ser esclarecidas através de email ou contacto telefónico.

No que concerne ao plano de atividades, permaneceu o trabalho colaborativo entre as docentes do agrupamento, num formato digital. Estas reuniam-se virtualmente às sextas-feiras e organizavam o trabalho a ser desenvolvido na semana seguinte. Posteriormente era

elaborado um plano de trabalho semanal que era enviado às famílias através de email, na segunda-feira de manhã.

O plano de trabalho semanal era organizado por áreas, nas quais descreviam sucintamente as tarefas, mencionando as páginas dos manuais, os exercícios a realizar e enviavam os vídeos que complementavam as informações. As tarefas a enviar ao professor eram devidamente assinaladas com um arroba realçado a verde (@) e as restantes seguiam com a respetiva autocorreção, exceto aquelas que seriam abordadas na sessão síncrona.

O trabalho desenvolvido com as crianças era organizado em parceria com a docente titular da outra turma do 3.º ano. As professoras partilhavam os recursos e definiam estratégias de ação em trabalho colaborativo, integrando também a professora de EE. No que diz respeito às crianças com NE, a criança com dificuldades de aprendizagem integrava as sessões síncronas com a turma, mas dispunha ainda de duas sessões individuais de 60 minutos com as professoras titular e de EE. As tarefas propostas à criança com autismo eram definidas pelas duas docentes e apresentadas à família numa sessão síncrona, no entanto, era a professora de EE que preparava os materiais manipuláveis e os entregava à família à segunda-feira à tarde. No mesmo momento, as famílias devolviam o material da semana anterior.

A relação com as famílias era muito harmoniosa e estas disponibilizavam-se sempre para colaborar, contribuindo para o sucesso dos momentos assíncronos. O trabalho colaborativo desenvolvido era fulcral para a fluidez do processo de ensino-aprendizagem e a comunicação entre a docente, as crianças e a família eram essenciais, mais ainda no ensino a distância.

### **4.3. Projeto de intervenção**

O projeto “Mindfulness em Família” surgiu da potencialidade/fragilidade indicada pela docente, referente ao trabalho colaborativo docente-família. A professora demonstrou preocupação com o bem-estar familiar pela sua importância no equilíbrio das crianças, mais ainda nas condições atuais que, por si só, geram situações de tensão e stress no seio familiar pelas exigências escolares e profissionais que acrescem às já habituais. Nesta ótica considerámos pertinente desenvolver um projeto que envolvesse as famílias sem, com ele, as sobrecarregar. Deste modo, as atividades foram pensadas de forma a articular as atividades de mindfulness e as diferentes componentes do currículo, como o Português, a Cidadania e Desenvolvimento, o Estudo do Meio, a Matemática e a Educação Artística, mais concretamente as Artes Visuais e a Expressão Dramática/Teatro.

O objetivo geral definido foi: Participar em família nas atividades *mindfulness*. Com este projeto pretendíamos que as crianças e as suas famílias usufríssem de sessões de *mindfulness*, porque “pais e filhos ficam muitas vezes surpreendidos com quanto aprendem

sobre os seus sentimentos quando prestam atenção ao que se está a passar nos seus corpos” (Greenland, 2019, p. 122). A tomada de consciência das suas emoções é essencial à autorregulação e, conseqüentemente, ao bem-estar. Com este intuito, definimos os seguintes objetivos específicos: Demonstrar gratidão através de palavras; Fazer construções plásticas, de forma imaginativa e inovadora, utilizando os recursos materiais disponíveis; Aplicar as competências que já possuem em diferentes contextos e áreas de aprendizagem; Explorar, de forma consciente, a sua respiração; Expressar as suas emoções e sentimentos através de movimentos corporais e de textos.

O Projeto de Intervenção foi pensado com base na MTP e nas suas quatro fases, todavia, foi planejado e desenvolvido em parceria apenas com a professora titular, uma vez que não me foi autorizado contacto direto com as crianças.

A fase I – definição do problema: decorreu de uma conversa informal com a docente. A fase II – planificação e desenvolvimento do trabalho: diz respeito à definição dos objetivos e à planificação das atividades em conjunto com a professora titular. Na fase III – execução do projeto: as atividades foram propostas através de vídeos e áudios, de forma a proporcionar momentos de relaxamento e partilha em família. A fase IV – divulgação e avaliação do projeto: corresponde à avaliação do projeto a partir de um formulário online, de forma a conhecer as atividades que mais e menos gostaram e qual a opinião das crianças e das famílias sobre o projeto.

As atividades que destaco neste estágio são o *Pote da Gratidão* e o *Enraizamento*. O *Pote da Gratidão*, tinha como objetivos: Manifestar capacidades expressivas e criativas nas suas produções plásticas; Demonstrar gratidão através de palavras. A atividade consistia em construir um pote da gratidão e em preencher diariamente uma folha de agradecimento, em que cada frase teria de começar com “Estou grato(a) por...”. As Figuras 9 e 10 retratam os potes enviados numa fase inicial e no final da tarefa, respetivamente.



Figura 9 - Pote da Gratidão - inicial.

A proposta desta atividade foi solicitada através de um vídeo demonstrativo. Aos poucos fui recebendo as fotografias dos potes construídos e a informação de que algumas crianças só iriam enviar no final da atividade, dia 5 de junho. No geral, as crianças manifestaram capacidades expressivas e criativas nos seus potes e demonstraram gratidão nas mensagens partilhadas. A adesão das crianças e das famílias à atividade deixaram-me mais motivada e com mais vontade de superar as dificuldades do ensino a distância, principalmente quando não podia estar em contacto direto com as crianças.



Figura 10 - Pote da Gratidão - final.

A segunda atividade, o *Enraizamento*, era uma proposta cujo objetivo era: Tomar consciência da respiração; Manifestar criatividade através do desenho. Para esta atividade foi sugerido que ouvissem um áudio com um exercício de respiração seguido do enraizamento. Este último diz respeito a um breve momento em que, de pé e de olhos fechados, imaginavam que eram árvores e que as suas raízes estavam a entrar na terra, até ao centro do planeta. No final, poderiam fazer um desenho a ilustrar o que tinham visualizado. A viagem de algumas crianças está ilustrada nas Figuras 11 e 12.



Figura 11 - Enraizamento.

O *Enraizamento* é uma ferramenta fulcral para a criança se centrar e se autorregular. Os desenhos elaborados retratam o que as crianças viram e sentiram durante esta atividade. Uma criança escreveu “estou relaxado” e desenhou uma cara a retratar o que estava a sentir naquele momento. Na primeira imagem da Figura 11 é possível observar as raízes. São estes detalhes que nos mostram como a criança estava focada no decorrer da atividade. Esta atividade foi nomeada a preferida por cinco crianças e por outras três foi classificada como a que menos gostaram. No geral, pelos *feedbacks* enviados, a atividade promoveu um momento de relaxamento e aprendizagem para as crianças e as respetivas famílias.



Figura 12 - Enraizamento.

As circunstâncias nas quais decorreu o estágio apelam à observação atenta dos trabalhos, à reflexão e à sensibilidade nos *feedbacks*, bem como a opinião da docente a cerca das atividades propostas. Assim sendo, os *feedbacks* da professora cooperante e os registos fotográficos dos trabalhos enviados pelas famílias, foram os principais instrumentos de avaliação. Para além destes, os questionários respondidos pelas crianças e pelas famílias foram também essenciais para verificar se os objetivos foram ou não alcançados e para refletir

sobre os aspetos a melhorar (cf. Anexo F). Destes conclui-se que a meditação foi a atividade preferida e o pote da gratidão aquele que menos gostaram.

De um modo geral, os objetivos foram cumpridos com sucesso pela motivação das crianças e pela cooperação e envolvimento das famílias. As opiniões sobre o projeto foram muito positivas quer na voz das crianças, quer na ótica das famílias e da professora titular e foi perceptível que o projeto foi importante para semear esta prática na rotina das crianças e das suas famílias.

## **5. Percurso de desenvolvimento profissional**

O percurso de desenvolvimento profissional tem uma componente essencial de aprendizagem, quer seja pela transmissão de saberes, quer seja pelo exemplo. Na formação inicial, alicerçam-se as bases teóricas e iniciam-se algumas práticas. Com base nas vivências em contexto de estágio vamos refletindo sobre o profissional que desejamos ser, tendo em conta que a nossa forma de ser e de estar moldam a nossa prática. Cardona (2006) afirma que “a formação não se constrói a partir de uma simples acumulação de saberes, mas sim através de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (p. 71).

Ao longo dos estágios temos a oportunidade de aprender com diversos profissionais e as muitas partilhas promovem um melhor conhecimento do seu mundo e da realidade institucional. A observação consciente é fundamental para se perceber que as dimensões pessoal e profissional caminham juntas e que o bem-estar, ou a ausência dele, tem reflexo na prática diária.

A PES em Creche foi realizada num ambiente educativo, maioritariamente, desprovido de afetos e vazio de calma. A impaciência reinava, em causa estava o stress pessoal, e isto refletia-se, por vezes, na forma de agir perante uma birra comum de sono ou de fome. Apesar da equipa educativa se complementar, na medida em que, em alguns casos, uma tentava acalmar as crianças dando-lhes alguma atenção, evitando assim determinadas reações. O período de observação do estágio foi fundamental para perceber que abordagem aquele grupo realmente precisava, fazendo-me refletir sobre a importância dos afetos e de quão impactante é o exemplo do adulto.

Ao longo do estágio preocupámo-nos com o bem-estar daquelas crianças e tentámos promover atividades que enriquecessem as suas aprendizagens. No decorrer das atividades percebi que a empatia e o respeito com que olhava as crianças foram, sem dúvida, a minha melhor ferramenta, pelo menos com aquele grupo. Ao refletir sobre todo o percurso revivo cada atividade e o quanto tenho para aprender sobre a importância da dinâmica de grupo e sobre o envolvimento de cada criança, enquanto ser individual. A verdade é que conhecer individualmente as crianças é fulcral para se promover as suas aprendizagens. Para tal, é

necessário estar desprovido de stress e genuinamente disponível. Foi nesta ótica que senti necessidade de aprofundar conhecimentos sobre uma ferramenta que tinha sido para mim promotora de bem-estar, o *mindfulness*.

A integração na PES em JI permitiu conhecer uma prática baseada nos afetos, no respeito e na importância de ouvir a voz das crianças no seu processo de aprendizagem. O ambiente de colaboração sentido naquela sala foi essencial para o desenvolvimento de uma perspectiva otimista sobre a realidade educativa. A abordagem de questionamento utilizada pela educadora fez-me pensar sobre o real papel da criança na educação e o quão importante é promover o pensamento crítico e criativo. O papel daquela educadora foi fundamental para mim, enquanto profissional em formação, na medida em que percebi o caminho que me faz sentido trilhar.

Neste estágio, a alimentação constituiu a base da nossa prática, contudo, revelou-se pertinente nutrir a componente emocional, indo ao encontro das necessidades do grupo e do PE da instituição. Nas atividades promovidas destaco a minha capacidade de flexibilidade e adaptação como uma aprendizagem que consolidei neste estágio, assim como a certeza de que o *mindfulness* é a ferramenta que gostaria de partilhar com as crianças em contexto educativo, numa simbiose de vivências e de aprendizagens pessoais, sociais e académicas.

A PES em 1.º CEB decorreu com crianças do 2.º ano e constituiu a minha primeira experiência neste contexto. Os receios foram-se dissipando com a receção afetuosa das crianças e da professora titular, fazendo-me sentir parte integrante daquele grupo. Ao longo do estágio aprofundei os meus saberes sobre o programa, mas este é sem dúvida o aspeto que tenho a melhorar, sabendo que a prática e a minha capacidade de autoanálise ajudarão a colmatar esta lacuna. A humildade de reconhecer os nossos pontos que merecem maior atenção, assim como aqueles que se encontram cimentados, são fulcrais para o nosso desenvolvimento pessoal e profissional.

O estágio no 2.º ano do 1.º CEB permitiu-me conhecer uma equipa educativa que primava pelo carinho e pelo respeito para com as crianças. A abordagem afetiva e assertiva da docente fomentava um ambiente de empatia e ajuda. O equilíbrio entre o carinho e a assertividade é essencial para cultivar um ambiente educativo harmonioso. No grupo, a capacidade de concentração constituía a sua maior fragilidade. Uma conversa informal com a educadora permitiu-me refletir sobre a aplicabilidade e relevância do *mindfulness* nos diferentes contextos educativos. Em conversa com as crianças surgiu o projeto de *mindfulness*, que apesar de emergir da necessidade de promover a concentração, permitiu munir as crianças com as mais variadas ferramentas de autoconhecimento e autorregulação.

A segunda PES em 1.º CEB realizou-se com uma turma do 3.º ano, num panorama atípico devido à pandemia causada pela Covid-19. As circunstâncias em que iria decorrer este estágio gerou algumas dúvidas e até mesmo inseguranças. Contudo, uma mudança de

perspetiva permitiu olhar os condicionamentos como oportunidades de aprendizagem. A sensibilidade da professora titular no momento do meu acolhimento despoletou a sensação de que se estava a formar uma parceria. Apesar do constrangimento de me ter sido negado o acesso às sessões síncronas por parte do agrupamento, a docente tudo fez para atenuar este hiato. Foi nesta ordem que houve uma maior necessidade de conhecer ferramentas digitais para levar a minha mensagem até ao grupo, apesar de ter aprendido muito, sinto que ainda tenho um mundo virtual para conhecer. No entanto, aprendi a importância dos *feedbacks*, que provaram ser uma forma de interagir com as crianças.

Neste estágio, a docente demonstrou muita preocupação com o bem-estar das famílias, por representar a base do equilíbrio de cada criança. A inquietação promoveu a reflexão sobre o meu tema em estudo, no sentido de perceber se a abordagem *mindfulness* poderia amenizar os efeitos nocivos do stress, tão presente naquela fase. Assim, discutimos sobre as atividades de autorregulação e relaxamento para as crianças e para as suas famílias, sem as querer sobrecarregar. As propostas foram lançadas em formato áudio e vídeo para facilitar a transmissão da essência de cada atividade e ficar um pouco mais próxima do grupo.

De um modo geral, o *mindfulness* emergiu na ótica do bem-estar e das aprendizagens, ganhou relevo como ferramenta para o desenvolvimento da capacidade de concentração e culminou numa abordagem integrativa das várias dimensões que constituem a criança, enquanto ser individual, social e com voz no seu processo holístico de aprendizagem. Deste modo, importa refletir sobre o *mindfulness* e a sua relevância e aplicabilidade em contexto educativo.

## Parte II – Exercício Investigativo

*Sem a curiosidade que me move, que me inquieta,  
que me insere na busca, não aprendo nem ensino.*

Paulo Freire

### 1. Contextualização do exercício investigativo

Este exercício investigativo surge da reflexão sobre a importância do desenvolvimento holístico da criança. Ao longo dos estágios realizados deparei-me com profissionais cansados e stressados e, sabendo que as primeiras idades são essenciais, questionei-me sobre os efeitos que isso tem e terá nas nossas crianças.

Atualmente, a sociedade vive emaranhada na rotina, “estimando-se que passamos em média 47 por cento do nosso tempo ausentes, oscilando entre os pensamentos do passado, projeções para o futuro ou fantasias com o presente” (Gaspar, 2018, p. 13). Estes pensamentos associados à agitação diária promovem o stress, influenciando o bem-estar, a capacidade de aprender, de tomar decisões e de se relacionar com os outros. As consequências refletem-se também no autoconhecimento e na autorregulação emocional.

Nas condições atuais, com o impacto das medidas tomadas devido à Covid-19, a dinâmica familiar tem sofrido muitas alterações e as tensões geradas influenciam todo o núcleo familiar, nomeadamente as crianças em idade escolar. Gonçalves (2017) refere que Portugal está entre os países da Europa com o maior registo de consumo de calmantes e de metilfenidato (psicofármaco para a Perturbação de Hiperatividade com Déficit de Atenção).

Deste modo, importa refletir sobre o papel da escola e dos educadores/professores nesta nova realidade. É fundamental repensar o papel da educação no desenvolvimento integral da criança, ou seja, integrar a dimensão emocional e social e não só a académica. A componente socioemocional enriquece as aprendizagens da criança e são estas que ela leva para toda a vida. Assim se promove de forma equitativa os quatro pilares da educação propostos pela UNESCO: *aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros* (Delors, 1996).

A abordagem *mindfulness* vem complementar o sistema de ensino atual, reforçando a autoconsciência, o autoconhecimento, a autorregulação e as competências interpessoais e sociais. Hawkins (citado por Pinto & Carvalho, 2019) reforça esta ideia ao afirmar que:

Quando uma escola coloca estas áreas afetivas no coração da sua missão, juntamente com o desenvolvimento académico, o foco da aprendizagem muda e podemos observar uma aliança frutífera entre *mindfulness* e a aprendizagem socioemocional. Ao utilizar esta lente holística torna-se mais natural planear currículos e atividades que

combinem o acadêmico com o afetivo e com o físico – ou seja, um equilíbrio entre a cabeça, o coração e o corpo nas abordagens à aprendizagem. (p. 23)

## 2. Enquadramento teórico

Nesta secção iremos apresentar uma breve contextualização histórica, definir o conceito de *mindfulness* e abordar a importância desta prática. Na dimensão da educação salientaremos a relevância do *mindfulness* em contextos educativos para o educador/professor e para a criança.

### 2.1. *Mindfulness*

#### 2.1.1. Contextualização histórica e conceito de *mindfulness*

O *mindfulness* está no âmago da prática budista e almeja libertar o ser humano de todo o sofrimento. Em 1979, Jon Kabat-Zinn<sup>16</sup>, formado em medicina e com doutoramento em Biologia Molecular no MIT, desenvolveu um programa de *mindfulness* de oito semanas com o intuito de amenizar a dor. Após a aplicação prática em contexto clínico no centro médico da Universidade de Massachusetts este programa revelou-se eficaz no tratamento da ansiedade e da depressão. O programa Redução de Stress Baseado em *Mindfulness* (MBSR<sup>17</sup>) foi a introdução desta prática no Ocidente sem qualquer conotação religiosa (Lomas, 2018, p. 8).

A abordagem Ocidental ao *mindfulness* foi contestada pela falta de clareza na sua dimensão ética e um dos críticos é o budista Matthieu Ricard. Na ótica deste monge francês a essência do *mindfulness* emerge da simbiose da atenção plena com a compaixão, a empatia e com o cuidar. A dissolução das raízes do *mindfulness* pode induzir a uma abordagem individualista, dando ênfase apenas ao bem-estar pessoal, e limitadora, na medida em que existem outras práticas, para além da respiração, que nos permitem viver no aqui e no agora.

Na opinião de Kabat-Zinn (citado por Lomas, 2018) “a pressa em definir *mindfulness* dentro da psicologia ocidental pode acabar por descaracterizá-lo em questões fundamentais” (p. 8), nomeadamente no que se refere aos valores morais.

Na perspetiva ocidental, o *mindfulness* está associado à palavra consciência numa dimensão cognitiva e refere-se essencialmente à qualidade da atenção (Martins, 2020). O conceito de *mindfulness* tem as suas origens no termo *sati*, da língua Pali, que pode ser traduzido de diversas formas, designadamente consciência, atenção plena e discernimento. Kabat-Zinn (citado por Gonçalves, 2017) define como “a consciência que surge ao prestar atenção ao presente, de forma intencional e sem julgar o decorrer da experiência” (p. 5).

---

<sup>16</sup> Jon Kabat-Zinn foi discípulo do Thich Nhat Hanh, monge budista do Vietname.

<sup>17</sup> MBSR é a sigla em inglês para *Mindfulness Based Stress Reduction*.

Gaspar (2018) realça que o *mindfulness* não é apenas um treino da atenção, é estarmos unos, é a conexão consciente entre o corpo e a mente e com a humanidade que há em nós. Podemos dizer que é um ato de amor para conosco e para com o outro, na medida em que se cultiva os quatro imensuráveis ou *brahmaviharas*. Estes poderes divinos<sup>18</sup> dizem respeito a quatro qualidades essenciais do ser humano, são elas: Bondade, Compaixão, Alegria e Equanimidade. A Bondade está relacionada com o altruísmo e com a valorização do bem-estar e da felicidade do outro. A Compaixão é a consciência do sofrimento dos seres e a capacidade de auxiliar o seu alívio. A Alegria é um estado que emerge do desejo real do bem-estar e da felicidade de todos. A Equanimidade é uma atitude de não julgamento das próprias vivências, aprendendo a observá-las e isto não significa que haja apatia ou indiferença, mas sim consciência de cada uma delas (Amaral, 2012).

O *mindfulness* é uma forma de consciência que cultiva o bem-estar de dentro para fora através de práticas formais e informais. Gaspar (2018) explicita que as práticas formais são realizadas de forma regular e focam a respiração, as sensações corporais, os pensamentos e as emoções. Por sua vez, as informais acontecem continuamente nas tarefas diárias, quando efetuadas com consciência plena. Estas práticas são desenvolvidas quando se adota as nove atitudes *mindfulness*, são elas: Mente de principiante; Não julgamento; Aceitação; Deixar ir; Confiar; Paciência; Não esforço; Gratidão e a Generosidade.

A abertura e a curiosidade presentes numa mente principiante tende a não deixar espaço para o julgamento. O não julgamento pressupõe a aceitação e a libertação do que não é importante. Este deixar ir é a demonstração de confiança e o confiar requer a paciência para que tudo aconteça no tempo certo. Para tal é necessário o não esforço, o saber viver momento a momento (Övén, 2015). A gratidão não é mais do que saber agradecer as pequenas coisas da vida. A generosidade requer autocompaixão porque é fundamental cuidar do eu para nutrir o outro, só assim se consegue o simples ato de ajudar.

As atitudes acima mencionadas, quando aplicadas no dia-a-dia, fomentam a consciência plena de cada experiência vivida e o decréscimo de momentos em que a mente divaga. Esta prática contribui para o bem-estar geral, visto que o sofrimento resulta muitas vezes dos nossos próprios pensamentos e julgamentos (Sanches, 2016). Na tradição budista são descritos oito princípios que se complementam com o intuito de ajudar na diminuição do sofrimento. Segundo Amaral (2012), o Nobre Caminho Óctuplo<sup>19</sup> integra:

- 1) compreensão correcta, vendo as coisas como elas realmente são, 2) intenção correcta, que pode ser usada para “navegar” pelas mudanças constantes da experiência, 3) discurso correcto, verdadeiro, útil e bondoso, usado para curar e não para prejudicar, 4) acção correcta, vivendo de acordo com princípios éticos, 5) modo

---

<sup>18</sup> Do inglês *divine abodes*.

<sup>19</sup> Do inglês *eightfold path*.

de vida correcto, também baseado em princípios éticos, 6) esforço correcto, procurando cultivar estados de saúde e bem-estar e evitando os que não o são, 7) *mindfulness* correcto, aplicando cuidadosamente a atenção à medida que os fenómenos ocorrem e 8) concentração correcta, praticando uma meditação regular, fora das actividades do dia-a-dia (p. 4).

Os oito fundamentos supracitados são essenciais para a prática do *mindfulness* correto e o conhecimento das suas raízes é crucial para alicerçar a abordagem Ocidental, mais ainda quando as intervenções baseadas em *mindfulness* (MBIs<sup>20</sup>) têm vindo a crescer. O programa MBSR outros similares como a Terapia Cognitiva Baseada no *Mindfulness* (MBCT<sup>21</sup>) cujo objetivo é acompanhar casos de depressão de forma a prevenir uma recaída. A Consciência Alimentar Baseada em *Mindfulness* (MB-EAT<sup>22</sup>) foca os distúrbios alimentares e a Terapia Comportamental Dialéctica (DBT<sup>23</sup>) os comportamentos suicidas associados à personalidade *borderline* (Sousa, 2019). Estes e outros programas são reflexo da crescente procura pelas práticas meditativas no Ocidente.

