

JOANA ISABEL DIAS NASCIMENTO

**A INFLUÊNCIA DAS TÉCNICAS DE *MINDFULNESS* NO DESENVOLVIMENTO
PESSOAL E SOCIAL DOS/AS ESTUDANTES DO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**



UNIVERSIDADE DO ALGARVE

Escola Superior de Educação e Comunicação

2021

JOANA ISABEL DIAS NASCIMENTO

**A INFLUÊNCIA DAS TÉCNICAS DE *MINDFULNESS* NO DESENVOLVIMENTO
PESSOAL E SOCIAL DOS/AS ESTUDANTES DO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

**Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo e do 2.º Ciclo de Português e de História e Geografia de
Portugal**

Trabalho efetuado sob a orientação de:

Professora Doutora Cláudia Cristina Guerreiro Luísa

Professora Doutora Teresa Cosmo Domingos Maló Sequeira



UNIVERSIDADE DO ALGARVE

Escola Superior de Educação e Comunicação

2021

**A INFLUÊNCIA DAS TÉCNICAS DE *MINDFULNESS* NO DESENVOLVIMENTO
PESSOAL E SOCIAL DOS/AS ESTUDANTES DO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

Declaração de autoria de trabalho

Declaro ser a autora deste trabalho, que é original e inédito. Autores/as e trabalhos consultados estão devidamente citados no texto e constam da listagem de referências incluída.

(Joana Isabel Dias Nascimento)

Copyright – Joana Isabel Dias Nascimento. Universidade do Algarve. Escola Superior de
Educação e Comunicação

A Universidade do Algarve reserva para si o direito, em conformidade com o disposto no Código do Direito de Autor e dos Direitos Conexos, de arquivar, reproduzir e publicar a obra, independentemente do meio utilizado, bem como de a divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição para fins meramente educacionais ou de investigação e não comerciais, conquanto seja dado o devido crédito à autora e editor respetivos.

Dedicatória

Dedicado à minha família, uma vez que, ao longo desta conquista, foram muitos os momentos de confraternização que perdi...

“Não podemos controlar o mar. Não podemos parar as ondas, mas podemos aprender a surfá-las. Essa é a ideia central, e subjacente, à prática da meditação *mindfulness*”

Snel (2019, p. 36).

Agradecimentos