Atualmente, o *mindfulness* tem uma base sólida devido aos avanços científicos que “têm permitido estudar os efeitos de práticas meditativas no nosso cérebro, na nossa saúde, no nosso bem-estar e até na nossa produtividade” (Gaspar, 2018, p. 43).

### **2.1.2. A importância da prática do *mindfulness***

As abordagens meditativas foram conquistando praticantes por todo o mundo e o *mindfulness* não é exceção. O impacto destas práticas na saúde física e mental e a procura por um estilo de vida mais calmo estão na base da expansão do *mindfulness*. Certo será dizer que muitas pessoas terão iniciado o seu percurso por moda, mas a verdade é que se “5% da população de cada país praticasse *mindfulness* os benefícios que daí resultariam para o bem-estar deste planeta seriam imensos” (Gordon & Shonin, 2017, p. 664). Mas importa referir que esta prática pode não se adequar a todas as pessoas e que o *mindfulness* não deve “ser “vendido” como uma pílula mágica, que vai resolver todos os teus problemas” (Gaspar citado por Feldman, 2017, p. 11).

Segundo Gaspar (2018) o *mindfulness* não deve ser visto como uma panaceia e que existem diversas formas de se cultivar o estado de presença, como por exemplo o yoga e o tai-chi que será mais adequado para aquelas pessoas que necessitam de atividades mais dinâmicas. O autor defende que o *mindfulness* é “uma ferramenta que nos vai dar uma maior clareza” (p. 47) para aprender a lidar de outro modo com as próprias sensações, emoções e

---

<sup>20</sup> MBIs é a sigla em inglês para *Mindfulness-Based Interventions*.

<sup>21</sup> MBCT é a sigla em inglês para *Mindfulness-Based Cognitive Therapy*.

<sup>22</sup> MB-EAT é a sigla em inglês para *Mindfulness-Based Eating Awareness Training*.

<sup>23</sup> DBT é a sigla em inglês para *Dialectical Behavior Therapy*.

pensamentos. Genericamente é sair do piloto automático e (re)aprender a fazer escolhas conscientes no momento presente. Para além disto é ser capaz de se autorregular, sabendo que “não podemos controlar o mar. Não podemos parar as ondas, mas podemos aprender a surfá-las” (Snel, 2019, p. 36).

A prática regular do *mindfulness* permite estar consciente ao que ocorre dentro e fora de nós, aceitando e transformando em algo mais saudável. As mudanças advêm com a prática continuada, “tal como ir regularmente ao ginásio confere uma melhor preparação física, pense no *mindfulness* como uma forma de melhorar o seu *fitness* mental” (Goleman citado por Wilson, 2018, p. 16). Goleman e Davidson (2018) referem que nos níveis mais elevados da prática e com inúmeras horas verificam-se mudanças no cérebro. No seu estudo, os autores designam estas mudanças de *traços alterados* pelo facto de moldarem os comportamentos de uma forma mais permanente e não apenas logo após a prática.

O *mindfulness* é uma ferramenta fundamental para a autorregulação emocional e para as tomadas de decisão. Para além disso, promove a autoconsciência e a consciência social, auxiliando nos relacionamentos interpessoais. De um modo geral, o *mindfulness* é útil como coadjuvante em diversas patologias, contudo é de extrema importância o acompanhamento profissional em casos clínicos mais delicados.

Os estudos científicos realizados demonstram a relevância da prática regular do *mindfulness* e embora estes foquem maioritariamente os adultos, aqueles que integraram crianças e adolescentes revelam resultados muito semelhantes.

## **2.2. Mindfulness em educação**

O *mindfulness* tem as suas raízes no budismo e é fundamental conhecê-las para melhor compreendê-las. No *mindfulness* em educação há um hiato entre a essência desta prática e a sua efetiva implementação. McCaw (2020) acredita que há um sentimento de ambivalência por parte de quem pretende integrar o *mindfulness* em contextos educativos. A dimensão ética subjacente representa uma barreira à integração desta abordagem, porém, a consciência do seu potencial instituiu as adaptações necessárias para se enquadrar nas políticas educativas. Deste modo, o *mindfulness* em educação foca a qualidade da consciência e o desenvolvimento socioemocional.

### **2.2.1. A relevância da prática do *mindfulness* em educação**

O *mindfulness* tem vindo a ganhar relevo nos contextos educativos pelo seu impacto na saúde física e mental de toda a comunidade educativa e nas aprendizagens académicas das crianças. Os efeitos cientificamente provados são aliciantes, todavia é fulcral observar a abordagem *mindfulness* como uma forma de empoderar as competências como a autoconsciência, a autorregulação, a resiliência, a empatia e a gratidão. Estas são essenciais

para “aprender-aprender a cultivar uma maior consciência do eu e uma maior consciência dos outros e do mundo, e depois colher os frutos dessa consciência, tanto a nível interior como exterior” (Snel, 2019, p. 10).

Segundo Delors (1996), o sistema educativo atual tem tendência a valorizar o *aprender a conhecer* e o *aprender a fazer*, em detrimento do *aprender a ser* e *aprender a viver juntos*, *aprender a viver com os outros*. A educação tem presente uma visão de crescimento económico focado no *aprender a fazer* e não no desenvolvimento holístico do ser. Neste sentido, é necessário repensar as políticas educativas para se promover de forma equitativa os quatro pilares da educação e assim fomentar uma base humanista, porque “apoiar e potencializar a dignidade, a capacidade e o bem-estar do ser humano, em relação aos outros e à natureza, deveria ser o propósito fundamental da educação no século XXI” (UNESCO, 2016, p. 40).

A educação de qualidade está, ou deveria estar, em constante evolução para acompanhar as mudanças globais de forma a prover cada cidadão de ferramentas úteis à sua adaptação. Uma educação diligente fomenta o pensamento crítico e criativo com vista à transformação pessoal e social, visto que educar é sinónimo de criar e inovar (Shienman & Russo-Netzer, 2021). Para tal é necessário romper com os paradigmas tradicionais e conquistar uma abordagem holística, na qual os aspetos cognitivos, emocionais e éticos são incluídos numa mesma dimensão. Do mesmo modo se menciona a abordagem *mindfulness* por promover o desenvolvimento integral do ser e, em contexto educativo, representar um investimento de baixo custo. Na opinião de Goleman e Davidson (2018) “quaisquer passos que demos nesta direção serão uma oferta positiva para as nossas vidas e para o nosso mundo” (p. 339).

Ao longo das últimas décadas já se implementaram diversos programas de *mindfulness* a nível internacional como por exemplo *Mindfulness in Schools* (Reino Unido), Senta-te Quietinho como uma Rã (Holanda), *MindUp* (EUA) e *Smiling Mind* (Austrália). Todos eles servem de modelo pois foram aplicados a nível nacional, nomeadamente em escolas da zona de Loures, de Odivelas e da Marinha Grande, abrangendo crianças entre os 5 e os 12 anos. Importa referir que a Universidade de Coimbra também é uma referência por integrar o *mindfulness* no seu plano curricular como disciplina optativa no curso de Ciências da Educação (Pinto & Carvalho, 2019).

Os programas supramencionados são exemplo da aplicabilidade do *mindfulness* em contexto educativo e representam uma forma de “plantar e regar as sementes no nosso coração, florescendo e dando frutos em múltiplas formas interessantes, úteis e criativas” (Snel, 2019, p. 11). A abordagem *mindfulness* requer estratégias de ensino diferentes do tradicional e que levam a refletir sobre o papel do educador/professor, sabendo que este

“continua igualmente central para facilitar a aprendizagem com vistas ao desenvolvimento sustentável de todos” (UNESCO, 2016, p. 41).

### **2.2.2. O *mindfulness* e o educador/professor**

A introdução da abordagem *mindfulness* em contexto educativo é um processo gradual para o qual é fundamental ter formação. Pereira (citado por Feldman, 2017) afirma que “desde sempre foi importantíssimo que aqueles que vão partilhar o *mindfulness* terem experiência do que estão a partilhar e terem aprendido com alguém também com experiência” (p.11). Em Portugal, os educadores / professores podem integrar diversos programas, designadamente o *MindKindful – P* da Associação Portuguesa de *Mindfulness* (2019), o *Mindfulness* para Professores (2019), o Programa de Introdução ao *Mindfulness* para Professores (2019) e o Programa Atentamente. Este último é acreditado pelo Conselho Científico Pedagógico da Formação Contínua (1,2 créditos) e tem duração de 30 horas divididas em 10 sessões de 2,5 horas e conta com um reforço de 5 horas após três meses passados da décima sessão. O principal objetivo destas formações é promover o desenvolvimento de competências *mindfulness*, a nível pessoal e profissional, e da (auto) compaixão (Pinto & Carvalho, 2019).

A (auto) compaixão é essencial para promover uma atitude de compreensão em relação a si próprio e para a tomada de consciência de uma humanidade comum. Quando se percebe que as dificuldades e o sofrimento são parte integrante da vida humana e que é análogo a todos verifica-se uma diminuição da dimensão dos pensamentos e sensações, mais ainda quando associado a uma atitude *mindful* (Barros, 2012). O aprofundamento destes aspetos é crucial para o desempenho do educador / professor, uma vez que ensinar é uma tarefa exigente principalmente a nível emocional. Carvalho (2017) menciona que 45% a 63% dos profissionais de educação veem a sua profissão como extremamente stressante e, em alguns casos, podendo levar a um *burnout*. Neste sentido, o *mindfulness* demonstra trazer melhorias a nível do cansaço emocional e da realização profissional.

O *mindfulness* é uma ferramenta imprescindível na vida profissional e sobretudo na dimensão pessoal. Na opinião de Emídio (2017), é importante que “os professores se apropriem do *mindfulness* nas suas vidas, devido às exigências atuais da profissão e também das suas vidas pessoais” (p. 8). Os profissionais de educação que integram esta prática no seu dia-a-dia demonstram um aumento da capacidade de atenção e de memória, de reconhecimento das emoções e da sua autorregulação, resultando numa diminuição do stress (Weare & Bethune, 2021). Para além disso, há uma maior abertura às necessidades do outro por ter incrementado a empatia e a compaixão. Na dimensão profissional, esta rotina refletiu-se na tolerância e na abertura às necessidades emocionais e académicas de cada criança. Importa salientar que este “não é um estado estático que um professor atinge, mas é antes

um processo constante de voltar, uma e outra vez, ao momento presente, guiado por um sentido de plenitude” (Carvalho, 2018, p. 14).

No processo de ensinar o *mindfulness*, é indispensável vivenciá-lo para melhor se compreender o caminho e é nesta jornada que os educadores / professores (re) significam o seu modo de ser e de estar e a sua forma de ensino. A prática regular permite sentir o *mindfulness* e, alguns casos, emerge a vontade de a querer partilhar e integrar nos diversos momentos do dia-a-dia. Quando assim é, a sobrecarga profissional de cumprir o currículo ganha outra dimensão e há espaço para fundir a abordagem *mindfulness* no programa, como por exemplo nas atividades de leitura e de escrita (Goleman, 1996). Apesar de se observar uma progressiva exigência na qualidade do ensino e uma falta de reconhecimento dos profissionais, aqueles que experienciam o *mindfulness* tomam consciência que “tudo o que está dentro de nós flui continuamente para fora para ajudar a formar, ou deformar, o mundo; e tudo o que está fora de nós flui continuamente para dentro para ajudar a formar, ou deformar, as nossas vidas” (Palmer citado por Carvalho, 2018, p. 14). Nesta analogia à fita de Möbius<sup>24</sup> vemos a importância do papel educador / professor no desenvolvimento e nas aprendizagens de cada criança e de toda a sociedade (Pinto & Carvalho, 2019).

As competências relacionais dos profissionais de educação têm reflexo no ambiente de sala de aula e na sua relação com as crianças. Övén (2015) acrescenta que “a forma como os adultos mais próximos se relacionam com a criança define a forma como ela se relaciona consigo mesma” (p. 81) e com os outros. As crianças aprendem através do exemplo e se o adulto dá uma indicação e procede de outro modo, há tendência para imitar a sua forma de agir (Sanchez, 2016). Neste sentido, Bandura (citado por Feldman, 2001) defende que se pode adquirir um novo comportamento a partir da análise da experiência dos outros. A observação, a imitação e a integração compõem este processo de aprendizagem.

No que se refere ao *mindfulness*, a abertura do educador / professor face às necessidades da criança e do grupo gera o bem-estar de todos e assim incita a modelagem do comportamento. Os profissionais de educação que adotam o *mindfulness* na sua vida pessoal e no seu contexto profissional firmam o desenvolvimento de uma consciência plena em toda a comunidade educativa. O mais importante é compreender que “a mudança começa em nós. Não podemos esperar que as crianças mudem o seu comportamento se não mudarmos primeiro o nosso” (Martins, 2019, p. 21).

### **2.2.3. O *mindfulness* e a criança**

As crianças vivem naturalmente no momento presente sem julgamentos e a prática do *mindfulness* surge para reforçar esta capacidade, sendo também indicada para crianças

---

<sup>24</sup> A fita de Möbius é um objeto matemático estudado por August Ferdinand Möbius em 1858.

diagnosticadas com perturbações do espectro do autismo e com Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA). Apesar desta competência ser inata, a agitação diária e o stress presentes na sociedade atual tem efeitos nocivos no cérebro. Assim, o *mindfulness* torna-se numa ferramenta “indispensável para a aprendizagem ideal e o equilíbrio emocional, e para proteger o cérebro em desenvolvimento” (Snel, 2019, pp. 14-15).

Siegel e Bryson (2019) abordam o cérebro da criança de duas formas: os hemisférios direito e esquerdo; e os dois andares, numa análise de baixo para cima. Os autores relembram que o hemisfério esquerdo é lógico e o direito é emocional, enquanto o andar de baixo – tronco cerebral e o sistema límbico – é mais primitivo e o andar de cima – córtex cerebral, incluindo o córtex pré-frontal – é mais evoluído. Os autores reforçam que “para vivermos vidas equilibradas, com sentido e criativas, repletas de relações próximas, é crucial que os dois hemisférios do cérebro trabalhem juntos” (p. 35), assim como os dois andares. O andar de cima é responsável pelo autoconhecimento e controlo das emoções, pela tomada de decisão e pela empatia. Os estudos indicam que a prática do *mindfulness* ativa o córtex cerebral e vai amenizar as zonas mais primitivas do cérebro, responsáveis pelos impulsos e emoções mais fortes como o medo e a raiva (Resnick, 2017).

As investigações da neurociência provaram a neuroplasticidade do cérebro e demonstraram que esta é maior durante o crescimento da criança. Goleman (1996) salienta que “o calendário do crescimento emocional está intimamente ligado a linhas aliadas de desenvolvimento, em especial da cognição, por um lado, do cérebro e da maturação biológica, pelo outro” (p. 296). O autoconhecimento e a autorregulação emocional são processos que nos acompanham desde os primeiros meses de vida. O autor acrescenta que é em idade pré-escolar que se atinge a maturação das emoções sociais. Deste modo, é fundamental fomentar o autoconhecimento para que as crianças sejam capazes de identificar as suas emoções e de as autorregular (Goleman, 1996).

As emoções têm as suas origens em *motore*, uma junção do verbo latino “mover” com o prefixo “e-” e são sentimentos, sensações físicas e pensamentos. Todas elas são essenciais ao processo de aprendizagem, principalmente quando a criança adquire a capacidade de as observar, analisar e compreender (Williams & Penman, 2017). O desenvolvimento da autoconsciência está intimamente ligado à empatia, uma vez que a abertura às próprias emoções incita a sensibilidade aos sentimentos do outro. As evidências científicas provam que a *mindsight*<sup>25</sup> deve ser estimulada desde cedo pois é uma dimensão ética do ser humano e é fulcral que a criança perceba que faz “parte de um mundo mais vasto de relações em que os sentimentos são importantes e as ligações são uma fonte de recompensa, significado e diversão” (Siegel & Bryson, 2019, p. 170).

---

<sup>25</sup> *Mindsight* é um termo usado pelo Dr. Dan Siegel, pode ser traduzido como clarividência e descreve a “capacidade mental de compreender a mente do eu e do outro” (Siegel e Bryson, 2019, p. 118).

A *mindsight* está na base da inteligência emocional<sup>26</sup> e dos seus cinco principais domínios: conhecer as nossas próprias emoções (autoconsciência); gerir as emoções; motivarmo-nos a nós mesmos; reconhecer as emoções dos outros (empatia); e gerir relacionamentos. Goleman (1996) questiona se “não deveríamos estar a ensinar estas aptidões essenciais para a vida a todas as crianças – agora mais do que nunca? E se não agora, então quando?” (p. 309).

O *mindfulness* como abordagem complementar ao programa tradicional enriquece o processo educativo, na medida em que promove a inteligência emocional, a autoestima e a autoconfiança. Gonçalves, Almeida, Gonçalves e Pinto (2017) evidenciam que algumas crianças rotuladas como “problemáticas” sentem-se valorizadas. Além disso, observa-se uma melhoria na capacidade de concentração e dos resultados académicos, tendo impacto nos casos de PHDA (Weare, 2018). Na dimensão social, o *mindfulness* fomenta a bondade, a compaixão e a empatia, resultando no decréscimo de comportamentos agressivos (Weare & Bethune, 2021). A união destas duas abordagens permite incrementar os quatro pilares da educação de forma equitativa e centralizar o processo educativo no desenvolvimento holístico da criança para uma aprendizagem ao longo da vida e para a vivência ativa em sociedade.

### **3. Opções metodológicas: a escolha da abordagem investigativa**

O presente estudo enquadra-se numa abordagem qualitativa, uma vez que admite “compreender e interpretar o significado dos fenómenos sociais; nesta medida, permitem a descrição, interpretação e análise crítica ou reflexiva sobre os fenómenos estudados e aumentam o carácter reflexivo das práticas e propostas educativas do campo em estudo” (Alves & Azevedo, 2010, p. 48).

A riqueza de uma investigação qualitativa está patente no olhar minucioso do investigador, primando pela coerência e rigor, contudo, a neutralidade e a objetividade são limitações inerentes a esta abordagem (Fernandes, 1991).

Neste estudo baseado em *mindfulness* em educação, a essência tem a sua opulência no processo, mais ainda quando se pretende cultivar tal consciência na infância. A dimensão da valorização do percurso em detrimento dos resultados, característica da abordagem qualitativa, enriquece as aprendizagens, na medida em que promove a fluidez e o decurso natural de significação.

Deste modo, é pertinente integrar os estudos realizados numa ótica qualitativa porque para se “enfrentar as múltiplas questões e problemas com que se confronta a prática educativa e a reflexão sobre a educação, torna necessários novos paradigmas e novas formas de

---

<sup>26</sup> A Inteligência Emocional ganhou relevo com o psicólogo Daniel Goleman na década de 90.

investigação que ultrapassem as barreiras entre as disciplinas” (Alves & Azevedo, 2010, p. 42).

#### 4. Desenho da investigação

A pesquisa exploratória realizada envolveu uma abordagem qualitativa, como mencionado anteriormente. Abaixo, na figura 13, encontra-se representado o desenho da investigação para uma visão mais integrada dos dois estudos.

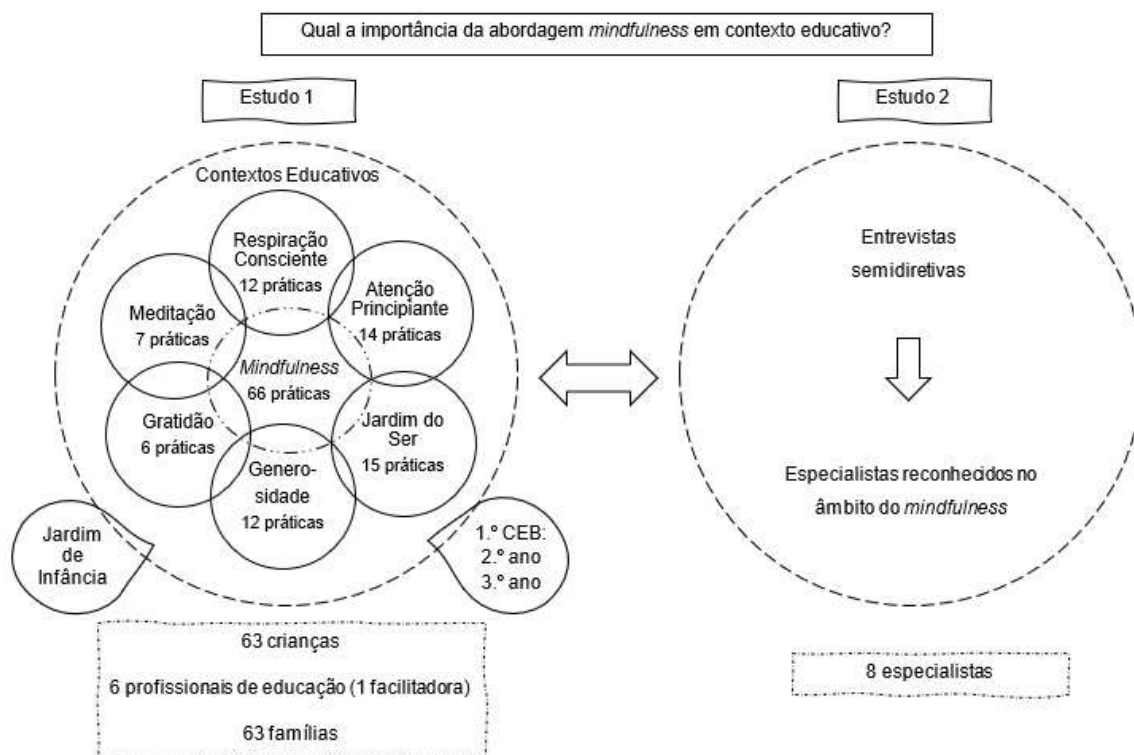


Figura 13 - Desenho da investigação.

De seguida abordamos a pertinência de cada um e os respetivos objetivos que foram definidos para responder à questão de partida deste exercício investigativo. Apresentamos, ainda, o contexto, os participantes, os instrumentos e, por fim, descrevemos os procedimentos de recolha e análise de dados.

#### 4.1. Desenvolvimento de atividades baseadas em *mindfulness*

##### 4.1.1. Tipo e pertinência do estudo

O primeiro estudo enquadra-se no paradigma qualitativo e nas perspetivas integrantes da investigação-ação pois esta consiste “numa estratégia de recolha e de análise de dados sobre um fenómeno específico, geralmente crítico, tendo em vista a formalização e promoção de mudança na realidade estudada” (Pardal & Lopes, 2011, p. 44).

Neste sentido, o presente estudo visa implementar atividades baseadas em *mindfulness* na educação pré-escolar e no ensino do 1.º CEB, de forma a compreender a sua importância nestes contextos.

Snel (2019) afirma que “as crianças que aprendem a experimentar a atenção, aceitação, paciência e confiança em tenra idade, ganham uma nova atitude e, mais tarde, podem transmiti-la aos próprios filhos. Cria-se assim o ciclo do dom da atenção consciente, desde a aprendizagem à sua transmissão” (p. 25). Deste modo, os contextos educativos tornam-se no espaço de eleição para se cultivar esta consciência.

#### **4.1.2. Questões de investigação e objetivos**

A presente investigação visa aprofundar a seguinte questão: Qual a importância da abordagem *mindfulness* em contexto educativo?

A pergunta de partida norteia este estudo para cumprir com o objetivo geral: Estudar a relevância da prática do *mindfulness* na educação pré-escolar e no ensino do 1.º CEB; e com os objetivos específicos: Observar o envolvimento das crianças; Compreender o papel do educador/professor; Analisar a articulação escola-família; Observar os benefícios da prática do *mindfulness* na educação pré-escolar e no ensino do 1.º CEB.

#### **4.1.3. Contexto e participantes**

O exercício investigativo realizou-se nas valências de JI e de 1.º CEB, nas instituições onde decorreu a PES em Pré-Escolar e as duas PES em 1.º CEB, descritas nos subcapítulos 2.1, 3.1 e 4.1, da Parte I deste relatório.

Na valência de JI, o grupo era composto por 20 crianças, 8 do sexo feminino e 12 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os três e os seis anos. A educadora e a auxiliar participaram em todas as atividades propostas.

Na valência do 1.º CEB, o estudo concretizou-se com uma turma do 2.º ano e outra do 3.º ano de escolaridade. Do 2.º ano participaram 22 crianças, 7 do sexo feminino e 15 do sexo masculino, com sete e oito anos de idade. O grupo do 3.º ano com 21 crianças, 12 do sexo feminino e 9 do sexo masculino, na faixa etária dos oito aos dez anos. Este último contou com a participação mais ativa das famílias, como referido no subcapítulo 4.3 do presente relatório.

#### **4.1.4. Processos de recolha e tratamento de dados**

##### **4.1.4.1. Instrumentos**

Os instrumentos são essenciais para fornecer informações detalhadas sobre o tema em estudo. Nesta investigação foram planeadas e implementadas diversas atividades baseadas em *mindfulness*, uma vez que este estudo se enquadra na vertente de investigação-ação. Deste modo, pretende-se que seja uma investigação aplicada com vista para a

mudança (Pardal & Lopes, 2011). Mas, para que esta ocorra, é necessário refletir sobre a temática em análise e para tal, recorreremos às Notas de Campo, aos Registos Fotográficos, à Reflexão e à Análise de Conteúdo.

As Notas de Campo são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 150). Este instrumento enriquece a recolha dos dados, na medida em que permite uma análise mais precisa do fenómeno em estudo, complementando-se com as imagens recolhidas através do registo fotográfico.

Os Registos Fotográficos são instrumentos fundamentais para captar a essência dos momentos que as palavras não conseguem expressar. Como afirma Stott (citado por Bogdan & Biklen, 1994) “se eu pudesse contar a história por palavras não teria tido necessidade de arrastar uma câmara fotográfica” (p. 183). No decorrer das atividades, os registos foram realizados pelo meu par pedagógico, pela educadora do JI, pela docente do 2.º do 1.º CEB e pelas famílias das crianças do 3.º ano do 1.º CEB.

A Reflexão emerge da análise de todo o processo, das notas de campo e dos registos fotográficos. Os instrumentos de natureza descritiva e narrativa são fulcrais para se perceber a relevância do estudo para o grupo de crianças e, também, para o investigador, enquanto, neste contexto, educador e professor em formação inicial. A reflexão permite analisar e (re)pensar as estratégias de ação, com vista a aprendizagens significativas para cada uma das crianças.

A Análise de Conteúdo é “um instrumento de análise das comunicações. Tem à sua disposição um conjunto variado de técnicas/procedimentos adaptáveis e aplicáveis a um campo alargado de análise – no âmbito de diferentes linguagens, verbal e visual” (Pardal & Lopes, 2011, p. 93). A análise permite tirar conclusões sobre a importância do estudo através dos registos escritos e fotográficos.

#### **4.1.4.2. Procedimento de recolha de dados**

O procedimento de recolha de dados teve início com a observação, que consiste numa técnica “particularmente útil e fidedigna, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos” (Afonso, 2005, p. 91). Depois de observar as potencialidades e fragilidades de cada grupo de crianças, foi delineado um projeto que integrava algumas atividades baseadas em *mindfulness*.

As atividades desenvolvidas podem ser agrupadas em: Respiração Consciente (foco na respiração); Atenção Principiante (foco na atenção, concentração e mente principiante); Jardim do Ser (desenvolvimento pessoal e emocional); Generosidade (desenvolvimento social); Gratidão (incutir o ato de agradecer); Meditação (integrativa). Todas as propostas foram pensadas com o intuito de promover o desenvolvimento holístico da criança e cultivar

as 9 atitudes *mindfulness*, ou seja, a Mente de Princiante, o Não-Julgamento, a Aceitação, o Deixar ir, a Confiança, a Paciência, o Não-Esforço, a Gratidão e a Generosidade, como referido no subcapítulo 2.1.1., deste relatório.

Ao longo das atividades recorreremos à observação participante, por ser uma forma de “estudar uma comunidade durante um longo período, participando na vida colectiva” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 197). Para recolher os dados, foram utilizados os seguintes instrumentos de recolha: Notas de Campo e o Registo Fotográfico, conforme mencionado anteriormente.

Importa referir que as questões éticas de investigação com crianças foram salvaguardadas, na medida em que foram explanadas as intenções do estudo, podendo cada criança recusar participar em alguma parte dele. Para além disso, foi pedido autorização aos encarregados de educação para a recolha do registo fotográfico (cf. Anexo B) e, em todo o processo, se adotou a visão da criança como sujeito de direitos, ativo, competente e com voz.

#### **4.1.4.3. Procedimento de tratamento de dados**

O procedimento de tratamento de dados baseou-se numa reflexão sobre todas as etapas do processo de intervenção, conforme descrito acima. Para se conhecer a importância da abordagem *mindfulness* em contexto educativo, procedeu-se à análise das notas de campo e das reflexões, complementando com a visualização dos registos fotográficos.

### **4.2. Entrevistas a especialistas reconhecidos no âmbito do *mindfulness***

#### **4.2.1. Tipo e pertinência do estudo**

O presente estudo é de natureza qualitativa, pois “a interpretação dos fenómenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa” (Reis, 2010, p. 63). A possibilidade de trabalhar dados subjetivos num ambiente de confidencialidade entre o entrevistador e o entrevistado, levaram à escolha deste paradigma.

Nesta perspetiva, no presente estudo pretendemos ouvir a voz dos especialistas reconhecidos no âmbito do *mindfulness* para verificar a aplicabilidade desta prática na educação pré-escolar e no ensino do 1.º CEB.

A ótica dos especialistas é essencial a este estudo, tendo em vista que a partilha de conhecimentos e a experiência enriquecerá o decurso desta investigação. Desta forma, pretende-se que os entrevistados expressem as “suas percepções e interpretações sobre determinado assunto, mas também possam sugerir fontes, nas quais o investigador pode procurar evidências corroborativas ou contrárias, e iniciar a procura dessas evidências” (Reis, 2010, p. 82).

## **4.2.2. Questões de investigação e objetivos**

A questão que está inerente a esta investigação é: Qual a importância da abordagem *mindfulness* em contexto educativo?

Neste estudo, de forma a responder à questão de partida, definimos como objetivo geral: Verificar a aplicabilidade da prática do *mindfulness* na educação pré-escolar e no ensino do 1.º CEB; e como objetivos específicos: Conhecer o conceito de *mindfulness*; Recolher informação sobre *mindfulness* e o papel do educador e do professor; Recolher informação sobre *mindfulness* e o papel da criança; Recolher informação sobre *mindfulness* e a articulação escola-família; Conhecer os benefícios do *mindfulness* na educação pré-escolar e no ensino do 1.º CEB.

## **4.2.3. Contexto e participantes**

O presente estudo decorreu via *Zoom*, *Skype* e *Whatsapp*, onde se realizaram as oito entrevistas aos especialistas reconhecidos no âmbito do *mindfulness*. Dos oito entrevistados, 7 eram do sexo feminino e 1 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 38 e os 51 anos.

No que concerne à formação, três são da área da Psicologia, um é professor e os restantes quatro são facilitadores e formadores de *mindfulness*.

## **4.2.4. Processos de recolha e tratamento de dados**

### **4.2.4.1. Instrumentos**

O estudo visa auscultar a voz dos especialistas reconhecidos no âmbito do *mindfulness*, para tal procedeu-se à realização de entrevistas nas plataformas *Zoom*, *Skype* e *Whatsapp*, devido à situação ainda atual de pandemia. Deste modo, o Guião das Entrevistas (cf. Anexo G) e a Análise Categorial compõem os instrumentos utilizados neste estudo.

O Guião das Entrevistas é “um referencial de perguntas guia, suficientemente abertas, que serão lançadas à medida do desenrolar da conversa, não necessariamente pela ordem estabelecida no guião” (Pardal & Lopes, 2011, p. 87). No guião devem constar os blocos temáticos, que poderão converter-se em categorias, os objetivos e as questões orientadoras.

Segundo Poirier e Valladon (citado por Guerra, 2010), a categoria “é uma rubrica significativa ou uma classe que junta, sob uma noção geral, elementos do discurso” (p. 80). Por sua vez, a Análise Categorial não é mais do que a análise aprofundada das categorias que emergiram no processo de recolha de dados.

#### **4.2.4.2. Procedimento de recolha de dados**

O procedimento de recolha de dados deste estudo principiou com a elaboração do guião da entrevista, tendo em conta os objetivos previamente definidos.

A entrevista, tal como o nome indica, deriva de duas palavras, *entre* e *vista*, e diz respeito à relação entre duas pessoas e o facto de terem preocupação com algo em comum (Freixo, 2009). A entrevista decorre em quatro momentos: a preparação; a introdução; o processamento; e a síntese e conclusão.

O primeiro momento diz respeito à definição dos objetivos, à elaboração do guião das entrevistas e à seleção e contacto com os entrevistados. Neste estudo, recorreremos à entrevista semiestruturada por permitir aprofundar o tema de forma mais fluída, dando liberdade ao entrevistado para expor os seus conhecimentos e experiências.

A segunda fase corresponde ao início da entrevista onde são esclarecidos os objetivos do estudo e, na terceira parte, são colocadas as questões de forma natural, tanto quanto possível. A última fase é aquela que integra os agradecimentos e foi nesta que emergiram os contactos de outros especialistas.

A recolha de dados efetuou-se na base da técnica das entrevistas e para as concretizar, foi necessário utilizar o guião da entrevista e as plataformas *Zoom*, *Skype* e *Whatsapp*. Saliento ainda que as questões éticas foram salvaguardadas, na medida em que todos os entrevistados foram devidamente informados do objetivo do estudo e das suas finalidades. Como tal, apenas considere para o estudo aquilo que me foi autorizado.

#### **4.2.4.3. Procedimento de tratamento de dados**

O procedimento de tratamento de dados decorreu após cada entrevista com a sua transcrição. Concluída esta etapa, elaborámos a tabela de análise (cf. Anexo H), na qual constam as categorias, as subcategorias, as unidades de registo e os participantes. Por fim, procedeu-se à análise categorial para se verificar a aplicabilidade da prática do *mindfulness* na educação pré-escolar e no ensino do 1.º CEB.

### **5. Apresentação e análise dos resultados**

Nesta secção são apresentados os resultados dos dois estudos realizados com o intuito de compreender qual a importância da abordagem *mindfulness* em contexto educativo.

#### **5.1. Desenvolvimento de atividades baseadas em *mindfulness***

Neste estudo organizámos atividades baseadas em *mindfulness*, de forma a observar o envolvimento das crianças, compreender o papel do educador/professor, analisar a

articulação escola-família e observar os benefícios desta prática na educação pré-escolar e no ensino do 1.º CEB.

### 5.1.1. Envolvimento das crianças

As atividades desenvolvidas em JI e em 1.º CEB foram assim agrupadas: Respiração Consciente; Atenção Principiante; Jardim do Ser; Generosidade; Gratidão; e Meditação, como referido no subcapítulo 4.1.4.2..

No contexto de JI, as crianças demonstraram abertura às atividades de respiração consciente. O exercício da *barriga de balão* foi aquele em que se observou maior envolvimento, principalmente quando as crianças escolheram um brinquedo da sala, colocaram sobre a barriga e o observaram a subir (inspiração) e a descer (expiração). Inicialmente verificámos que a atenção estava nos movimentos abdominais e não na respiração, como tal, foi pedido que fechassem os olhos e quando o foco deixou de estar no brinquedo, os movimentos tornaram-se naturais e aí foi solicitado que observassem o objeto. Por outro lado, o exercício *costas com costas*, no qual as crianças estavam sentadas, duas a duas, no chão, e com as costas encostadas ao colega, foi aquele em que foi referido “não consigo sentir a respiração do D”.

Na atenção principiante, verificámos que os exercícios tinham de ter menor duração. Porém, as crianças demonstraram muita curiosidade, principalmente no *jogo de sabores* e no *bater do coração*. A primeira atividade foi integrada no projeto de alimentação criativa e foram dados a provar diversos frutos, nomeadamente a romã, a anona, o kiwi, entre outros. Alguns deles já eram bem conhecidos do grupo e outros completamente novos, ainda assim, foi pedido a cada criança para ver, tocar, cheirar e provar cada um deles como se fosse a primeira vez. Todas as crianças se envolveram e quiseram provar todos os alimentos, no final, escolheram o seu preferido. O *bater do coração* consistia em ouvir os batimentos cardíacos com um estetoscópio, depois foi lançado o desafio de dançar ao som de uma música com ritmo e verificar o som do coração após a dança. De cada vez que auscultavam os batimentos, era solicitado que fechassem os olhos e tomassem consciência das sensações corporais. A F. dizia “estou a ouvir o meu coração, está a bater muito rápido” e o D. ficou simplesmente de boca aberta enquanto ouvia o seu, até que perguntámos se estava a conseguir ouvir, ao que ele acenou que sim com a cabeça e esboçou um sorriso de espanto. Esta atividade foi desafiante por só existir um estetoscópio, contudo, o entusiasmo de cada um fez com que esperassem pacientemente, embora se fizesse ouvir “e eu?”, “quando chega a minha vez”, “o que ouviste?” ou “conseguiste ouvir?”.

O jardim do ser, com foco no desenvolvimento pessoal e emocional, as *minhas emoções* foi a atividade com maior envolvimento do grupo. Neste exercício, era pedido que cada criança transmitisse o que sentia através da expressão facial, os outros reconheciam a

emoção e partilhávamos as experiências nas quais sentimos aquela emoção. A atividade *abraço-me* consistia em percorrer com a mão direita o braço esquerdo, até pousar no ombro e percorrer com a mão esquerda o braço direito, até pousar no ombro. O procedimento era feito de olhos fechados, sentindo o toque e, no final, em posição de abraço, era sugerido que sentissem o calor do próprio abraço. A expressão facial das crianças foi indescritível, algumas delas estavam genuinamente mergulhadas naquele momento, como por exemplo o G.A. que só “despertou” quando a educadora o chamou para o lanche. Esta foi uma atividade que nos surpreendeu pelo envolvimento das crianças.

No que concerne à generosidade, as *mãos mágicas* e o *sorriso* foram as duas atividades onde se verificou maior envolvimento das crianças. As *mãos mágicas*, aconteceu em pequenos grupos, em que cada um tinha uma criança deitada ao centro e as restantes à sua volta com as mãos pousadas nos braços, nas mãos, nas pernas e nos pés. Num ambiente de lusco-fusco, as crianças carinhosamente imaginavam que o amor que sentiam no coração se expressava através de calor pelas suas mãos, assim, transmitiam amor à criança que estava ao centro. A M. referiu que “gostei mais de estar deitada” e a L. disse “eu não, eu gostei mais de pôr as mãos”, por sua vez a M. reforçou, “mas ali no meio consegues sentir o quentinho”. A atividade do *sorriso* era simplesmente partilhar um sorriso e esperar que o outro retribuísse, percebendo o poder que um sorriso pode ter. Nesta atividade, as crianças divertiram-se e o sorriso rapidamente se transformou em gargalhadas.

Relativamente à gratidão, esta foi uma proposta que envolveu as famílias. Na sala foi colocado um pote e cada criança levou cinco papelinhos, onde estava escrito “Só por hoje, estou grato(a) ...” e todos os dias de manhã, durante cinco dias tinham de completar com algo que quisessem agradecer. As crianças diariamente colocaram o seu papel no pote. Num dia, a C. disse “Mãe, hoje não trouxemos o papel para o pote”, ao que a mãe respondeu “não faz mal C., amanhã trazemos dois”. Nesta atividade verificámos que quer as crianças, quer as famílias se envolveram na dinâmica.

Quanto à meditação, era uma prática que fazíamos diariamente durante breves minutos. O T. foi a criança que maior resistência apresentou a estas dinâmicas, referindo “eu não me consigo concentrar, eu não gosto de fazer isto”. Como tal, ficava sentado ou deitado no chão a brincar durante aqueles dois ou três minutos. Aos poucos foi permanecendo deitado, depois começou a fechar os olhos e, certo dia, adormeceu e deixámos que permanecesse até que acordou muito envergonhado. Por outro lado, o G. mergulhava nas meditações com toda a abertura e a mãe veio perguntar como é que eu fazia a atividade porque ele referiu que estava a gostar muito. A mãe mostrou interesse na continuidade da prática em casa. Importa referir que esta era a criança diagnosticada com autismo.

De um modo geral, verificámos que o envolvimento das crianças foi crescendo, mesmo com aquelas que apresentaram maior resistência no processo. Ainda assim, nem todas as

crianças se envolveram em todas as atividades e, como era de esperar, algumas propostas cativaram mais o grupo do que outras. Deste modo, é fulcral observar e analisar as preferências e as necessidades do grupo, de forma cativar e envolver o maior número de crianças possível, respeitando o seu tempo e o seu espaço.

No contexto de 1.º CEB, mais concretamente com o 2.º ano, as atividades de respiração consciente do *coelhinho* e do *catavento* foram as preferidas do grupo, sendo a do *coelhinho* solicitada diversas vezes. O *coelhinho* consiste em inspirar três vezes e expirar uma, lentamente. De olhos fechados, cada criança focava a atenção na sua respiração e nos movimentos que ela provocava no seu corpo. O K., por vezes, exagerava os movimentos e aí era perceptível que tinha consciência do que aquela respiração estimulava no seu corpo. Na atividade do *catavento* era feita uma inspiração pelo nariz e uma expiração longa pela boca, fazendo o *catavento* rodar. O M. já triste disse: “não estou a conseguir fazer rodar o *catavento*” e foi pedido que fechasse os olhos, inspirasse e expirasse lentamente. Após duas tentativas, sugeri que abrisse os olhos e ficou radiante em ver que conseguiu e voltou a experimentar, com sucesso.

A atenção principiante era o conjunto de atividades em que o grupo apresentava menos envolvimento, isto porque a fragilidade encontrada neste grupo foi a capacidade de concentração. Os momentos de agitação eram constantes aquando da entrada na sala, no sentido de acalmar o grupo, as atividades foram integradas nessa hora e foi implementada a rotina do *STOP*. O *STOP* consistia em fazer uma pausa de um minuto, fechando os olhos e focando a atenção na respiração, quando ouviam o toque da caixa de sinos. Assim, ao longo do dia e sempre que estavam mais agitados e desconcentrados, soava o toque e iniciava-se a pausa. Algumas crianças estavam tão distraídas que nem ouviam o sinal e quando isso acontecia, um dos outros colegas chamava pelo nome daqueles que não tinham ouvido e começávamos a nossa pausa. O R. era um dos mais distraídos da sala e nesta atividade era o primeiro a chamar o nome dos colegas. O *sente e conta* era uma atividade de matemática, na qual tinham de lembrar os números que tinham aprendido, mais concretamente entre o 300 e o 400. De olhos fechados, cada criança tinha de estar atento ao som da taça tibetana e quando sentissem que estava a ser tocada atrás de si, tinha de dizer o número em voz alta. As crianças eram selecionadas aleatoriamente e tinham de referir o número seguinte. Ao longo da atividade verificámos que já se tornava repetitiva e, por isso, as regras foram alterando, como por exemplo dizer os números de 2 em 2 ou de 5 em 5 e, no último número foi de 10 em 10. Neste último, o sorteado foi o P., um dos mais distraídos da sala e ele respondeu “395” porque estava em modo automático, o restante grupo reagiu, dizendo que não, a I. disse “P., pensa bem”. Reforcei a ideia que era de 10 em 10 e ele disse “400. Enganaste-me” e eu respondi: “Não te enganei P. simplesmente não ouviste a nova regra quando a referi. Certamente estavas a pensar no almoço” e todos riram. Apesar desta

situação, foi perceptível o aumento do envolvimento do grupo quando as regras iam alterando, porque exigia maior atenção.

No jardim do ser, a *automassagem*, tal como o nome sugere consistia em fazer massagem em si próprios, por exemplo a mão esquerda massajava a mão direita, tomando consciência do seu próprio toque e a todas as sensações. Esta foi uma atividade em que as crianças não se envolveram muito e algumas referiam que “eu não sei fazer massagens”. Por outro lado, a *vibração das palavras* foi uma atividade em que todos se envolveram, embora alguns com mais vergonha. Nesta proposta, a taça tibetana circulava por todos e tinham de pensar numa palavra positiva sobre si. Depois faziam vibrar a taça três vezes e diziam a palavra escolhida a cada vez que tocavam, baixando o tom de voz (normal, baixinho e em silêncio), interiorizando aquela característica positiva em si. Neste exercício, o T., uma criança tímida, referiu baixinho: “eu não sei nenhuma palavra” e o S., uma criança extrovertida, disse: “és um bom amigo”. O T. olhou para mim à espera de aprovação e eu questionei-o: “és um bom amigo?” ao que ele respondeu que “sim”, “então, se aceitares, esta será a tua palavra” disse eu. O T. esboçou um sorriso e concluiu o exercício.

A generosidade, ou seja, a componente mais social, era sem dúvida a potencialidade deste grupo. Na atividade *eu sou, tu és*, circulava um objeto que de um lado era um espelho e de outro uma flor. As crianças olhavam ao espelho e diziam algo bom sobre si, depois rodavam o objeto para a flor e ofereciam à criança ao lado, dizendo algo bom sobre ela. As crianças que menos se envolveram na atividade da *vibração das palavras* também foram reticentes a esta, embora, na componente de dizer algo bom sobre o outro tenham-no feito com grande entusiasmo. Na atividade do *abraço*, as crianças circulavam pela sala ao som de uma música e quando esta parava tinham de abraçar a criança mais próxima. Verificámos que quando o abraço acontecia entre rapazes e raparigas, havia maior constrangimento, ainda assim permaneciam abraçados e a sorrir até ouvirem novamente o som. Apesar disso, todas as crianças se envolveram com muito entusiasmo e ouviram-se muitas gargalhadas.

Neste grupo, o exercício da gratidão foi feito com a taça tibetana, em que cada criança tocava e agradecia por algo. Foi uma atividade em que todos participaram, contudo, não os cativou como uma atividade mais dinâmica.

Nas meditações, as crianças com menor capacidade de concentração apresentavam menor envolvimento nestas atividades.

De um modo geral, o grupo era bastante participativo e envolvia-se em todas as atividades propostas. Tal como no JI, verificámos que as atividades mais divertidas e as que os desafiavam eram aquelas em que se envolviam mais. É de salientar que a criança diagnosticada com autismo assumia um papel mais ativo, orientando o grupo e tomando o papel de facilitador, principalmente quando a atividade envolvia som.

No grupo do 3.º ano, devido às condições atípicas em que decorreu o estágio, não foi possível interagir diretamente com o grupo, porém, verificámos o seu envolvimento nas atividades propostas através do envio de textos, fotografias, desenhos e da avaliação final.

A respiração consciente proposta a este grupo foi o *elevador*, em que imaginam o diafragma a subir e descer conforme a respiração. Das 21 crianças, quatro mencionaram que esta foi a atividade que mais gostaram e duas, aquela que menos gostaram.

A atenção principiante foi proposta através de uma meditação intitulada *uma aventura*, enviada em formato áudio, em que tinham de dinamizar, consoante as indicações. Esta foi a atividade indicada como preferida e contou com 14 votos. O jardim do ser surgiu desta proposta e foi pedido que descrevessem o que sentiram nessa viagem. Assim, foi possível perceber o envolvimento das crianças na atividade.

No que diz respeito à generosidade, foi sugerido que escrevessem frases positivas em diversos papéis e que depois as escondessem pela casa, como por exemplo no guarda-fato, na gaveta dos talheres, etc. Assim, no decorrer da rotina, quando encontrassem uma das frases, certamente que iria melhorar o dia de alguém da família. Esta atividade contou com o envolvimento de algumas crianças e as respetivas famílias. Obtivemos esta informação através da docente.

Relativamente à gratidão, foi solicitado que construíssem o seu pote, recorrendo à criatividade e aos materiais disponíveis em casa. Depois poderiam colocar diariamente num papel “Sou grato(a)...” e preencher com algo que pretendessem agradecer naquele dia. Apesar de ter sido uma atividade que contou com o envolvimento de todos, observado através das fotografias enviadas, esta foi a atividade que menos gostaram.

De um modo geral, segundo a docente, o grupo é muito participativo e envolve-se em todas as atividades propostas e, nas condições atuais, contam com o apoio das suas famílias para a concretização das tarefas.

Em análise, com base nos contextos observados, as crianças envolvem-se abertamente nas atividades *mindfulness*. Verificámos que as crianças mais tímidas têm tendência a um processo mais gradual, porém, quando se sentem confortáveis, no seu tempo, também se envolvem em todas as atividades. Importa salientar que as crianças diagnosticadas com autismo integraram as atividades com grande abertura, sendo que em JI foi a criança que mais solicitava as atividades. No grupo do 2.º ano, em dias atípicos, as crianças perguntavam se não tínhamos o nosso momento *mindfulness*.

### **5.1.2. O papel do educador/professor**

O papel do educador/professor não difere muito nos contextos de JI e de 1.º CEB, na medida em que são o exemplo para as crianças. Em ambos os contextos, as crianças solicitavam a participação do educador/professor. No JI, por vezes, a auxiliar saía para ir

buscar material, não conseguindo participar em toda a atividade e quando isso acontecia, as crianças perguntavam “onde esta a R.?” ou “Ela também devia estar aqui”. No 1.º CEB, no grupo do 2.º ano, a docente participava em todas atividades, mas se por algum motivo estivesse a conversar com a professora de EE, as crianças diziam “falta a professora E.”. No dia em que a professora supervisora esteve presente, o grupo fez questão que ela também participasse no momento *mindfulness* daquele dia.

A abertura dos educadores/professores também é fundamental e reflete-se no grupo. Nos contextos onde foram desenvolvidas as atividades, houve sempre grande receptividade de todos os profissionais de educação e acredito que isto contribuiu para o envolvimento das próprias crianças.

Para além da receptividade e envolvimento do educador/professor, foi perceptível a diferença do enquadramento das atividades nos dois contextos. Em JI, o horário disponibilizado para a concretização das atividades foi maior, embora se tenha enquadrado algumas das tarefas nas atividades já planeadas. Deste modo, a abordagem *mindfulness* foi uma adição à rotina daquele grupo e equipa educativa. Em 1.º CEB, devido ao extenso currículo académico, o *mindfulness* foi integrado nos momentos de entrada na sala e houve maior necessidade de associar às diferentes componentes do currículo, como por exemplo, a Matemática e a Educação Artística. Este aspeto requer mais abertura e flexibilidade por parte do docente de 1.º CEB, no entanto, promove uma integração da abordagem *mindfulness* de uma forma mais transversal.

Os equipas educativas demonstraram abertura e referiram que o *mindfulness* era uma ferramenta importante para as crianças. A educadora pediu que planificasse algumas atividades para o grupo de as crianças dos 5 anos da instituição porque ficou radiante. Isto leva à reflexão da importância de munir todos os profissionais de educação com mais ferramentas. Importa referir que apenas a docente do 3.º referiu que as atividades propostas lhe tinham feito muito bem, ou seja, demonstrou ter consciência de que a abordagem *mindfulness* é fundamental para todos.

Em suma, a importância do *mindfulness* em contexto educativo vai adquirir a dimensão da motivação do educador/professor, podendo sofrer alteração com a prática pessoal ou com o impacto que verificar no seu grupo, tendo consciência que na educação há um processo de modelagem mútua.

### **5.1.3. Articulação escola-família**

A articulação escola-família difere entre os dois contextos. Em JI, verificámos um maior envolvimento das famílias, provavelmente porque a equipa educativa tem contacto direto diário com os elementos da família que levam e vão buscar as crianças à instituição. Deste modo, o ambiente em JI é mais propício a esta articulação.

Em 1.º CEB, como a grande maioria das crianças tem atividades extracurriculares e permanecem na escola até mais tarde, não se promove tanta interação entre os docentes e as famílias. Assim, a articulação dá-se essencialmente através da caderneta ou de grupos criados nas redes sociais. No grupo do 3.º ano, verificámos um maior envolvimento das famílias, uma vez que o formato de ensino a distância assim o exige e como tal, manteve-se o contato por email. A diferença entre os dois grupos de 1.º CEB foi o formato de ensino e, no modo a distância, foi perceptível uma maior articulação escola-família. Então, esta articulação deve ser um caminho feito por ambos e as barreiras são possíveis de derrubar, mais ainda quando vivemos na era das tecnologias.

De um modo geral, verificámos que a abordagem *mindfulness* transpõe todas as barreiras e ingressa nas famílias, na medida em que as atividades propostas em contexto educativo são levadas para o contexto familiar e cultivadas pelas crianças. Do mesmo modo que as crianças que têm esta rotina em família, partilham as suas experiências em contexto educativo. Assim, as crianças constituem um elo essencial que nutre esta articulação.

#### **5.1.4. Benefícios da abordagem *mindfulness***

Os benefícios da abordagem *mindfulness* são um campo delicado de análise, mais ainda quando falamos em propostas de curta duração. Esta é uma prática que deve ser cultivada diariamente por um longo período de tempo e os benefícios acontecem da dimensão pessoal para a social.

No entanto, e não podendo generalizar, o entusiasmo e o envolvimento das crianças foram visíveis em ambos os contextos. No grupo do 2.º ano, verificámos uma maior capacidade de concentração nos momentos após as atividades, embora este tenha sido um processo gradual e só perceptível nos últimos dias. A consciência e aceitação das emoções foi também perceptível e destaco o último dia de estágio como um exemplo que retrata esta aprendizagem. O S. abraçou-se a mim a chorar e outra criança questionou o porquê de ele estar a chorar tanto, ao que ele respondeu “porque vou ter saudades e não faz mal chorar, são as minhas emoções”. No 3.º ano, a docente relatou sentir-se mais calma após os exercícios de respiração e de meditação.

Em suma, embora este tenha sido um estudo de curta duração, já foi possível observar a importância da abordagem *mindfulness* em contexto educativo.

#### **5.2. Entrevistas a especialistas reconhecidos no âmbito do *mindfulness***

Neste estudo partimos da voz de alguns especialistas reconhecidos no âmbito do *mindfulness* para conhecer o conceito e recolher informações sobre o papel do educador/professor, o papel da criança, a articulação escola-família e conhecer os benefícios do desta prática na educação pré-escolar e no ensino do 1.º CEB.

### 5.2.1. **Mindfulness**

No que diz respeito ao conceito de *mindfulness* importa conhecer quais os autores de referência, a receptividade ao conceito e, por fim, a definição na ótica dos especialistas participantes.

No que concerne aos autores de referência foi salientado o nome John Kabat-Zinn pelas suas inúmeras definições e pela sua importância na integração do *mindfulness* no Ocidente. Vasco Gaspar, autor do livro *Aqui e Agora*, foi também nomeado pela sua definição do conceito e pela abordagem prática presente no seu livro. Eline Snel, terapeuta e autora do livro *Senta-te quietinho como uma rã*, surge como referência na prática com crianças.

A receptividade ao conceito de *mindfulness* tem vindo a crescer, verificando-se uma maior utilização deste conceito nos últimos anos. O PC refere que “já se usa a palavra *mindfulness* e quando eu comecei a trabalhar, há mais ou menos uns dez anos, isso não era possível e era uma atenção especial”. A receptividade ao conceito pode ser vista como uma janela de oportunidade de crescimento de uma sociedade, porém, uma maior procura incita a necessidade de resposta, o que leva a refletir sobre a permanência das raízes desta prática. Certo será dizer que a cultura ocidental fez emergir uma ramificação adaptada à sua realidade e que é distinta da essência budista, no entanto, é fulcral manter as raízes que alicerçam este conceito. O PB menciona que:

o próprio buda falava de *right mindfulness*, o *mindfulness* correto e que o *mindfulness* fazia parte de um pacote maior que tinha mais sete outros elementos e hoje em dia ...  
o ensinar *mindfulness* de uma maneira muito isolada muitas vezes dilui essa essência.

Relativamente à definição do conceito de *mindfulness* foram referidas algumas abordagens de John Kabat-Zinn, como cita o PG “*mindfulness* é estar vivo e saber disso”. De um modo geral, os participantes referem que esta prática é um convite a estar presente com consciência disso e que esta presença vai muito além da concentração. Segundo o PB esta presença significa estarmos unos com “as nossas diferentes partes, o corpo, a mente, as nossas emoções, os pensamentos” e o PC acrescenta que “é prestar atenção com uma atitude de não julgamento, de abertura, de mente de principiante como se estivéssemos a ver pela primeira vez, de paciência, de generosidade, de compaixão”.

A respeito do conceito foi lançado o desafio aos participantes de escolher uma palavra que melhor definisse o *mindfulness*. A escolha não foi tarefa fácil e por entre uma chuva de palavras destacam-se as seguintes: consciência; amar; autenticidade; aqui e agora; acolhimento e diálogo.

### 5.2.2. **Mindfulness e o papel do educador e do professor**

Neste bloco temático questionámos os especialistas reconhecidos no âmbito do *mindfulness* sobre o papel do educador/professor com o intuito de recolher informações sobre

a importância de uma prática regular, a aplicabilidade em contexto educativo e a integração da família. Ainda sobre a aplicabilidade em contexto educativo é fundamental perceber a receptividade dos profissionais de educação, compreender a relevância de uma formação adequada, analisar a integração do *mindfulness* nestes contextos e conhecer as diferentes abordagens e formas de organização.

A importância de uma prática regular é fundamental para a compreensão do conceito de *mindfulness* porque “essa definição, ela demora a ser criada, ela demora perceber realmente e é por experiência” (PD). A prática leva a um melhor entendimento do *mindfulness* e de todo o processo, assim, os educadores e professores, conseguem compreender as dificuldades iniciais sentidas pelas crianças quando lhes é pedido que fechem os olhos. O processo de partilha é mais simples quando partimos de uma prática pessoal como refere o PA “a dimensão do ensinar *mindfulness* para mim está sempre muito ligada à minha prática pessoal”. Este aspeto é abordado por o PB, quando refere que a ausência de uma prática pessoal leva ao ensino de memória e se “estás a ensinar presença e estás a ensinar de memória do passado, não estás a sair do coração, não estás a sair daquele momento, então aquilo vai soar falso, vai soar a *fake*, vai soar a *botox*, plástico”.

Na definição do conceito de *mindfulness* surgiu a palavra autenticidade e é aqui que entendemos a sua importância, pois estas práticas surgem de dentro da fora e a experiência partilhada pelo educador/professor são um convite às crianças através do poder do exemplo. A importância de uma prática regular é essencial no ensino, uma vez que as crianças aprendem por modelação, mas, acima de tudo, para que o educador/professor tenham consciência das suas emoções e sejam capazes de se regular de uma forma saudável. O desenvolvimento desta autoconsciência e da capacidade de autorregulação do adulto tem impacto na sua relação com as crianças e com o que o rodeia. Para além disso, no decorrer da prática do *mindfulness* em contexto educativo, o educador/professor terá maior compreensão do processo individual de cada criança. Deste modo, a prática pessoal é fundamental e como refere PG é importante que as crianças aprendam “natação com alguém que sabe efetivamente nadar, que já experimentou e que já esteve dentro de água”.

A prática regular do educador/professor é um fator chave na aplicabilidade do *mindfulness* em contexto educativo pela experiência pessoal e pela abertura a estas atividades. No que concerne à receptividade dos profissionais de educação, os especialistas entrevistados mostram-nos a diversidade de opiniões existentes. Nos quadros partilhados pelos participantes conseguimos observar que há profissionais motivados. Muitos buscam formação para responder às necessidades de regulação emocional que encontram em contexto de sala e outros decidem experimentar estas práticas por curiosidade. Para além dos educadores/professores, a direção dos agrupamentos também demonstra motivação em promover estas atividades e os profissionais veem-se obrigados a aceitar este desafio. Nesta

situação pode surgir alguma resistência que deriva do desconhecimento e que após uma sessão de esclarecimento pode ou não incentivar à prática e existem outros que desde o início a rejeitam. Segundo a experiência do PA existe resistência, pois “já tentei levar o *mindfulness* para as escolas, para um colégio e há algum interesse inicial, mas depois não acontece nada. Ou seja, a escola mostra um interesse inicial, mas depois não leva a cabo os projetos”. Por outro lado, a prática do PE demonstra que “são recetivos ... eu trabalhei em quatro escolas e há abertura ... Há recetividade, cada vez mais”.

A recetividade dos educadores/professores advém, em alguns casos, da procura de respostas às necessidades que encontram em contexto de sala e estas incidem muitas vezes sobre as dificuldades em prestar atenção. Sobre este aspeto, o PC questiona os profissionais de educação se “enquanto foram alunos ou alunas, alguém vos ensinou a prestar atenção, a estar atentos?” e se “vocês pedem aos vossos alunos para estar atentos, alguma vez ensinaram a estar atentos na sala de aula?”. Este questionamento leva à reflexão sobre o papel do educador e do professor e, nesta área do *mindfulness*, sobre a importância de uma prática pessoal regular e de uma formação adequada. Será que são as crianças que não conseguem prestar atenção? O facto de vivermos em piloto automático induz a uma atenção ausente dos detalhes que podem fazer toda a diferença no nosso dia-a-dia, a nível pessoal e a nível profissional.

Como já foi referido, a prática pessoal permite um melhor entendimento do processo, mas a formação é também essencial para que possamos fazer uma partilha alicerçada dos saberes. Neste campo da formação, alguns especialistas referiram que “ainda não temos professores com formação suficiente” (PG) e que é urgente munir os nossos profissionais de educação com estas ferramentas, só assim conseguiremos prevenir situações como a que nos relata o PB “é só parar e respirar e depois lá está têm-se os efeitos contrários e pensar que se está a fazer bem”. Só depois conseguiremos implementar esta prática em contexto educativo à dimensão nacional.

O processo de formação dos profissionais de educação é o primeiro passo a dar na integração do *mindfulness* em contexto educativo. Neste tópico, a opinião dos especialistas é unânime, assim como quando se fala da importância de “começar, acima de tudo, por quem dá o exemplo, pelos professores ou pelas direções” (PB). Sendo assim, não há dúvidas de que estas práticas devem ser incluídas na educação, mais ainda quando a promoção de competências socioemocionais está patente nos programas de Cidadania e de Educação para a Saúde do Ministério da Educação. O PC salienta que “todas estas abordagens são seculares e estamos a falar de contribuir para o bem-estar e para o desenvolvimento saudável destes miúdos, onde é que a escola não tem um papel nisso?” e reforça que os contextos educativos têm um papel preponderante e que o desenvolvimento de competências académicas per si não chega, afirmando que “não é isso a escola” (PC).

Partindo desta premissa importa refletir sobre a forma como esta prática deve ser apresentada em contexto educativo, deverá ser de carácter obrigatório ou opcional? Aqui as opiniões divergem, alguns especialistas defendem que deve ser obrigatório como o português e a matemática e outros afirmam que deve ser facultativo pela possibilidade de não fazer ressonância com todas as crianças. No entanto, o PG refere que na nossa cultura escolar atual não há espaço para escolhas, ou seja, as crianças não escolhem se querem ter inglês ou português ou educação física e nesta última, muitas vezes, não optam pela modalidade que irão aprender. Então sim, a realidade educativa que vigora pede que esta prática seja de carácter obrigatório para que haja a abertura necessária para se experimentar algo novo, sabendo que o cenário ideal numa componente facultativa. Porém, é fundamental salientar que “as crianças, hoje em dia, estão sobrecarregadas de coisas para fazer, é a escola, é o *ballet*, para algumas delas e que o *mindfulness* não seja mais uma coisa para encher o horário” (PG).

A integração do *mindfulness* na educação remete para a questão da abordagem ao tema em contextos educativos. O PC refere que, nestes contextos, as orientações para as boas práticas propõem a inclusão da aprendizagem socioemocional nas abordagens em *mindfulness* e, nas partilhas de outros especialistas, constatámos que ambas as abordagens são quase indissociáveis. De um modo geral, os participantes introduzem esta prática através da brincadeira, podendo, consoante a idade, elucidar sobre o conceito, os benefícios e as situações em que podem recorrer a determinadas ferramentas. O PG menciona que “uma porta de entrada que costumo usar muito é o cuidar da mente, nós cuidamos do corpo, às vezes brinco e digo que há o *Kung Fu* e o *Mindfu*”. Nestas abordagens o importante é explorar o que cada criança sente e ter em atenção “para que as crianças não se sintam aborrecidas” (PH). Neste sentido é fulcral pensar sobre a organização destas atividades.

No que concerne à organização das sessões, os participantes referem que é importante ter uma estrutura para se criar um programa coerente a nível dos conteúdos e da introdução gradual das ferramentas. O encadeamento de temas permite ter um fio condutor, todavia é fundamental ser flexível e adaptar as atividades a cada grupo. Em grupos de crianças mais pequenas as práticas devem partir do concreto, começando sempre pela consciência da respiração e pelas sensações corporais. Segundo o PG “depois vamos aos estados emocionais, depois vamos aos pensamentos, depois vamos à bondade, à gentileza, à generosidade”. De um modo geral, os programas são constituídos por oito ou dez semanas e as sessões, segundo o PF, estruturam-se em três partes: “uma contextualização da atividade (objetivo - como vai decorrer - comportamento esperado); a atividade em si; um fecho de partilha (como foi? O que mais gostaram? Se algo os surpreendeu e o que sentiram)”. Importa salientar que os programas iniciam com o autoconhecimento e vão gradualmente

cultivando qualidades individuais e sociais com impacto num círculo mais abrangente, nomeadamente nos contextos familiares.

A família constitui um alicerce no desenvolvimento da criança e deve ser integrada nas diferentes etapas do processo educativo. Neste sentido e no que se refere ao *mindfulness* é importante que os profissionais de educação mantenham as famílias informadas e, sempre que possível, as incluam nas atividades. Atualmente podemos encontrar atividades extracurriculares que englobam as famílias em sessões separadas<sup>27</sup> com uma componente final comum. No que se refere ao contexto educativo a integração das famílias surge através de pequenas tarefas sugeridas como trabalho de casa. Todavia, o PF ambiciona que “talvez num futuro próximo possamos alargar e fazer algumas práticas com as famílias. Muitas vezes andamos em piloto automático o tempo todo e se as crianças se queixam, os adultos ainda mais”. A partilha do PF realça a importância de uma prática pessoal a começar pelos adultos, sobretudo as famílias e toda a comunidade educativa.

### **5.2.3. Mindfulness e o papel da criança**

No bloco anterior focámos o papel do educador/professor na aplicabilidade do *mindfulness* em contexto educativo. Neste pretendemos refletir sobre o papel da criança, abordando as aprendizagens, a importância de experienciar e a forma como se envolvem nestas atividades. No que respeita às aprendizagens podemos enquadrá-las nos benefícios para a criança, no entanto, integramo-las neste bloco para que as possamos observar como ferramentas no processo educativo e, mais à frente, noutro bloco iremos referir os benefícios do *mindfulness*.

As aprendizagens em contexto educativo integram o papel da criança pela necessária tomada de consciência dos instrumentos aprendidos e da sua efetiva aplicação no dia-a-dia. A integração da prática do *mindfulness* na rotina educativa promove o autoconhecimento e a autorregulação, contribuindo para uma melhor compreensão da atenção e das emoções. Segundo o PG, essa rotina permite perceber que ao longo do dia existem “momentos de foco e de concentração, mas também há momentos para brincar e para partilhar e para rir e há momentos para não fazer nada, para estar sossegadinho e quietinho”.

A prática diária dota a criança de estratégias para trazer o foco de volta ao que pretendem e para gerir os seus impulsos, cultivando assim a concentração e também a empatia entre pares. As atividades realizadas em contexto educativo fomentam a partilha e é nesses momentos que, muitas vezes, entendem os processos individuais da outra criança e sentem maior compaixão. Os especialistas afirmam que quando as crianças consolidam estas aprendizagens aplicam-nas em diferentes situações de stress, nomeadamente os testes ou

---

<sup>27</sup> A primeira parte da sessão acontece em espaços distintos, nos quais crianças e adultos trabalham em separado e no final juntam-se para realizar atividades conjuntas.

provas acadêmicas ou de atividades extracurriculares. Os participantes referem ainda que estas são ferramentas que levam para a vida, conforme nos relata o PC:

uma turma do 4.º ano, teve que fazer uma prova, no início das provas de aferição, e estavam num contexto desafiador, não estavam com a sua professora titular, estavam num ambiente de exame e a professora que estava lá responsável por controlar a turma disse: “agora vamos começar, prestem atenção e vamos começar” e os miúdos, sem ninguém dizer nada, porque essa professora não sabia o que é que os miúdos tinham aprendido, fizeram uma prática para si antes de começar o exame.

O relato supracitado é um exemplo da importância do *mindfulness* em contexto educativo. Quando nos referimos a esta abordagem estamos a incitar o desenvolvimento integral da criança e a sua efetiva participação no processo educativo, concebendo, segundo o PD, “um espaço para poder aprender, para aí sim, se acalmar, se pousar, deixar assentar, um pouco, tudo e aí criar um espaço para ouvir plenamente, para poder aprender”. As aprendizagens emergem num espaço seguro, no qual se promove a autonomia e a curiosidade. Neste sentido, é fundamental envolver a criança na construção dos saberes.

No que concerne à abordagem *mindfulness*, podemos afirmar que esta está conectada à prática e parte das sensações corporais e das emoções de cada criança para que estas possam, individualmente, desenvolver a sua qualidade da consciência. Os especialistas defendem que é essencial experienciar e que as crianças são o centro do processo. Segundo a partilha do PF, as crianças “gostam muito de organizar as práticas”. Neste contexto específico foi criado um espaço para que as crianças possam organizar e promover as suas próprias atividades, envolvendo-as de uma forma mais dinâmica e ativa.

O envolvimento das crianças é considerado fantástico, mais ainda quando se refere aos contextos do pré-escolar ao 4.º ano de escolaridade. Os participantes afirmam que nestas idades as crianças têm uma mente mais aberta, entregam-se, confiam, experimentam e divertem-se na realização destas atividades. Importa salientar que existem crianças que gostam mais que outras, mas “enquanto grupo, a adesão é sempre muito boa” (PG). Os especialistas indicam também que os contextos supramencionados são aqueles onde se verifica um maior impacto porque o cérebro da criança encontra-se em desenvolvimento e, por isso, mais recetivo.

#### **5.2.4. Mindfulness e a família**

Na educação é importante refletir sobre o papel do educador/professor, sobre o papel da criança e também sobre a família. Assim se completa o triângulo que alicerça o processo educativo de uma criança. Poderíamos integrar a comunidade educativa e o meio envolvente, no entanto, os especialistas focaram a atenção neste círculo mais restrito, contudo,

apresentaram alguns benefícios do *mindfulness* para todos que iremos abordar no bloco seguinte.

Nesta abordagem à família salienta-se o envolvimento nas práticas, assim como a receptividade e motivação. No que concerne ao envolvimento podemos afirmar que este também depende do papel do educador/professor na promoção de atividades que integrem os familiares. No entanto, existem associações de pais que levam estas ideias até aos contextos educativos, demonstrando assim interesse em se envolverem na implementação destas dinâmicas.

O envolvimento das famílias advém da sua receptividade e das experiências vividas. Neste sentido verificámos que a opinião dos especialistas diverge. Alguns referem que os adultos criam barreiras à integração do *mindfulness* em contexto educativo, talvez por desconhecimento dos seus benefícios. Existem famílias que não se importam tanto e outras que acham esta prática muito importante. Na opinião do PE, há uma grande evolução da receptividade das famílias ao longo dos últimos anos, referindo que “há muito mais abertura, muito mais abertura”. Tal como o PE, outros especialistas afirmam que há uma entrega das famílias e que estas reconhecem o valor das práticas, mais ainda quando já as experimentaram. Por vezes, estas vivências motivam as famílias à partilha de experiências com as crianças.

A participação das crianças nestas atividades necessita, em muitos casos, do consentimento da família e é relevante conhecer as razões que motivam esta aprovação. Segundo o PG, “temos as famílias que é pela oportunidade de crescimento e por proporcionar uma variedade de experiências aos seus filhos e outras é por questões comportamentais, para as quais querem ter uma resposta”. Na opinião dos especialistas existem famílias que procuram soluções para os comportamentos das crianças, nomeadamente a hiperatividade e o insucesso escolar. Nestes casos, o PD salienta que existe o pensamento de que “há essa varinha mágica do *mindfulness*” e acrescenta que o importante é prover a criança de ferramentas que poderão ser úteis no seu dia-a-dia. Para além disso, é fundamental que as crianças venham disponíveis para experimentar e não recebam estas atividades como um castigo.

Por outro lado, existem famílias que veem o *mindfulness* como uma oportunidade de autoconhecimento, de autorregulação e de desenvolvimento. Naquelas que começam a sentir os benefícios destas práticas, como por exemplo “ajuda-os a dormir mais rápido” (PB), gera ainda mais motivação. Independentemente dos motivos que impulsionam as famílias, o importante é promover atividades diversas para que as crianças tenham a oportunidade de experienciar, assim como os adultos que a rodeiam.

### 5.2.5. Benefícios da abordagem *mindfulness*

No *mindfulness* quando falamos em benefícios percebemos que estes emergem do autoconhecimento para formas de estar num círculo mais abrangente. Nesta área é difícil medir algo tão pessoal e, muitas vezes, as mudanças “não são as próprias pessoas que notam, mas as pessoas à volta” (PG). Importa referir que este é um processo gradual e, por vezes, muito subtil.

Neste bloco vamos apresentar os benefícios para a criança, para o educador e/ou professor, para a comunidade educativa e para a comunidade em geral. Os benefícios referidos pelos especialistas são baseados em estudos científicos e na sua experiência pessoal e profissional.

No que diz respeito à criança salienta-se o autoconhecimento, a autorregulação emocional e a autorregulação dos comportamentos. Ao promover as competências socioemocionais estamos a reforçar a “autoconsciência, o *self awareness*, a consciência social, a relação positiva com os outros, a autorregulação e a tomada de decisão” (PC). Para além destas, é essencial dotar a criança de competências de comunicação para que se possa expressar de uma forma saudável. Ao aprofundar estas aptidões a criança desenvolve a empatia e conseqüentemente melhora as relações interpessoais e sociais.

Todas as competências supramencionadas são essenciais ao desenvolvimento de capacidades académicas porque a “criança fica um comportamento mais centrado e desse sítio de centro, lá está a ligação novamente à nossa essência, virá também os próprios resultados académicos” (PB). De um modo geral, as crianças ficam mais tranquilas, mais concentradas, mais criativas e mais presentes no dia-a-dia. Podemos ainda reforçar as questões da gratidão e da compaixão, melhorando a relação com os colegas, com os educadores/professores, com a família, com a comunidade educativa e com a comunidade em geral.

As relações são também influenciadas pelas emoções e por isso é tão importante ser capaz de as gerir. Isto não significa deixar de as sentir, mas sim tomar consciência delas e reagir de uma forma diferente. Neste sentido, as crianças “começam a ficar com um mapa da sua experiência interna e ficam com recursos para lidar com esse mapa” (PG). Todas estas aprendizagens vão gradualmente integrando a forma de ser e de estar da criança e que apesar de existirem pequenas mudanças ao longo dos dias, “só vamos ver esses resultados daqui a 20 ou 30 anos” (PB).

No que concerne aos educadores/professores também podemos falar do autoconhecimento e da autorregulação emocional como principais benefícios. A consciência de si próprio e das suas emoções “vão transparecer em tudo o que faz, na forma como se relaciona, quer na sua vida pessoal, quer na sua vida profissional” (PG). O facto de estar mais presente permite reconhecer os seus gatilhos e refletir sobre eles, tornando-se menos reativo

e mais tolerante. Os especialistas afirmam que a visão do mundo também se altera, principalmente na definição de prioridades, promovendo assim um estado de maior tranquilidade. Segundo PC, tudo isto “tem impacto sim, na forma como o professor se relaciona com os alunos, há uma maior capacidade para estar presente às necessidades dos alunos e há uma maior capacidade de dar suporte emocional positivo aos alunos”. De uma forma geral, o educador e/ou professor está a “criar uma qualidade, um espaço para poder aprender e também para poder partilhar da melhor forma” (PD).

O autoconhecimento e a autorregulação contribuem para a promoção de um ambiente educativo mais tranquilo, na medida em que cada um é capaz de gerir as suas emoções e regular os seus impulsos. A empatia e a compaixão fomentam a criação de espaços para a partilha, no qual a comunidade educativa toma consciência “desta humanidade comum” (PC). Deste modo, a dimensão das dificuldades ganha outra forma e assim se institui “um ambiente mais calmo, tranquilo e seguro, mais propício às restantes aprendizagens” (PF). Neste sentido, a comunidade educativa também beneficia da integração das práticas de *mindfulness* em contexto educativo.

Neste bloco abordámos os benefícios do *mindfulness* desde a criança e da comunidade educativa à sociedade em geral. Importa salientar que o impacto destas práticas depende sempre da abertura de cada um e, como refere o PG, daquilo que necessita naquele momento da sua vida. O PB afirma que muitas vezes se procura no *mindfulness* um “*spiritual bypass*” para não defrontar as emoções que não gostamos tanto. O PB reforça que isso é normal pois somos humanos e na realidade ninguém gosta de sofrer, no entanto, é fulcral acolher o que consideramos menos bom para que possamos ser e estar íntegros. Neste sentido, a prática do *mindfulness* promove o desenvolvimento desta consciência. Se observarmos o impacto destas competências a nível social percebemos que a forma de estar se altera e que há tendência a diminuir o julgamento, havendo mais gentileza e compaixão. Para além disso, sabemos que o decréscimo do stress vai influenciar os estados emocionais e com isto promover o bem-estar geral.

Em suma, na opinião dos especialistas, o *mindfulness* é uma prática que pode trazer benefícios a toda a comunidade e embora os resultados possam surgir só daqui a alguns anos, o importante é dar o primeiro passo. Deste modo, devemos olhar o *mindfulness* como uma abordagem que deve ser transversal a todos, começando em cada um de nós, passando pelos “vários elementos da escola (da direção, dos professores, dos alunos, dos auxiliares), toda a gente que trabalha na escola, da comunidade envolvente onde está a escola inserida, das famílias e depois da comunidade mais em geral” (PC).

## 6. Discussão e Conclusões

Nesta fase importa apresentar as conclusões dos estudos realizados e as suas limitações, assim como as possíveis futuras investigações.

A investigação emergiu da questão: Qual a importância da abordagem *mindfulness* em contexto educativo? De forma a aprofundar a pergunta de partida foram realizados dois estudos: o primeiro diz respeito à implementação de atividades nos contextos de JI e de 1.º CEB; e o segundo refere-se às entrevistas realizadas aos especialistas reconhecidos no âmbito do *mindfulness*. Em ambos pretendíamos entender o conceito, compreender a ligação entre o *mindfulness* e a criança, o educador/professor e as famílias, bem como conhecer os benefícios desta prática em contexto educativo.

No que concerne ao conceito, os especialistas salientam que o *mindfulness* é mais do que apenas a concentração, é a qualidade da consciência, ou seja, é estar presente com plena consciência disso. A essência do conceito não reside nas palavras que o define, mas sim na prática diária, pois é no sentir que se constrói a sua verdadeira definição.

A ligação entre a criança e o *mindfulness* é genuína. As crianças vivem no momento presente e têm o poder de observar o mundo com mente de principiante. Deste modo, a prática do *mindfulness* em contexto educativo vem fortalecer este elo que é, muitas vezes, testado pelo stress presente nos demais contextos em que a criança se insere. Nas atividades propostas verificámos que as crianças se envolvem de uma forma plena, sendo perceptível que a barreira do medo e da vergonha foram as mais limitadoras. Ainda assim, o *mindfulness* vem contribuir com a abordagem socioemocional, na medida em que as crianças aprendem a identificar e a aceitar as suas emoções e a nutrir a capacidade de autorregulação.

A articulação escola-família é fundamental para o desenvolvimento holístico da criança. As aprendizagens realizadas em cada um dos contextos tem reflexo no outro e se, em cada um deles, existir continuidade, então estamos a contribuir para que a criança tenha um percurso pessoal, social e educativo mais consistente. A educação, nas dimensões escola-família, visa munir a crianças de ferramentas para a vida e isso é possível através da promoção de experiências significativas. Então, cabe aos adultos derrubar as barreiras que circundam esta parceria e abraçar uma abordagem mais integrativa. Neste estudo, verificámos que as crianças apresentam uma predisposição para o *mindfulness*, portanto, somos nós, adultos, que temos de cultivar esta prática.

O papel do educador/professor é essencial, mais ainda quando é visto como uma referência pelas crianças. As crianças modelam a sua forma de ser e estar, como tal, é fulcral pensar na mensagem que queremos transmitir. Em ambos os estudos verificámos que os educadores/professores que adotam a prática do *mindfulness* cultivam essa qualidade da consciência em si e nas crianças. Para além disso, são peças importantes na articulação entre a escola e a família, podendo contribuir para o desenvolvimento da consciência de uma

humanidade comum e para o bem-estar de uma comunidade, seja ela educativa ou mais abrangente. Contudo, é de extrema relevância munir os profissionais de educação com uma formação adequada para que possam recorrer às ferramentas promotoras desta abordagem. Assim sendo, a formação, a prática pessoal e a consciência da importância de ser educador/professor constituem os fatores chave na aplicabilidade da abordagem *mindfulness* em contexto educativo.

De um modo geral, no que diz respeito aos benefícios, o autoconhecimento e a autorregulação são ferramentas transversais às crianças, aos educadores/professores e às famílias. A capacidade de autorregular as emoções vai contribuir para relações mais frutíferas, baseadas na compaixão, na empatia, na gentileza, na generosidade e na partilha. A sensação de bem-estar resulta numa maior produtividade académica e profissional. Importa referir que esta abordagem pode não fazer ressonância com todas as pessoas, deste modo, é fundamental observar e ouvir os intervenientes, sejam eles crianças ou adultos, de forma a cultivar a qualidade da consciência com as ferramentas adequadas.

Os estudos contribuíram para verificar a aplicabilidade e estudar a relevância da prática do *mindfulness* em contexto educativo. Em análise, percebemos que esta abordagem é essencial para o desenvolvimento holístico da criança e para se promover, de forma equitativa, os quatro pilares da educação. Deste modo, verificámos que a abordagem *mindfulness* é um complemento importante para a educação, podendo ser integrada numa perspetiva transversal ao currículo.

No que concerne às limitações do estudo, podemos relevar:

- (i) a duração dos estágios. O desenvolvimento de um programa de *mindfulness* requer no mínimo oito semanas e isso não foi possível em nenhum dos contextos, mais ainda quando o tempo disponível para a prática é limitado pela rotina já estabelecida em cada uma das salas.
- (ii) a interação direta com o grupo. No último estágio, não me foi concedida autorização para estar presente nas sessões síncronas, o que limitou a minha interação com as crianças e com as respetivas famílias. Apesar do esforço mútuo em diminuir esta lacuna, com recurso à partilha de fotografias, vídeos, textos e desenhos, tornou-se difícil ter consciência da importância das atividades promovidas para aquelas crianças e para as suas famílias.

Relativamente a futuras investigações, considera-se pertinente elaborar um programa *mindfulness* em contexto educativo, integrando as crianças, a equipa educativa e as famílias, de forma a observar o impacto da prática do *mindfulness*, nas dimensões pessoal, social, académica e/ou profissional, em cada um dos intervenientes e analisar a sua relevância para o desenvolvimento holístico da criança e para o seu processo de aprendizagem. No decorrer da investigação emergiu o estudo da possibilidade de integração das abordagens *mindfulness*

na formação inicial de profissionais de educação, na ótica do desenvolvimento pessoal e profissional.

### Parte III – Reflexão Final

A presente reflexão incide sobre as diferentes partes deste relatório, sobretudo sobre as suas componentes prática e investigativa. Importa ainda refletir sobre o papel do educador/professor e sobre as estratégias de ação, de organização e de avaliação.

A componente prática do mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1.º CEB permite vivenciar a realidade de três valências: creche, JI e 1.º CEB, sendo que nesta última se experiencia o 1.º e/ou 2.º ano e também o 3.º e/ou 4.º ano. Esta organização prima pela diversidade de aprendizagens que os educadores/professores em formação inicial necessitam. Para além disso, é de realçar a componente teórica que alicerça a prática, que é, na minha opinião, promotora de uma conceção de infância plena de direitos. No percurso educativo, os saberes são nos transmitidos com a certeza de que a educação é um processo que deve ser centrado na criança. Os diferentes estágios permitiram refletir sobre as práticas instituídas e, assim, contribuir para a formação da identidade profissional.

No que diz respeito aos estágios em contexto de creche e de JI, foram cimentadas aprendizagens essenciais sobre a importância do papel do educador e, apesar de já contar com alguma experiência nestas valências, foi muito enriquecedor a partilha com equipas educativas com mais anos de serviço e conhecer as suas diferentes abordagens. Nestes estágios compreendi a importância das rotinas e percebi que “o existir de uma «rotina» definida não é forçosamente sinónimo de «rigidez»” (Cardona, 1992, p. 10).

No contexto de 1.º CEB, como primeira experiência nesta valência, iniciei o percurso com alguns receios que foram gradualmente desvanecendo com o apoio das professoras titulares e das crianças. O último estágio, realizado com um grupo do 3.º ano, decorreu em formato de ensino a distância. Apesar dos receios inerentes à atipicidade em que iria acontecer, acrescentando o facto de não me ter sido concedida autorização para estar presente nas sessões síncronas, foi o estágio em que senti mais entusiasmo pelos desafios que iria enfrentar e pelas novas aprendizagens. Os momentos de incerteza e confusão são aqueles que mais ferramentas nos transmitem, pois procuramos respostas em nós e unimos forças com os outros para solucionar os problemas. Assim, nos tempos mais difíceis tomamos consciência da humanidade comum.

Ao longo de todos os estágios tive a oportunidade de ser orientada por educadores e professores cuja prática se baseava nos afetos e no respeito e embora num deles a realidade tenha sido outra, as aprendizagens foram feitas de uma perspetiva mais reflexiva. Independentemente das abordagens, todas as partilhas foram essenciais para cultivar a minha identidade profissional. Cardona (2006) defende que “é fundamental que durante a formação seja feita uma reflexão crítica sobre as vivências e aprendizagens realizadas na infância” (p. 71). Nos estágios foram realizadas estas reflexões, pois são importantes para se desconstruir a imagem do educador/professor que tínhamos outrora criado e a recompor de

modo a completar com as ferramentas aprendidas. O mergulhar na infância para melhor compreender as nossas escolhas não deve ser visto como um ato egocêntrico, mas sim como uma forma de crescimento para que possamos criar novos paradigmas educativos.

O tema em investigação emergiu do primeiro contexto de estágio e verificou-se enriquecedor nas valências de JI e de 1.º CEB. Os assuntos que ressaltam nos diferentes contextos advém do olhar crítico e, em simultâneo, reflexivo do educador/professor, na medida em que conduzem ao aprofundamento da temática em foco. Deste modo, a componente investigativa é extremamente relevante na formação inicial de profissionais de educação por fomentar o pensamento crítico e criativo, reflexivo e inovador. A prática educativa é uma área em constante evolução e isto deve-se ao facto de os profissionais em campo tomarem consciência das mudanças que são necessárias concretizar.

Roldão (2010) refere que o funcionamento atual da educação está inadaptado à realidade, na medida em que predominam a uniformidade curricular, os métodos expositivos, o apego aos manuais e a organização do tempo e do espaço desfasada do contexto. Neste sentido, torna-se urgente cultivar a imagem da criança cidadã, plena de direitos, competente e com voz em todos os processos que a envolvem, salientando a educação. Ouvir a voz das crianças na dimensão educativa é fundamental porque “a inexistência de *feedback* torna praticamente impossível perceber se o programa está a desenvolver-se de acordo com o que se pretende e, conseqüentemente, não se consegue conhecer, compreender e progredir na resolução de problemas” (Fernandes, 2011, p. 186).

Ao longo do percurso, da prática à investigação, foi essencial observar e ouvir as crianças para melhor adaptar as estratégias ao grupo. Ainda assim, esta é uma tarefa árdua, uma vez que cada criança é um ser único e com personalidade. Nesta perspetiva, o *mindfulness* mostrou ser uma ferramenta útil para todos, na medida em que promove o autoconhecimento e autorregulação emocional. No processo de ensino-aprendizagem vamos conhecendo o outro, mas principalmente a nós próprios e, na prática educativa, é fulcral regular as emoções para se ver com maior clareza o que emerge e irradia de nós e dos outros. Deste modo, se promove a gentileza, a empatia, a gratidão e a generosidade, entre outros valores essenciais à vida em comunidade.

Foi no aprofundar do *mindfulness* que também mergulhei nas diversas dimensões do meu ser para refletir sobre a profissional de educação que pretendo ser. Tendo presente que surgirão muitos desafios para pôr à prova essa identidade, ainda assim, sabendo que é, muitas vezes, errando que se aprende, espero tomar consciência de cada escolha e com elas aprender o melhor caminho. A minha perspetiva sobre a educação, e sobre a vida, foi diversas vezes caracterizada como cor-de-rosa, mas defino-a mais como positiva, como uma visão que acredita no potencial que existe nas crianças, na paixão que move os educadores/professores diariamente na sua missão, na força que alicerça cada família e na resiliência de um sistema

que aos poucos se permite moldar às necessidades do mundo. E que assim seja, pois é unidos que caminhamos mais íntegros e conscientes.

## Referências Bibliográficas

- [agrupamento] (2019). Consultado no dia 18 de dezembro de 2019, em <http://www.xxxxxxxxxxxxxxxxxx.pt/>
- [instituição] (2019). Consultado no dia 27 de abril de 2019, em <http://www.xxxxxxxxxxxxxxxxxx.pt/>
- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação – Um guia prático e crítico*. Porto: ASA Editores.
- Alves, M. G. & Azevedo, N. R. (Eds.). (2010). *Investigar em Educação: Desafios da Construção de Conhecimento e da Formação de Investigadores num Campo Multi-Referenciado*. Leiria: Várzea da Rainha.
- Amaral, D. F. (2012). *Os Imensuráveis: Propriedades Psicométricas da Versão Portuguesa da Escala SOFI (Self-Other Four Immeasurables)*. (Dissertação de mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra). Consultada em <http://hdl.handle.net/10316/22528>.
- Barros, P. F. R. (2012). *O papel do mindfulness, dos quatro imensuráveis e da auto-compaixão no bem-estar e na sintomatologia psicopatológica*. (Dissertação de mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra). Consultada em <http://hdl.handle.net/10316/23249>.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Cardona, M. J. (1992). A organização do espaço e do tempo na sala de Jardim-de Infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 24, 1-15.
- Cardona, M. J. (2006). *Educação de Infância: Formação e Desenvolvimento Profissional*. Santarém: Edições Cosmos.
- Carvalho, J. (2017). Cultivar *mindfulness* em contexto educacional. *Mindmattersmagazine*, (3), 7. Consultada em <https://mindmattersmagazine.pt/n3-outono-2017/cultivar-mindfulness-em-contexto-educacional/>.
- Carvalho, J. (2018). Educação contemplativa: Uma abordagem inovadora. *Mindmattersmagazine*, (6), 14. Consultada em <https://mindmattersmagazine.pt/N6-Verao-2018/educacao-contemplativa/>.
- Delgado, P. (2006). *Os direitos da criança, da participação à responsabilidade – o sistema de protecção e educação das crianças e jovens*. Porto: Editora Profedições.
- Delors, J. (1996). *Educação: Um Tesouro a Descobrir; relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Lisboa: Edições ASA.
- Emídio, F. (2017). Marinha Grande: Um caminho possível. *Mindmattersmagazine*, (3), 8. Consultada em <https://mindmattersmagazine.pt/n3-outono-2017/um-caminho-possivel/>.
- Feldman, E. (2017). Gonçalo Pereira e Vasco Gaspar – Formação: O grande desafio do *mindfulness* contemporâneo. *Mindmattersmagazine*, (2), 11. Consultada em <https://mindmattersmagazine.pt/n2-verao-2017/entrevista-com-goncalo-pereira-e-vasco-gaspar/>.

- Feldman, R. S. (2001). *Compreender a Psicologia*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Fernandes, D. (1991). Notas sobre os paradigmas de investigação em educação. *Noesis*, (18), 64-66.
- Fernandes, D. (2011). Avaliação de programas e projetos educacionais: das questões teóricas às questões das práticas. *Avaliação em educação: Olhares sobre uma prática social incontornável*, 185-208.
- Folque, M. A. (1999). *A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar*. *Escola Moderna* 5(5), 5-12. Consultado a 12 de maio de 2019, em <http://hdl.handle.net/10174/3523>.
- Freixo, M.J.V. (2009). *Metodologia Científica: Fundamentos, Métodos e Técnicas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Gaspar, V. (2018). *Aqui e Agora*. Lisboa: Matéria-Prima Edições.
- Goleman, D. & Davidson, R. J. (2018). *Traços Alterados*. Lisboa: Temas e Debates – Círculo de Leitores.
- Goleman, D. (1996). *Inteligência Emocional*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Gonçalves, A. C. R. (2017). *Intervenção com base em práticas de mindfulness para professores de 1º Ciclo: Efeitos na dinâmica de sala de aula e na relação professor-aluno – Um estudo exploratório*. (Dissertação de mestrado, Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, Lisboa). Consultada em <http://hdl.handle.net/10451/33623>.
- Gonçalves, D., Almeida, C., Gonçalves, S & Pinto, M. (2017). “Mentes Sorridentes”: Quando a escola respira. *Mindmattersmagazine*, (3), 9. Consultada em <https://mindmattersmagazine.pt/n3-outono-2017/mentes-sorridentes/>.
- Gordon, W. V. & Shonin, E. (2017). Mindfulness: the Art of Being Human. *Mindfulness*, 9(2), 664–666. Consultada em <https://rdcu.be/cwf8B>.
- Greenland, S. K. (2019). *Jogos de mindfulness*. Braga: Nascente Editora.
- Guerra, I. (2010). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo: Sentidos e formas de uso*. Lisboa: Príncipia Editora, Lda.
- Leite, C. (2003a). *Avaliação de projetos – Porquê?*. Porto: ASA Editores.
- Lomas, T. (2018). Ética e mindfulness: Um problema ocidental. *Mindmattersmagazine*,(4), 8. Consultada em <https://mindmattersmagazine.pt/n4-inverno-2018/etica-e-mindfulness-Uma-questao-ocidental/>.
- Martins, N. P. (2019). *Educar pela Positiva: Um Guia para Pais e Educadores*. Lisboa: Bertrand Editora.
- Martins, S. L. (2020). *Mindfulness para Ensinar e Aprender. Uma perspetiva no 1º CEB*. (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, Porto). Consultada em <http://hdl.handle.net/10400.22/16665>.
- McCaw, C. T. (2020). Would you like ethics with that? The possibilities and risks of (Mc) Mindfulness in schools, *EduResearch Matters*. Consultado a 28 de abril de 2021, em <https://www.aare.edu.au/blog/?p=5101>.

- Niza, S. (2012). *Sérgio Niza. Escritos sobre a Educação*. Lisboa: Movimento da Escola Moderna e Edições tinta-da-china.
- Oliveira-Formosinho, J & Araújo, S. B. (2018). *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche*. Lisboa: Porto Editora.
- Övén, M. (2015). *Educar com Mindfulness*. Porto: Porto Editora.
- Papalia, D. E., Olds, S. W. & Feldman, R. D. (2009). *O Mundo da Criança: Da infância à adolescência*. São Paulo: McGraw-Hill.
- Pardal, L. & Lopes, E. (2011). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.
- Piaget, J. (1999). Os Estádios do Desenvolvimento Intelectual da Criança. In Slater, A. & Muir, D. (Ed.), *Psicologia do Desenvolvimento* (pp. 55-63). Lisboa: Instituto Piaget.
- Piaget, J. (2010). *Seis Estudos de Psicologia*. Lisboa: Texto Editores.
- Pinto, A. M. & Carvalho, J. S. (2019). *Mindfulness em Contexto Educacional*. Lisboa: Coisas de Ler.
- Portugal, G. & Carvalho, C. (2017). *Avaliação em Creche. CRECHendo em qualidade*. Coleção Nova Cidine. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e Práticas Educativas em Creche – das relações, atividades, organização dos espaços ao currículo na Creche*. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Projeto Educativo (2016/2019). [agrupamento]
- Projeto Educativo (2018/2019). [instituição]
- Projeto Educativo (2018/2019). [instituição]
- Projeto Pedagógico (2018/2019). [instituição]
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Reis, F. (2010). *Como Elaborar uma Dissertação de Mestrado – Segundo Bolonha*. Lisboa: PACTOR – Edições de Ciências Sociais e Política Contemporânea.
- Resnick, B. (2017). O *mindfulness* é bom para os miúdos?. *Mindmattersmagazine*, (3), 6. Consultada em <https://mindmattersmagazine.pt/n3-outono-2017/o-mindfulness-e-bom-para-os-miudos/>.
- Roldão, M. C. (2010). A função curricular da escola e o papel dos professores: políticas, discurso e práticas de contextualização e diferenciação curricular. *Nuances: estudos sobre Educação*, 17(18), 230-241.
- Sanches, L. (2016). *Mindfulness para Pais*. Lisboa: Manuscrito.
- Sheinman, N. & Russo-Netzer, P. (2021). Mindfulness in Education: Insights Towards an Integrative Paradigm, *ResearchGate*. Consultado a 8 de agosto de 2021, em [https://www.researchgate.net/publication/352978364\\_Mindfulness\\_in\\_Education\\_Insights\\_Towards\\_an\\_Integrative\\_Paradigm](https://www.researchgate.net/publication/352978364_Mindfulness_in_Education_Insights_Towards_an_Integrative_Paradigm).

- Siegel, D. J. & Bryson, T. P. (2019). *O Cérebro da Criança: 12 Estratégias Revolucionárias para Treinar o Cérebro em Desenvolvimento do Seu Filho*. Lisboa: Casa das Letras.
- Silva, I. C., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Silva, I. L. (2005). Projectos e Aprendizagens. In: Actas do 2.º Encontro de Educadores de Infância e Professores do 1º Ciclo. Porto: Areal Editores.
- Snel, E. (2019). *Senta-te quietinho como uma rã*. Lisboa: Lua de Papel.
- Sousa, A. L. S. O. (2019). *Atenção Plena: adaptação de um curso breve para professores de alunos com NEE*. (Dissertação de mestrado, Universidade de Évora, Évora). Consultada em <http://hdl.handle.net/10174/24518>.
- UNESCO (2016). *Repensar a Educação: rumo a um bem comum mundial?*. Brasília: UNESCO.
- Vasconcelos, T. (Coord.). (2010). *Trabalho por Projetos em Educação de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência/ Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Weare, K. & Bethune, A. (2021). The Mindfulness Initiative: Implementing Mindfulness in Schools. *Mindfulness in Schools Project*. Consultado a 28 de julho de 2021, em <https://mindfulnessinschools.org/publications/>.
- Weare, K. (2018). The evidence for mindfulness in schools for children and young people. *Mindfulness in Schools Project*. Consultado a 28 de julho de 2021, em <https://mindfulnessinschools.org/research-papers/>.
- Williams, M. & Penman, D. (2017). *Mindfulness – Atenção Plena*. Lisboa: Lua de Papel.
- Wilson, C. (2018). Em que é que o mindfulness é (e não é) bom?. *Mindmattersmagazine*, (4), 16. Consultada em <https://mindmattersmagazine.pt/n4-inverno-2018/em-que-e-que-o-mindfulness-e-bom/>.

## **Legislação consultada**

Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de maio. Diário da República n.º 102 – 1.ª série- Ministério da Educação e Ciência, Lisboa.

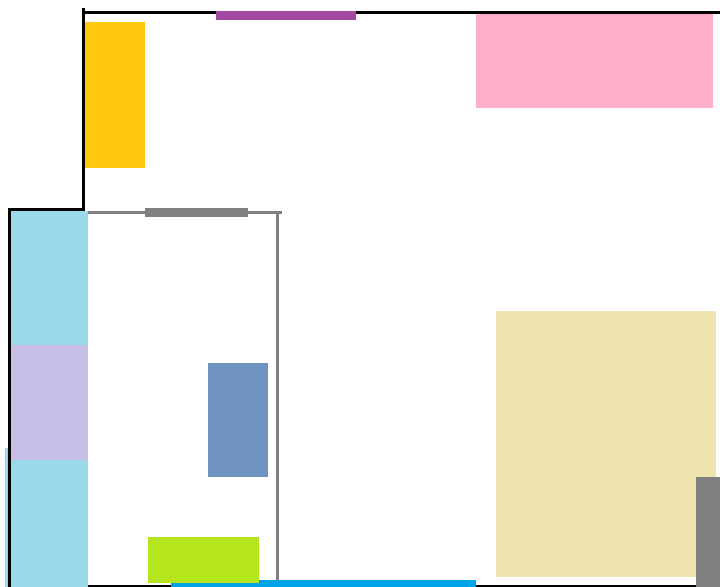
Decreto-Lei n.º 281/2009 de 6 de outubro. Diário da República n.º 193 – 1.ª série- Ministério da Educação e Ciência, Lisboa.













Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho. Diário da República n.º 129 – 1.ª série- Ministério da Educação e Ciência, Lisboa.

Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho. Diário da República n.º 129 – 1.ª série- Ministério da Educação e Ciência, Lisboa.

## Anexos

## Anexo A. Organização do espaço na sala 1 ano.



	Porta		Tapete
	Janela para o exterior		Mesa de atividades
	Estrutura de vidro		Armário de apoio
	Porta da estrutura de vidro		Móvel de apoio
	Aquecimento		Banheira
	Arrumação dos catres		Muda fraldas

## Anexo B. Autorizações para recolha de imagens.

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

Nós, Flávia Raquel Ribeiro Epifânio e Sara Sofia Lopes Cabral, alunas de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico na Escola Superior de Educação de Santarém (ESES), em estágio na Sala de 1 ano A do [NOME DA INSTITUIÇÃO] e vimos por este meio solicitar a vossa autorização para fotografar e/ou filmar as sessões implementadas com o seu/sua educando(a) realizadas na instituição que frequenta. O estágio está devidamente enquadrado e supervisionado pela orientadora da sala – a Educadora C.M. – e pela supervisora da ESES – Dra. Madalena Teixeira.

No âmbito deste pedido, garantimos a total manutenção da privacidade e confidencialidade dos dados relativos à criança e à sua família, não sendo utilizados quaisquer dados que possam conduzir à sua identificação, nomeadamente, nomes. É de salientar que este registo será única e exclusivamente utilizado para a realização do Portefólio do Projeto de Intervenção e do Relatório Final, bem como para a sua apresentação a nível académico, no final do semestre em data a determinar.

Cordialmente,

Santarém, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018

As estagiárias

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

.....  
Eu, \_\_\_\_\_, encarregado de Educação da criança \_\_\_\_\_, tomei conhecimento deste documento.

Autorizo a recolha de fotos/vídeos

Não autorizo a recolha de fotos/vídeos

Assinatura do(a) Encarregado de Educação

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

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

Nós, Flávia Raquel Ribeiro Epifânio e Sara Sofia Lopes Cabral, alunas de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico na Escola Superior de Educação de Santarém (ESES), em estágio na Sala de 1 do (nome da instituição) e vimos por este meio solicitar a vossa autorização para fotografar e/ou filmar as sessões implementadas com o seu/sua educando(a) realizadas na instituição que frequenta. O estágio está devidamente enquadrado e supervisionado pela orientadora da sala – a Educadora (nome) – e pela supervisora da ESES – Dra. Clara Brito.

No âmbito deste pedido, garantimos a total manutenção da privacidade e confidencialidade dos dados relativos à criança e à sua família, não sendo utilizados quaisquer dados que possam conduzir à sua identificação, nomeadamente, nomes. É de salientar que este registo será única e exclusivamente utilizado para a realização do Projeto Pedagógico de estágio e do Relatório Final, bem como para a sua apresentação a nível académico, no final do semestre em data a determinar.

Cordialmente,

Santarém, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019

As estagiárias

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

.....  
Eu, \_\_\_\_\_, encarregado de Educação da criança \_\_\_\_\_, tomei conhecimento deste documento.

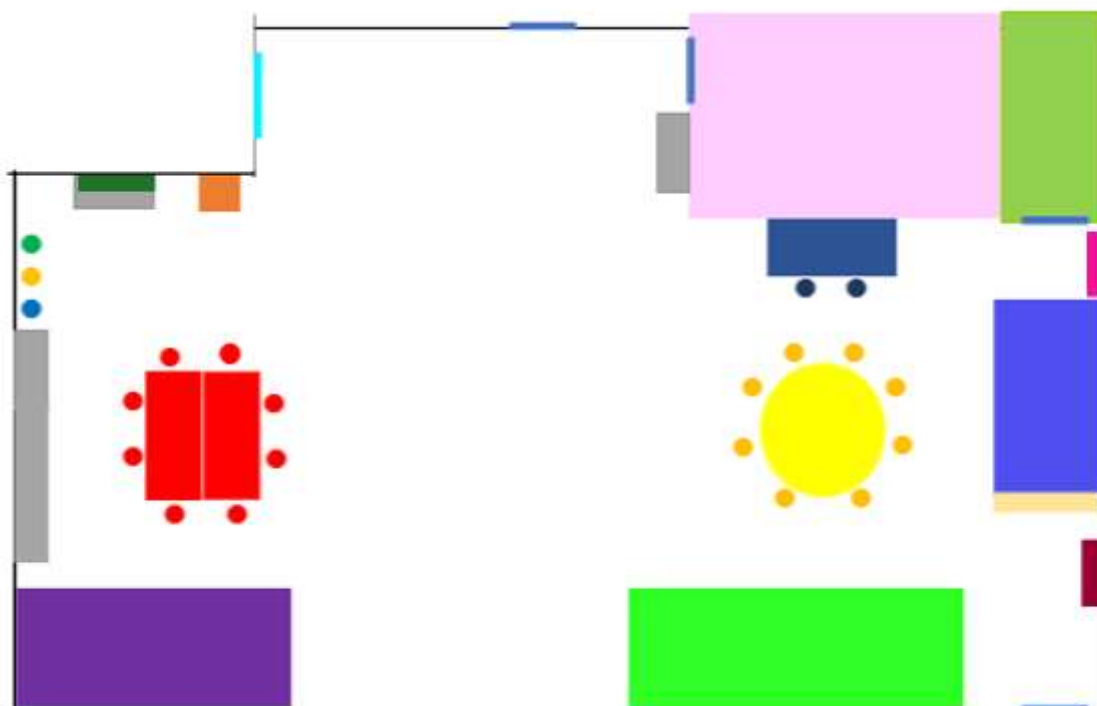
Autorizo a recolha de fotos/vídeos

Não autorizo a recolha de fotos/vídeos

Assinatura do(a) Encarregado de Educação

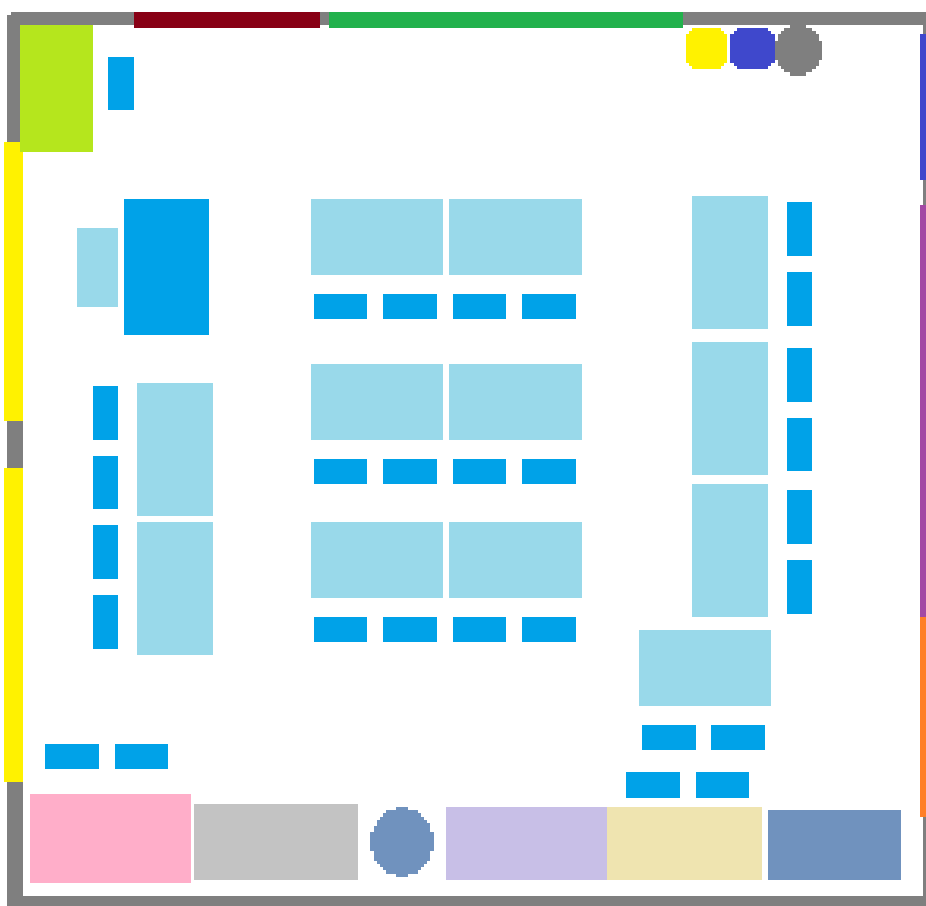
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

## Anexo C. Organização do espaço na sala 1.



	Porta		Área da biblioteca
	Quadro das presenças		Área do computador
	Armários		Área da garagem
	Área da pintura		Área do faz de conta
	Oficina da escrita e do número		Mesa vermelha
	Cadeira azul		Mesa amarela
	Casa de banho		Cadeira amarela
	Área do tapete		Cadeira vermelha
	Dispensa		Ecopontos
	Quadro Magnético		Área da Modelagem

## Anexo D. Organização do espaço na sala 2.

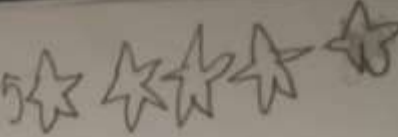


	Porta		Mesa com o Computador
	Quadro de cortiça		Estantes com Jogos
	Cabides		Mesa de Apoio à Escrita
	Janelas		Estante
	Quadro Interativo		Estante com os Manuais
	Quadro Branco		Mesa de Apoio
	Mesa		Ventoinha
	Cadeira		Ecoponto Amarelo
	Secretária da Professora		Ecoponto Azul
	Cadeira da Professora		Lixo Comum

Anexo E. Feedback das crianças

Eu gostei da taça tibetana

O que eu gostei mais foi da taça tibetana. O vibrar relaxava.

Eu gostei tanto que do 




Eu gostei, adorei os exercícios de relaxamento e de concentração.


Eu gostei das atividades mas a minha favorita é a música (toque o cilindro).

Gostei de tudo. Gostei de tocar o cilindro.

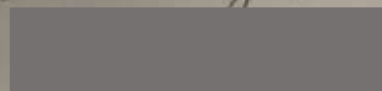

O que mais gostei  
foi de tocar na Taça  
Tibetana.







Eu gostei muito de tocar a taça tibetana  
é muito muito muito fiiiie .

Eu gostei de jogar o resaca  bater na taça tibetana

Eu gostei muito da atividade com  
xilobone porque foi muito  
divertida.

gostei das massagens, das fogos, das brincadeiras  
e das pinturas    
gostei mais das massagens.

Sim, gostei das relações de relaxamento  
foram divertidas e fizes


para Sara   
Gostei de tudo mas o que gostei  
mais foi a pizza feita com   
e sem faltar a taça tipo...  
para.  adora a professora Sara  




Eu gostei mais foi o relaxamento  
to porque foi bom porque senti-  
me concentrado

O que eu gostei mais foi do  
xilofone, mas gostei de tudo.

Eu gostei de fazer o re-  
laxamento com as  
bolas de gel.

A atividade que eu mais gostei foi a prática  
de massagem e foi a atividade que eu mais  
gostei. ♥!

Gostei de fazer concentrações e relaxamento com a  
taça tibetana.   
gostei quando sentimos.

Eu gostei porque tocamos e relaxamos a taça  
tibetana.  

Eu gostei de tocar xilofone porque é muito  
engraçado.

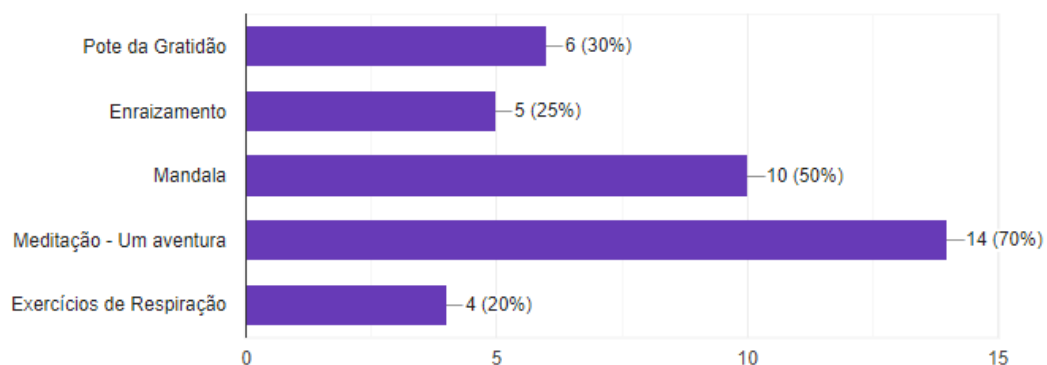
Eu gostei mais de fazer relaxamento com a  
taça tibetana e também por a na mão  
e os sentimentos felizes. ♥♥♥

Eu gostei de tudo mas gostei mais  
do xilofone e da taça tibetana.

## Anexo F. *Feedback* das crianças e das famílias

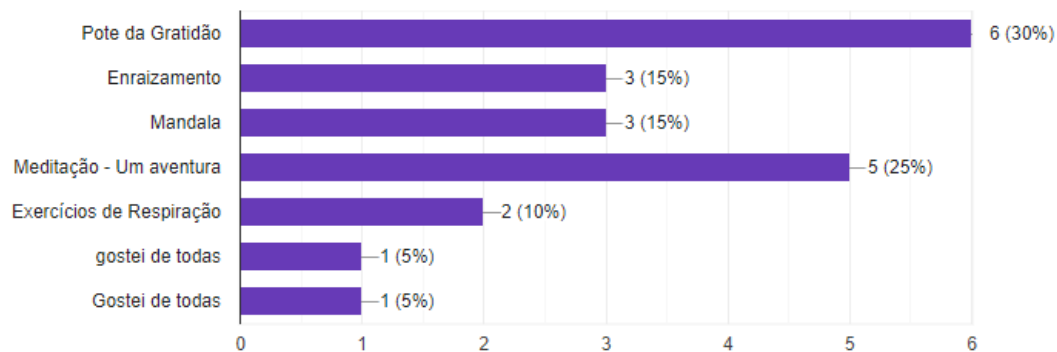
Quais foram as atividades que mais gostaste?

20 responses



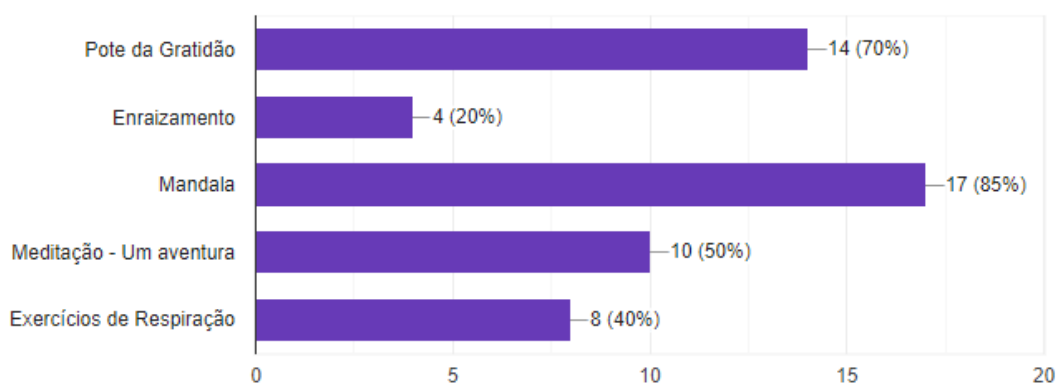
Quais foram as atividades que menos gostaste?

20 responses



Que atividades fizeste em família?

20 responses



O que sentes quando fazes estes exercicios?

20 responses

Senti me bem com a minha familia mas aborrecido com algumas partes

Calmo

Sinto-me uma flor a abrir.

Calma, Paz, Amor...

Sinto me calma e tranquila 😊

sinto-me muito calma.

sinto me muito feliz

Não gosto muito de meditar. Mas não me sinto mal.

Sinto-me bem

Sinto-me feliz e muito "leve".

Sinto me feliz

Sinto alegria.

Muita calma e serenidade. Como se recarregássemos a «baterias» para enfrentarmos os restantes desafios daquele dia.

Feliz

Relaxada

Eu sinto-me calma.

Sinto-me mais calmo e feliz

Sinto que estou a fazer coisas novas.

Sinto-me feliz.

O que pensas sobre estes exercícios?

20 responses

São bons

Fazem me bem.

penso que são interessantes.

São bons, acho que são divertidos.

Penso que me ajudam a ser uma menina mais tranquila.

gostei muito de os fazer.

que são bons para eu aprender

Podíamos fazer coisas diferentes e mais divertidas

São bons para relaxar

Penso que são muito diferentes do que habitualmente fazemos. Eu gosto!

Gostei muito

Penso que são bons.

Ajudam-nos a refletir sobre as nossas atitudes, reações e sobre o modo como nos relacionamos com os que nos são mais próximos.

Ajudam a passar o tempo

Divertidos

Eu penso que foram divertidos.

Penso que são divertidos

Sinto-me relaxada , quando faço exercícios de relaxamento.

Que são bons para pençar e para treinar.

E a tua família o que pensa destes exercícios?

20 responses

São boas actividades em família mesmo que ele fique um pouco aborrecido.

São ótimos para melhorar a concentração.

os exercícios são úteis para melhorar a concentração e serviu também como método de descontração.

São agradáveis, proporcionam momentos relaxantes.

A minha família também acha uma mais valia no meu crescimento 😊

gostaram muito.

que são muito educativos

A minha família acha que a meditação não é algo da escola, acha que é interessante mas não deve ser curricular.

São exercícios interessantes que levam à participação de todos cá em casa

Muito úteis, pois promovem a concentração e o relaxamento.

Gostaram muito

Nós adoramos fazer as atividades com ele.

Considera importantes, que muitas vezes não damos a atenção às coisas simples e que nos podem fazer felizes.

Fazem bem ao meu desenvolvimento

Momentos bons para explorar e disfrutar em família.

Foram interessantes de trabalhar em conjunto com a criança embora não tenho sido fácil de coordenar também com as outras atividades devido ao tempo em que nos encontramos pois além da ana tenho também mais duas crianças...mas tudo se arranjou e obrigada pelo carinho e dedicação  
Bem hajam Vanessa Pereira

São muito criativos e educativos.

Estes exercícios são bons para ajudar a reflectir e dares asas há imaginação

Eles dizem que foi giro.

## Anexo G. Guião das entrevistas

Dados sociodemográficos			
Idade: _____ Habilitações literárias: _____			
Profissão: _____			
Local de trabalho: _____ Público-Alvo: _____			
Blocos temáticos	Objetivos específicos	Questões orientadoras	Obs.
<b>A</b> <i>mindfulness</i>	- Conhecer o conceito de <i>mindfulness</i> ;	O que entende por <i>mindfulness</i> ?  Pode-me definir <i>mindfulness</i> ?	
<b>B</b> <i>mindfulness</i> e o papel do educador e do professor	- Conhecer o conceito de <i>mindfulness</i> ;  - Recolher informação sobre <i>mindfulness</i> e o papel do educador e do professor;	De que forma explica o conceito de <i>mindfulness</i> às crianças?  Como organiza as atividades <i>mindfulness</i> ?  O que observa no decorrer dessas atividades?  E quando integra crianças, o que observa?  Sente que há receptividade por parte da comunidade educativa?	
<b>C</b> <i>mindfulness</i> e o papel da criança	- Recolher informação sobre <i>mindfulness</i> e o papel da criança;	Sente que há receptividade por parte das crianças?  As crianças sentem-se motivadas quando integram essas atividades?  Como caracteriza o envolvimento das crianças nestas atividades?  De um modo geral, que benefícios têm estas atividades para as crianças?  De um modo geral, que aprendizagens fazem as crianças ao participar nessas atividades?	

<p><b>D</b> <i>mindfulness</i> e a família</p>	<p>- Recolher informação sobre <i>mindfulness</i> e a articulação escola-família;</p>	<p>Sente que há receptividade por parte das famílias?</p>	
<p><b>E</b> Benefícios</p>	<p>- Conhecer os benefícios do <i>mindfulness</i> na educação pré-escolar e no ensino do 1.º CEB.</p>	<p>Considera que essas atividades podem ser implementadas em contexto educativo?  O que aprendem as crianças nessas atividades em contexto educativo?  O que essas atividades promovem em contexto educativo?  Que benefícios têm as atividades <i>mindfulness</i> em contexto educativo?</p>	

## Anexo H. Tabela de análise das entrevistas

Análise de conteúdo das respostas sobre o bloco temático A “ <i>Mindfulness</i> ”			
Categoria	Subcategoria	Unidades de registo	Participantes
Conceito	Autores de referência	John Kabat-Zinn	PC
		Eline Snel	PD
		John Kabat-Zinn	PD
		Vasco Gaspar	PE
		John Kabat-Zinn	PG
	Recetividade	“(…) mesmo de onde o <i>mindfulness</i> emerge, eu não tenho ligação ao budismo, mas ele vem daí e temos de honrar essas raízes também. O próprio budismo fala de <i>right mindfulness</i> , o <i>mindfulness</i> correto e que o <i>mindfulness</i> fazia parte de um pacote maior que tinha mais sete outras coisas e hoje em dia, (...) o ensinar <i>mindfulness</i> de uma maneira muito isolada muitas vezes dilui essa essência, dilui o que é que procura, mas eu gosto muito de pensar que ajuda-nos a um estado que já existe em nós, essa possibilidade de estarmos presentes e, acima de tudo, presentes a partir de um sítio de <i>kindness</i> , de bondade, de abertura e de curiosidade.”	PB
		“hoje em dia, já se usa a palavra <i>mindfulness</i> e quando eu comecei a trabalhar, há mais ou menos uns dez anos, isso não era possível e era uma atenção especial, a tradução para português a atenção plena, que muita gente traduz para atenção plena. No início era assim, agora já não é preciso. Também não é uma atenção	PC

		plena porque tem estas qualidades todas, portanto era mais uma atenção especial e depois é mais do que é que a criança sente quando faz a prática”	
		“mesmo há 10 anos atrás, 11 anos atrás, pelo contrário, os miúdos estavam, era uma coisa muito nova, que não se ouvia falar, e não tive nenhum problema, pelo contrário, estava à espera de alguma resistência”	<b>PC</b>
	Definição	“é uma prática de vida, em que deliberadamente colocamos a nossa atenção no momento presente, no aqui e no agora, de uma forma particular que é mais livre de exigências, críticas e julgamento.”	<b>PA</b>
		“(…) eu gosto muito dessa palavra <i>remember</i> e funciona melhor em inglês porque do <i>members</i> , estarmos um só (…)”	<b>PB</b>
		“O estar uno tem a ver com isso, são as nossas diferentes partes, o corpo, a mente, as nossas emoções, os pensamentos, elas estão cá todas, mas estão integradas e há espaço para a diferença e para essa integração e desse sítio de integração, também integração com o mundo à nossa volta, o que se está a passar em mim, o que vem pelos sentidos.”	<b>PB</b>
		“(…) não só esse <i>remember</i> , mas também de <i>awareness</i> que não tem uma palavra propriamente de tradução para português, e essa presença, ao que se está a passar neste momento, à minha volta, fora de mim e dentro de mim, dentro de mim a vários níveis, no corpo, na mente, nas emoções e até sítios mais profundos (…) um estado de presença, mas uma presença que vai além da concentração, muitas pessoas confundem <i>mindfulness</i> com concentração, estar muito focado”	<b>PB</b>

		“é a qualidade da consciência que surge quando nós prestamos atenção com algumas qualidades, não é só prestar atenção (...) é prestar atenção com uma atitude de não julgamento, de abertura, de mente de principiante como se estivéssemos a ver pela primeira vez, de paciência, de generosidade, de compaixão. Portanto, não estamos a falar aqui só de prestar atenção e ponto.”	<b>PC</b>
		“é estar cem por cento presente e no aqui e no agora”	<b>PE</b>
		“é a capacidade de parar (dar descanso) à mente para que deixe de oscilar entre preocupações do passado ou futuro, permitindo que nos concentremos no presente – aqui e agora.”	<b>PF</b>
		“é um ato de hospitalidade, no sentido, é uma forma de ser, uma forma de estar na vida que é aberta, que é curiosa, que é reflexiva, que não julga e é um ato de hospitalidade nesse sentido, é um abrir para acolher a experiência do momento presente tal como ela é, não no sentido de a controlar, não no sentido de querer que seja diferente, mas de a perceber, de ter o <i>awareness</i> , de ter consciência do que é que está presente”	<b>PG</b>
		“Eu gosto muito da definição do Jon Kabat-Zinn que <i>mindfulness</i> é estar vivo e saber disso.”	<b>PG</b>
	Uma palavra	“consciência”	<b>PA</b>
		“qualidade da consciência”	<b>PC</b>
		“consciência, cuidado, poder cuidar, parar, olhar, autenticidade, tem muito essa palavra, autenticidade, largar, estou a sentir muito a palavra amar, cuidar e tem aqui uma resiliência (...) ter essa visão, ter o olhar, um deixar estar (...) O se	<b>PD</b>

		permitir parar, reconectar consigo e ser o mais autêntico possível, como estar aqui presente.	
		“aqui e agora”	<b>PE</b>
		“Acolhimento. E diálogo, diálogo que nós estabelecemos connosco próprios, em primeiro lugar, com essa autoinvestigação que fazemos e depois daí isso também vai ser transformadora no diálogo que nós temos com as outras pessoas e notar o que é que levamos quando nos relacionamos com o outro”	<b>PG</b>

Análise de conteúdo das respostas sobre o bloco temático B “ <i>Mindfulness</i> e o papel do educador e do professor”			
Categoria	Subcategoria	Unidades de registo	Participantes
Importância de uma prática regular		“O meu ensino do <i>mindfulness</i> , ou seja, a dimensão ensinar <i>mindfulness</i> para mim está sempre muito ligada à minha prática pessoal.”	PA
		“se não tens uma prática tua, tu estás a ensinar de memória, ou de memória ou de leitura, e isso não é o melhor sítio para ensinar presença. Se tu estás a ensinar presença e estás a ensinar de memória do passado, não está a sair do coração, não está a sair daquele momento, então aquilo vai soar falso, vai soar a <i>fake</i> , vai soar a <i>botox</i> , plástico.”	PB
		“há outra questão que é importante, que é, a intenção não é fazer <i>Mindful</i> e então aí faz toda a diferença, porque treina-se para vir a ser. É mudar o modo fazer para o modo ser e isso exige prática, não dá de outra forma, mesmo, e isso também está estudado do ponto de vista dos estudos científicos que têm sido feitos em várias áreas, quer do ponto de vista neurofisiológico, quer do ponto de vista fisiológico, quer do ponto de vista psicológico e emocional. É preciso prática, não há volta a dar, sem prática não dá.”	PC
		“A outra coisa que, e para isto funcionar, e agora começo a andar para trás, a outra orientação que está explícita é que a intervenção em contexto educacional deve começar pelos adultos, no sentido em que são os adultos que vão trabalhar com as crianças e, portanto, não há forma como há bocado, quando perguntou o que é que diz às crianças, é a partir da experiência, com os adultos é igual.”	PC

		<p>“Uma das condições também para a aprendizagem acadêmica é que os miúdos aprendam, se sintam seguros, os miúdos têm de se sentir seguros para aprender e quando nós estamos stressados e com medo, o nosso cérebro, coitado, tem muito pouca capacidade para reter. O ambiente de sala de aula deve conter isso, ora se temos um adulto, dentro da sala de aula, que também está cansado, stressado e até com medo, isso passa para os alunos. Portanto, a partir do momento em que o adulto é capaz de se regular saudavelmente, mesmo que sinta, não há nenhum problema em sentir cansado e frustrado, tendo consciência disso é capaz de se regular saudavelmente e positivamente e isso tem impacto sim”</p>	<p><b>PC</b></p>
		<p>“os miúdos aprendem connosco e aprendem muito pela modelação, portanto, se o professor modelar, eles também aprendem através da modelação e também aprendem com uma intervenção específica, é preciso uma intervenção específica para eles, sim é. Mas antes disso é preciso uma intervenção específica com os adultos (...) É uma competência que tem de ser desenvolvida, que tem de ser praticada, tem de ser experienciada porque depois dizem: “mas eles riem-se e abrem os olhos” e pergunto “já experimentaram vocês fazer?””</p>	<p><b>PC</b></p>
		<p>“assim que me sentei e descobri um segundo de silêncio e não é fácil, depois fiz retiros e nunca mais parei. E pouco a pouco comecei a ver como as minhas filhas, também parávamos para ouvir o som das taças antes de comer ou fazíamos momentos de pausa antes de um exame, elas próprias quando brigavam tinham momentos em que conversavam conscientemente. Houve umas pequenas mudanças”</p>	<p><b>PD</b></p>

		“para qualquer tipo de idade e o mais importante não é o bla bla bla, é mesmo o experimentar, então com crianças mais pequenas ainda mais. Essa definição, ela demora a ser criada, ela demora perceber realmente e é por experiência.”	<b>PD</b>
		“a receptividade dos professores é muito grande e acho que quando se prova, há uma vontade de continuar (...) quando os professores começam a praticar e começam a conhecer as ferramentas do <i>mindfulness</i> , é muito importante eles fazerem para eles mesmos, não é para ensinar, não é para saber como usar primeiro na sala de aula, é para eles e têm de experienciar por eles mesmos. Eu acho que é muito importante.”	<b>PD</b>
		“acho que isso é fundamental. Acho que é fundamental em qualquer coisa. Eu não quero que o meu filho vá aprender natação com uma pessoa que sabe muito sobre a técnica de natação porque leu nos livros ou viu vídeos no <i>Youtube</i> . Eu quero que ele aprenda natação com alguém que sabe efetivamente nadar, que já experimentou e que já esteve dentro de água”	<b>PG</b>
Aplicabilidade em contexto educativo	Receptividade	“(…) encontro alguma resistência. Já tentei levar o <i>mindfulness</i> para as escolas, para um colégio e há algum interesse inicial, mas depois não acontece nada. Ou seja, a escola mostra um interesse inicial, mas depois não leva a cabo os projetos.”	<b>PA</b>
		“algumas com muita receptividade, outras nem por isso”	<b>PB</b>
		“o que eu notei foi que os professores estavam à procura de formação que fosse diferente e que viesse responder aos problemas de regulação emocional que eles estavam a sentir dentro da sala de aula e que não tinham capacidade de resposta”	<b>PC</b>

		“São recetivos (...) Acho que estão cada vez mais abertos, sim, acho que estas gerações. Eu trabalhei em 4 escolas e há abertura. (...) Há recetividade, cada vez mais.”	<b>PE</b>
		“Há professores que sim que são muito entusiastas inclusive e que querem muito. Há outras que não sabem o que querem, mas até vão a uma sessão de esclarecimento e ficam a perceber. Depois há aqueles que diria que nem sabem o que é, mas que imaginam que é uma coisa esotérica e logo à partida rejeitam, mas rejeitam por ignorância, por não saber. Depois há aqueles que são obrigados porque a direção da escola assim o determinou (...) Depois desses que são obrigados há aqueles que se surpreendem e até gostam e há outros que resistem do início ao fim e que não sentem curiosidade em explorar a prática”	<b>PG</b>
		“pelas educadoras, o <i>feedback</i> é positivo e, geralmente, aquilo que me é dito é que aquelas crianças que são mais agitadas, que são mais desconcentradas acabam por beneficiar bastante das aulas”	<b>PH</b>
	Formação	“Como é que podem ensinar natação se nunca nadaram na vida? Isso é só parar e respirar e depois lá está têm-se os efeitos contrários e pensar que se está a fazer bem.”	<b>PB</b>
		“os professores chegam aos cursos e eu pergunto, porque é que vêm e o que é que eles notam dentro da sala de aula, uma das coisas que aparece é que os miúdos têm dificuldades de atenção, estão cada vez mais distraídos e a seguir pergunto “enquanto foram alunos ou alunas, alguém vos ensinou a prestar atenção, a estar atentos?” e a seguir pergunto “vocês pedem aos vossos alunos para estar atentos,	<b>PC</b>

		alguma vez ensinaram a estar atentos na sala de aula?” e é tão simples quanto isto. Não estou a falar da atenção, só a pura da atenção, estamos a falar desta atenção, desta qualidade da consciência enquanto prestamos atenção. Isto tem impacto na sala de aula.”	
		“Nas minhas formações tive muitos professores e educadores.”	<b>PE</b>
		“Só que nós neste momento ainda não temos professores com formação suficiente e se calhar, neste momento, muitas vezes é mais fácil entrar na escola pelos alunos, também não acho que se deva fechar essa porta, porque o ideal seria começar pelos adultos.”	<b>PG</b>
	Integração	“Devia ser obrigatório como o português e a matemática, porque dá saúde física e mental e emocional.”	<b>PA</b>
		“um programa que capacite pessoas primeiro e bem, que seja feita uma parceira com uma Associação Portuguesa para o <i>mindfulness</i> ou algo assim, uma instituição de renome e que depois possa, com esse conjunto de pessoas, começar a espalhar nos currículos e acho que assim seria interessante ter algumas coisas.”	<b>PB</b>
		“(…) sem dúvida que será útil, nunca se for empurrado, “vamos agora carregar pela boca <i>mindfulness</i> à malta, que é o que eles precisam”. Acho que tem de começar, acima de tudo, por quem dá o exemplo, pelos professores ou pelas direções.”	<b>PB</b>
		“O Ministério da Educação tem um guia para a promoção de competências socioemocionais e está previsto nas disciplinas de Cidadania, no currículo da Cidadania, e da Educação para a Saúde, o programa para a Educação para a Saúde tem estas competências previstas. Portanto, estamos aqui a falar sobre as	<b>PC</b>

	orientações, no caso do Ministério da Educação em Portugal (...) Sim, isto deve fazer parte da escola.”	
	“Portanto, não vejo de todo, não estou a dizer que é obrigatório, atenção, eu estou a falar desta integração das abordagens baseadas em <i>mindfulness</i> em contexto educacional, não estou a dizer que é trazer e obrigar os meninos, todos os dias, a fazer uma prática <i>mindfulness</i> formal e ponto final, sem contextualizar, sem treinar, sem fazer mais nada, não é isso que eu estou a dizer. Eu estou a dizer é que isto vem bem lado a lado, e na verdade já se percebeu, há muito tempo, que apenas a escola como um espaço de promoção de desenvolvimento de competências académicas não chega, não chega, não é isso a escola.”	<b>PC</b>
	“não estamos aqui a falar de nada extravagante, não estamos aqui a falar de nada de esotérico, nada disso, todas estas abordagens são seculares e estamos a falar de contribuir para o bem-estar e para o desenvolvimento saudável destes miúdos, onde é que a escola não tem um papel nisso?”	<b>PC</b>
	“estas práticas têm que ser implementadas em todo o lado, na escola de medicina, para os médicos, para os polícias, para tudo. Para todos os seres humanos, deviam começar a praticar o mais jovem possível.”	<b>PD</b>
	“absolutamente. Devia ser obrigatório, porque os benefícios são tantos. No dia em que a educação emocional/ <i>mindfulness</i> (...) fizerem parte do currículo escolar, como a matemática, como a educação visual ou etc., eu nesse dia acho que choro de alegria. Até ao 4.º ano devia ser obrigatório e é tão fácil (...) No 1.º ciclo ficam ali as sementinhas todas, todas, eles não se vão esquecer.”	<b>PE</b>

	<p>“Claro que sim! Antes de um teste ou exame, uns minutos de prática de <i>mindfulness</i> com uma meditação guiada de visualização pode fazer toda a diferença. Ou, por exemplo, alguns minutos depois do intervalo da tarde – quando os miúdos vêm mais agitados, pode também fazer diferença.”</p>	<b>PF</b>
	<p>“acho que é muito importante que este tipo de experiências possa fazer parte da cultura escolar. Sem dúvida”</p>	<b>PG</b>
	<p>“Eu acho que se deve sempre começar pelos adultos e devemos sempre começar com os professores, com os diretores das escolas, com os pais e começar por aí. Idealmente eu acho que tudo deveria ser facultativo, mas reconheço que a nossa cultura escolar não é assim, os meninos não escolhem se vão ser inglês ou português, nem matemática, nem educação física, e em educação física não escolhem se vão jogar futebol ou ténis ou badminton e também muitas vezes para se conhecer uma coisa é preciso criar espaço para se experimentar. Senão todos nós ficávamos só fechados naquilo que conhecemos e não abria a algo novo. E, portanto, nesse sentido, não vejo mal, tendo em conta a cultura escolar desenhada neste momento, não vejo mal que o <i>mindfulness</i> possa ser integrado tal como o inglês, a matemática, o português, a educação física, o que quer que seja. É mais uma experiência”</p>	<b>PG</b>
	<p>“as crianças, hoje em dia, estão sobrecarregadas de coisas para fazer, é a escola, é o <i>ballet</i>, para algumas delas e que o <i>mindfulness</i> não seja mais uma coisa para encher o horário.”</p>	<b>PG</b>

	Abordagem	<p>“Se tu preparares o solo para que estas crianças possam florescer para serem autónomas, para serem ligadas a esse seu <i>self</i>, para se poderem regular, comunicar de forma eficaz, isso vai mudar tudo.”</p>	<p><b>PB</b></p>
<p>“as boas práticas hoje em dia são muito claras em termos da intervenção com crianças e com adultos, não é só com crianças, mas com crianças essencialmente que é a integração de duas abordagens: a abordagem do <i>mindfulness</i> e a abordagem da aprendizagem socioemocional, porque as duas complementam-se. A aprendizagem socioemocional é uma abordagem em contexto educacional que já é muito antiga, tem 40 anos de investigação, mostrou vários benefícios quer do ponto de vista do desenvolvimento saudável das crianças e dos jovens, saudável do ponto de vista da saúde mental, quer do ponto de vista académico. Recentemente, já tens uns anitos, mas é recente, CASEL, <i>Collaborative Association for Social and Emotional Learning</i>, começou a integrar devagar, em alguns programas já validados, as abordagens de <i>mindfulness</i>, isto porque na abordagem das competências socioemocionais ou da aprendizagem socioemocional, o modelo é uma aprendizagem de fora para dentro e as abordagens baseadas em <i>mindfulness</i> é de dentro para fora. Então o que é proposto em termos de orientação de boas práticas é que as abordagens baseadas em <i>mindfulness</i> em contexto educacional devem integrar a aprendizagem socioemocional.”</p>		<p><b>PC</b></p>	
<p>“É mais através de brincadeira e de exercícios e tem uma repetitividade e tem de ser, é como fazer ginástica”</p>		<p><b>PD</b></p>	

		“Eu começo, primeiro por associar as emoções ao que lhes vou ensinar e de que forma os pode ajudar (...) é procurar a situação em que eles vão poder aplicar a ferramenta que eu lhes vou passar a seguir.”	<b>PE</b>
		“que o parar e conseguirmo-nos concentrar no aqui e no agora (nas diversas partes do corpo, nos sons, por exemplo), permite-nos desenvolver a capacidade de estarmos presentes, entregues ao momento, o que não só lhes vai permitir mais concentração e mais criatividade, mas também memórias mais fortes e intensas. Permite também se acalmarem e um conforto profundo de descanso.”	<b>PF</b>
		“Tento não explicar, para começar, para não ir muito ao conceito e ir mais à experiência concreta, ou seja, fazer jogos e explorar o que é que sentimos. Uma porta de entrada que costumo usar muito é o cuidar da mente, nós cuidamos do corpo, às vezes brinco e digo que há o <i>Kung Fu</i> e o <i>Mindfu</i> .”	<b>PG</b>
		“eu tenho especial cuidado porque uma vez que os exercícios de <i>mindfulness</i> são de foco, eu tenho algum cuidado para que as crianças não se sintam aborrecidas ao fazer esses exercícios de <i>mindfulness</i> , na verdade é muito importante para mim que as crianças se sintam bem”	<b>PH</b>
	Organização	“Às vezes tenho-a estruturada, bem estruturada, não quer dizer que siga rigidamente a estrutura, mas tenho uma estrutura muito clara com conteúdos, com exercícios, com práticas, com o tempo de cada prática e com os conteúdos muito organizados, dos conteúdos que quero transmitir. Outras vezes faço sessões semiestruturadas (...)”	<b>PA</b>

	<p>“crianças mais pequenas que não têm esta capacidade de abstração, precisam mesmo de ir ao concreto. Obviamente começa-se pela respiração, pela consciência da respiração, estamos a trabalhar a consciência, tomar consciência da consciência da respiração.”</p>	<b>PC</b>
	<p>“Começa-se pelo corpo, por notar as sensações do corpo, a respiração e depois aplicar isso, por exemplo, aos cinco sentidos, depois passar para o nível mais de consciência, do autoconhecimento e na relação com o outro, para depois passar ainda para um círculo mais abrangente, no cultivar das qualidades da compaixão, da bondade e da gentileza para a comunidade. E parte sempre do eu para o nós e para o nós mais alargado.”</p>	<b>PC</b>
	<p>“há uma estrutura e claro que é importante começar com pequenas coisas de consciência e tem um pequeno ensinamento, dependendo da idade.”</p>	<b>PD</b>
	<p>“sentamo-nos em círculo e falamos como é que foi a semana, o que é que puseram em prática, como é que estão, de maneira que há sempre ali uma fase do acolhimento. Depois fazemos uma atividade adequada à idade e adequada a eles, que pode estar ligada a um fio condutor para as restantes atividades, eu tento que eles se mexam um pouco e que gastem um pouco de energia, porque há o acolhimento, há o início e há o fim, e a meditação são uns minutos no final.”</p>	<b>PE</b>
	<p>“três partes: uma contextualização da atividade (objetivo – como vai decorrer – comportamento esperado); a atividade em si; um fecho de partilha (como foi? O que mais gostaram? Se algo os surpreendeu e o que sentiram).”</p>	<b>PF</b>

		<p>“tenho sempre uma estrutura predefinida, no sentido, normalmente aplico um programa que tem a duração de 8 ou 10 semanas e porquê o programa, porque há aqui um fio condutor de pequenos conceitos e de pequenas experiências que vamos tendo que depois vão ligando uns aos outros. Começamos sempre pelo corpo, depois vamos aos estados emocionais, depois vamos aos pensamentos, depois vamos à bondade, à gentileza, à generosidade, ou seja, há um encadeamento entre as coisas.”</p>	<b>PG</b>
		<p>“Geralmente eu inicio com a utilização dos sentidos, qualquer exercício que envolva os sentidos, o paladar, o tato, o olfato, a visão, a audição, quando esses sentidos são explorados nós estamos a treinar a nossa mente, o nosso foco porque os nossos sentidos ajudam-nos a estar conscientes do presente, do aqui e do agora. E qualquer exercício que possamos fazer em que os sentidos estejam a ser usados então, nesse momento, estamos a ter um momento de <i>mindfulness</i>.”</p>	<b>PH</b>
Integração da família		<p>“(…) não levaram os projetos até ao fim porque temem a reação dos pais, porque há pais que dizem “sim, sim, que interessante” e há outros que dizem, “mas o que é que andam a ensinar o meu filho?”</p>	<b>PA</b>
		<p>“Ali houve um ou outro caso que foi preciso explicar, mas não houve problemas, de tal maneira que os miúdos depois o que fazem, ainda agora acontece, os miúdos levam para casa e há pais que podem, eventualmente, levantar algumas questões, mas depois de algum tempo e depois de explicado, quando é preciso, corre bem”</p>	<b>PC</b>

		“Talvez num futuro próximo possamos alargar e fazer algumas práticas com as famílias. Muitas vezes andamos em piloto automático o tempo todo e se as crianças se queixam, os adultos ainda mais.”	<b>PF</b>
--	--	---	-----------

<b>Análise de conteúdo das respostas sobre o bloco temático C “Mindfulness e o papel da criança”</b>			
<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Unidades de registo</b>	<b>Participantes</b>
Aprendizagens em contexto educativo		“(…) nessas situações mesmo difíceis, ele diz-me: “Mãe, eu consegui superar o meu medo porque eu respirei.”	<b>PA</b>
		“uma turma do 4.º ano, teve que fazer uma prova, no início das provas de aferição, e estavam num contexto desafiador, não estavam com a sua professora titular, estavam num ambiente de exame e a professora que estava lá responsável por controlar a turma disse: “agora vamos começar, prestem atenção e vamos começar” e os miúdos, sem ninguém dizer nada, porque essa professora não sabia o que é que os miúdos tinham aprendido, fizeram uma prática para si antes de começar o exame. Ou seja, perceberam e integraram isso no seu dia-a-dia, em situações de stress, é isto que é benéfico.”	<b>PC</b>
		“dentro da sala de aula, pode começar a aparecer, na autorregulação, de “ok, agora eu vou fazer um teste, estou-me a sentir nervoso, mas vou respirar a tranquilizar internamente, estou a sentir que estou nervoso, vou tranquilizar e vou trazer o foco e trazer a minha atenção àquilo que está aqui”. E isto é benéfico e esta capacidade de começar a notar o que é que está a acontecer e começar a responder em vez de reagir, o que estava a falar da autorregulação emocional e de comportamento, é isto que acontece. Isto tem imensos benefícios em contexto de sala de aula.”	<b>PC</b>
		“eles sabem trazer o foco de volta, agora eles sabem trazer, eles sabem como fazer para trazer essa concentração de volta à matéria que, por exemplo, está estudando ou preparando para um exame.”	<b>PD</b>

		“mais que tudo é trazer uma qualidade, criar um espaço para poder aprender, para aí sim, se acalmar, se pousar, deixar assentar, um pouco, tudo e aí criar um espaço para ouvir plenamente, para poder aprender.”	<b>PD</b>
		“ela diz: “eu tenho usado tanto, mas eu estou precisando mais”, mas ela diz que muitas vezes, há vários exercícios que eu faço com o stress dos exames, e ela tem usado mesmo essas ferramentas”	<b>PD</b>
		“Ajuda-os a estarem mais concentrados e a ficarem mais calmos”	<b>PE</b>
		“as partilhas que nós fazemos em sala de aula e eles ao ouvirem um colega a fazer um comentário ou sobre a experiência que tiveram (...) e os outros se calhar nem sabiam que aquele estava com aquele sofrimento e se calhar até era alguém de quem eles não gostavam e implicavam ou gozavam. De maneira que eu acho que levou empatia para a sala de aula.”	<b>PE</b>
		“Podem aprender a importância do autocontrolo. A capacidade de se autorregular quando necessitam. A aumentarem a sua capacidade criativa ou de concentração. A importância de alimentar pensamentos positivos antes de um desafio. Melhoram também as relações entre pares, pois aprendem a gerir melhor os impulsos e a pensar. “	<b>PF</b>
		“aprendem muito sobre a atenção, como funciona a atenção delas e que é normal a atenção andar sempre a saltar de um lado para o outro e aprendem que são capazes de direcionar a atenção e isso é um recurso que depois fica”	<b>PG</b>
		“questões de regulação emocional e têm mais ferramentas para lidar com as diferentes emoções ao longo do dia”	<b>PG</b>

		“cultivam a empatia e a compaixão com o grupo e isso é algo que se traz para a dinâmica da turma.”	<b>PG</b>
		“é essa transformação da rotina do dia-a-dia e do ritmo do dia-a-dia, como se o dia-a-dia pudesse respirar um bocadinho mais, ter momentos de foco e de concentração, mas também há momentos para brincar e para partilhar e para rir e há momentos para não fazer nada, para estar sossegadinho e quietinho”	<b>PG</b>
		“Antes dos testes e dos momentos de avaliação (...) eles aplicam naquele contexto as coisas que aprenderam.”	<b>PG</b>
Experienciar		“a questão é experienciar o que é que é. Portanto, não basta saber que o <i>mindfulness</i> é a qualidade da consciência se eu não experimentar e não treinar e não cultivar essa qualidade, essa consciência. Se não treinar a minha atenção, não é só treinar a atenção, mas todas estas qualidades e isso cultiva-se.”	<b>PC</b>
		“Com os pequeninhos, são os sons, ouvir os sons mais conscientes, vamos ouvir o som da taça, o som lá fora e através de experiências do tocar ou mesmo através da respiração. Pouco a pouca vão criar a sua própria definição e cada um tem uma linguagem”	<b>PD</b>
		“não faz tanto sentido explicar a uma criança: “olha <i>mindfulness</i> é...”, é agarrar neles e vou ensinar um jogo e onde é que o podem encaixar, isto falando de uma forma mais simples, mais conectada á prática”	<b>PE</b>
		“Gostam muito de organizar as práticas – fazem-no com motivação e promovendo a autonomia – a maior parte das vezes surpreendem pela positiva. Sempre que as acolho e que fazem um papel mais ativo sinto que aumenta a motivação. “	<b>PF</b>

Envolvimento	“ (...)as crianças bebem isto tudo se não houver adultos a atrapalhar pelo caminho.”	<b>PA</b>
	“Os miúdos e os mais pequenos, mais uma vez, do 1.º ciclo e alguns do pré-escolar, recebem, em escola, recebem bem, estão muito abertos, muito disponíveis. Estamos a falar de uma fase do desenvolvimento em que o cérebro está em desenvolvimento e está muito recetivo.”	<b>PC</b>
	“Eu admiro imenso as crianças pela facilidade que elas têm em se entregarem, têm o disco mais limpo, não têm tantos preconceitos, por isso, “ok, é um jogo, vamos experimentar”. (...) as crianças entregam-se, confiam, experimentam, não têm tantos filtros, acho que têm esse lado mais puro”	<b>PE</b>
	“Nas escolas até ao 4.º ano, eles envolvem-se imenso, eu diria 99% e para mim é o lugar onde tem mais impacto.”	<b>PE</b>
	“Uma elevada adesão! Os alunos colaboram e sinto-os mais relaxados e tranquilos.”	<b>PF</b>
	“Ativo. Entusiasta. Mente aberta.”	<b>PF</b>
	“num contexto de escola em que estamos a trabalhar com a turma, de uma maneira geral quando estamos a trabalhar até ao 5.º/6.º ano a adesão é fantástica, é muito boa. Claro que na turma há sempre uns que gostam mais e outros que gostam menos, isso é como em qualquer lado. No geral, e enquanto grupo, a adesão é sempre muito boa.”	<b>PG</b>
	“são sempre bem recebidos pelas crianças, é rara a criança que não quer fazer a aula (...) regra geral, as crianças gostam sempre dos exercícios que lhes proponho nesta área do <i>mindfulness</i> e geralmente divertem-e a fazê-lo.”	<b>PH</b>

		“Geralmente as crianças vão sempre motivadas como levo sempre muitas surpresas e brincadeira, portanto a parte lúdica é determinante para que uma aula seja bem-sucedida com crianças.”	<b>PH</b>
--	--	---	-----------

<b>Análise de conteúdo das respostas sobre o bloco temático D “Mindfulness e a família”</b>			
<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Unidades de registo</b>	<b>Participantes</b>
Envolvimento		“Nas famílias em contexto escolar há bastante curiosidade e interesse, às vezes até são as associações de pais que motivam e implementam essa atividade nas escolas.”	<b>PG</b>
Recetividade		“As crianças bebem isto tudo e os pais ou adultos pelo caminho é que atrapalham.”	<b>PA</b>
		“Já me perguntaram muitas vezes, “eu quero fazer isso com os meus filhos, como é que eu posso fazer isto?”. As pessoas reconhecem o valor das práticas e querem levá-las para o seu contexto familiar”	<b>PB</b>
		“Há essa recetividade dos pais, onde os pais se entregam e podem aprender por eles mesmos.”	<b>PD</b>
		“desde a altura em que eu comecei, até agora, tem havido uma evolução muito grande nos pais (...) Noto que há muito mais abertura, muito mais abertura”	<b>PE</b>
		“Alguns pais realmente importam-se, acham a meditação determinante e muito importante na vida dos filhos e outros pais não ligam tanto, isso é como tudo, é uma área nova e há muitos pais que desconhecem os benefícios”	<b>PH</b>
Motivação		“(…) fazem principalmente os <i>body’s</i> quando os filhos são pequeninos fazem o <i>bodyscan</i> , “agora nota o pezinho, agora não sei quê” e depois notam que aquilo ajuda-os a dormir mais rápido, então isso é um motivador para fazer.”	<b>PB</b>
		“Todos os pais que inscrevem um filho é porque o filho tem “um problema”, no estudo ou é hiperativo, pensando sempre que há essa varinha mágica do <i>mindfulness</i> . Infelizmente, os jovens e as crianças chegam arrastando o pé, quase	<b>PD</b>

		um castigo (...) eu falo aos pais que é melhor largar as expectativas, porque eu não vou dizer que no final das oito semanas de prática o seu filho vai ser super bom aluno, bem-educado e comer de boca fechada, porque essa não é a minha intenção, é dar ferramentas para essas crianças.”	
		“Acho muito importante todos praticarem. Acho que os pais também deviam praticar, porque quando eles dizem: “o meu filho tem de praticar porque é hiperativo”, mas acho que nós adultos estamos hiper stressados, qualquer adulto precisa praticar”	<b>PD</b>
		“os pais estavam menos informados, estavam mais fechados na sua maioria e alguns deles apareciam quase em desespero, “não sei o que fazer ao meu filho”. ”	<b>PE</b>
		“Em contexto de atividade extracurricular em que se calhar são os pais que inscrevem (...) são os pais que obrigam porque acham que aquilo era bom para eles”	<b>PG</b>
		“, temos as famílias que é pela oportunidade de crescimento e por proporcionar uma variedade de experiências aos seus filhos e outras é por questões comportamentais, para as quais querem ter uma resposta. “	<b>PG</b>

<b>Análise de conteúdo das respostas sobre o bloco temático E “Benefícios”</b>			
<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Unidades de registo</b>	<b>Participantes</b>
Criança		“É uma excelente ferramenta de autonomia, liberdade e consciência e é muito importante para eles, para a autorregulação das emoções, para a autorregulação do medo, para lidar com o medo.”	<b>PA</b>
		“Melhora a aprendizagem e a concentração. Melhora o foco. Melhora a brincadeira. Melhora as relações interpessoais e sociais.”	<b>PA</b>
		“podem dotar as crianças de maior autoconhecimento logo para começar, para perceberem como é que estão e maior capacidade de se regularem. Logo daí vem mais bem-estar, se calhar menor inquietação, menos ansiedade, menos medo ou pelo menos formas de gerir esse medo e daí a relação com os colegas será à partida mais presente e mais saudável e com os professores, com a instituição e com os pais. Ou seja, à partida o comportamento da criança fica um comportamento mais centrado e desse sítio de centro, lá está a ligação novamente à nossa essência, virá também os próprios resultados académicos serão melhores.”	<b>PB</b>
		“dotar a criança de competências de comunicação, ou seja, não ser só práticas meditativas, mas práticas de comunicação baseada nessa consciência, como é que ela comunica as suas necessidades, isso abre um leque brutal a nível dos relacionamentos interpessoais”	<b>PB</b>
		“Acredito que pode mudar tudo, sem dúvida. Agora, só vamos ver esses resultados daqui a 20 ou 30 anos, se calhar, quando essas crianças forem adultas e aí já não há, politicamente, já não há interesse.”	<b>PB</b>

		“Neste momento são só orientações e do ponto de vista da investigação, o que a investigação diz é que a promoção destas competências é essencial para o desenvolvimento das competências académicas. Isto é um aspeto, para além disto, isso contribui para o desenvolvimento saudável”	<b>PC</b>
		“Nos miúdos há uma redução dos problemas de comportamento, estou a falar de agressividade, de comportamento genéricos, há uma diminuição e tudo isto tem a ver com a autorregulação. Portanto, autorregulação emocional e autorregulação dos comportamentos”	<b>PC</b>
		“Nos miúdos também está ligado à promoção das competências socioemocionais, portanto, autoconsciência, o <i>self awareness</i> , a consciência social, a relação positiva com os outros, a autorregulação e a tomada de decisão”	<b>PC</b>
		“Há um maior foco”	<b>PC</b>
		“a gerir as emoções, mas não quer dizer que eles não vão ficar irritados, não é isso, mas é talvez no começar a notar quando a coisa está começando e poder responder de uma forma diferente, a reação pode mudar a um evento”	<b>PD</b>
		“há um olhar para os outros, um olhar dos outros, que têm mais cuidados, mais empatia pelos outros, mesmo se ele é diferente de nós e isso é muito bonito, eu gosto muito dessa parte”	<b>PD</b>
		“Acho que há alguma coisa aqui que eles levam para a vida. E podem florescer mais tarde e não na hora (...) É difícil de medir porque é uma coisa tão pessoal.”	<b>PD</b>

		“A autorregulação emocional, sem dúvida e dentro dessa autorregulação emocional eles precisam ter consciência daquilo que sentem, depois usarem ferramentas para se regularem, para se cuidarem a nível das suas emoções”	<b>PE</b>
		“Muitos, nomeadamente calma e mais tranquilidade, mas também a nível de concentração e recetividade. E no futuro com a prática, a capacidade de estar no presente em situações comuns do dia-a-dia, memórias mais vivas, maior concentração e maior criatividade.”	<b>PF</b>
		“começam se calhar é a conseguir fazer associações das sensações do corpo, das emoções, dos pensamentos que surgem ou que não conseguido adormecer porque me estão a vir muitos pensamentos assustadores, mas que isso são só pensamentos e que se eu descer com a minha atenção até à barriga, já não tenho os pensamentos. Elas começam a ficar com um mapa da sua experiência interna e ficam com recursos para lidar com esse mapa”	<b>PG</b>
		“aprendem a parar, aprendem, quer dizer, permitem-se a parar, que podemos parar, não tem mal, que podemos parar um bocadinho e estar em silêncio. Explorar este parar e estar em silêncio, aprendem isso.”	<b>PG</b>
		“alguns recursos e algumas âncoras para regular emoções, acho que a nível da regulação emocional ficam com mais estratégias e com mais conhecimento, mais vocabulário que as ajuda, no fundo, a integrar esses processos.”	<b>PG</b>
		“a questão da gratidão, da compaixão e de como cultivar e o que é que acontece no corpo quando eu estou agradecido por alguma coisa,”	<b>PG</b>

		“o benefício que se vê imediatamente no <i>mindfulness</i> é precisamente a capacidade que as crianças têm em concentrar-se durante mais tempo”	<b>PH</b>
		“uma criança que seja consciente da capacidade que tem de alterar o pensamento e a emoção, acaba por ser uma ferramenta gigantesca para a felicidade daquela criança. Isto é autoconhecimento, basicamente.”	<b>PH</b>
		“nós estamos a tentar fazer é desdramatizar o pensamento tornando-o num pensamento muito mais leve, muito mais tranquilo, aqui a ideia não é deixar de pensar, o <i>mindfulness</i> não tem essa finalidade, tem sim a finalidade de pensar naquilo que nós desejamos e nos faz bem”	<b>PH</b>
Educador e Professor		“o foco foram os professores, houve mudanças quer do ponto de vista do relacionamento dos professores com os próprios alunos, quer no comportamento dos próprios alunos e não ensinamos <i>mindfulness</i> às crianças.”	<b>PC</b>
		“isso tem impacto sim, na forma como o professor se relaciona com os alunos, há uma maior capacidade para estar presente às necessidades dos alunos e há uma maior capacidade de dar suporte emocional positivo aos alunos, sim. E isso é muito benéfico, é mesmo muito benéfico.”	<b>PC</b>
		“No ponto de vista psicológico e emocional, o que se traduz e, nomeadamente, em crianças e em adultos, estamos a falar da autorregulação emocional mais saudável e adequada, em que somos capazes de reconhecer, expressar e de regular as nossas emoções e aí tem de facto um grande impacto e, genericamente, no bem-estar.”	<b>PC</b>

		<p>“para o professor criar também esse espaço, essa qualidade de presença para poder ensinar plenamente, para poder partilhar a sua sabedoria, o que ele explicou. (...) É permitir criar uma qualidade, um espaço para poder aprender e também para poder partilhar da melhor forma.”</p>	<p><b>PD</b></p>
		<p>“podemos aqui ir de uma forma mais sistematizada aos estudos que já existem e podemos ver as transformações: começar a dormir melhor; sentirem-se mais calmos, menos reativos perante as dificuldades, inclusive em sala de aula muitos professores referem isso, que notam uma grande diferença a nível da sua reatividade até com os próprios alunos, que a sua janela de tolerância se alarga; muitas vezes altera também a própria visão do mundo, da forma como dão prioridade a umas coisas e não a outras; também transformam a sua forma de se questionarem, têm mais ferramentas de reflexão; têm mais conhecimento de si próprios, estão mais presentes no corpo; estão mais conscientes das suas emoções; ficam mais conscientes dos seus gatilhos, do que é que lhes faz saltar a tampa; reconhecem os seus padrões de pensamento e ganham aqui algum distanciamento e nesse sentido conseguem tomar outro tipo de decisões que se calhar antes não o faziam sempre ou podem notar nada disto.”</p>	<p><b>PG</b></p>
		<p>“uma professora que achava que não lhe estava a acontecer nada e chegou ao meio do programa e achou que ia desistir, não conseguia cumprir com a prática toda em casa e aquilo mexia muito com o sistema nervoso dela e ao jantar com a família comentou que ia à sessão, mas que ia desistir do programa porque não estava a conseguir cumprir e que era melhor deixar para outra altura e os familiares, o marido</p>	<p><b>PG</b></p>

		e os filhos, disseram logo que não, que seja lá o que for que ela estivesse a fazer para continuar. Ou seja, muitas vezes até são coisas que não são as próprias pessoas que notam, mas as pessoas à volta notam que há uma diferença. “	
		“imaginemos um professor que faz um programa de <i>mindfulness</i> , as transformações vai sentir em si próprio vão transparecer em tudo o que faz, na forma como se relaciona, quer na sua vida pessoal, quer na sua vida profissional. E, portanto, começando por aí, ele espontaneamente também vai levar isso para a forma como dá aulas, para a forma como se relaciona com as crianças e pela sua própria sensibilidade pode, inclusive, adaptar da melhor forma ou criar um programa que seja adaptado da melhor forma à realidade daquela escola, à realidade daquela turma, à realidade daquele grupo de crianças com quem está a trabalhar.”	<b>PG</b>
Comunidade educativa		“A tomada de consciência desta humanidade comum, nomeadamente nos professores, mesmo estando na escola, em que têm várias turmas e que eles são vários quando se juntam num grupo de várias escolas e tomam consciência que não são só eles que têm aqueles problemas, também diminui a dimensão grande que nos fazemos às vezes das dificuldades que temos. Isto também é algo que eles referem muitas vezes “ah, afinal eu não estou sozinho nisto”.	<b>PC</b>
		“Um ambiente mais calmo, tranquilo e seguro, mais propício às restantes aprendizagens. Um ambiente mais saudável e maduro. Claro que tal surge com práticas regulares e as aprendizagens do <i>mindfulness</i> já consolidadas”	<b>PF</b>

		“Regular os impulsos. Regular o ambiente para um ambiente mais calmo e adequado ao que é pretendido (...) Mas estou certa de que em termos de conflitos e postura nas aulas, já começamos a ter os primeiros resultados. “	<b>PF</b>
Comunidade geral		“acho que até pode muitas vezes ser um <i>spiritual bypass</i> , aquilo que se chama <i>spiritual bypass</i> no sentido que vejo muitas pessoas a meditar para irem para aquele sítio zen e estou muito calmo, para não enfrentarem aquilo que é preciso ser enfrentado, para não acolherem aquelas emoções que estão lá para acolher e está ok, não tem mal nenhum com isso, somos todos humanos e ninguém quer sofrer, mas também a criação desse <i>awareness</i> serve para acolher essa humanidade que temos cá dentro que inclui aquele lado que agente não gosta tanto, a raiva, a tristeza, o medo.”	<b>PB</b>
		“às vezes há mesmo mudanças da forma de estar e, portanto, havendo mudanças na forma de estar, tem impacto na vida do dia-a-dia e tem impacto no desenvolvimento e tem impacto nas relações que temos com as outras pessoas e tudo isso tem impacto (...) estas abordagens devem ser transversais à comunidade escolar, isto é como deveria ser, desde a escola em si, dos vários elementos da escola (da direção, dos professores, dos alunos, dos auxiliares), toda a gente que trabalha na escola, da comunidade envolvente onde está a escola inserida, das famílias e depois da comunidade mais em geral, mas isto são as orientações, é promover uma cultura, a escola, diferente, de facto.”	<b>PC</b>
		“há também benefícios nas competências <i>mindfulness</i> , ou seja, a capacidade de estar, de poder observar, a capacidade de não julgar tanto, a capacidade de ser	<b>PC</b>

		autocompassivo, também aqui na área da compaixão também há, na questão da gentileza e da vontade”	
		“genericamente é isto bem-estar, <i>mindfulness</i> , autorregulação emocional, stress, compaixão, depois isso tem estudos mais específicos.”	<b>PC</b>
		“Quando uma pessoa está “relaxada”, sente-se bem, sente-se segura, está muito mais disponível para o que vier, mesmo que venha uma coisa que seja desafiadora porque nem tudo são rosas e há aqui um aspeto importante que é, isto não é uma varinha mágica que vai transformar tudo o que é desagradável em agradável, o que estamos aqui a falar é uma forma de experienciar a vida com aquilo que tem de agradável e desagradável, de uma forma mais agradável, mais saudável. É trazer conforto ao estar com o desconforto, no meio do desconforto, é encontrar este equilíbrio, porque o sofrimento faz parte e existe, a dor existe, ela não vai desaparecer, a forma como nos relacionamos com ela é que pode ser realmente diferente. E estas práticas trazem esse benefício”	<b>PC</b>
		“Em primeiro lugar, tudo depende sempre do nível de entrega da pessoa à prática e tudo depende sempre do momento, em termos da vida, em que a pessoa se encontra e daquilo que ela precisa naquele momento, tendo em conta o seu contexto mais alargado.”	<b>PG</b>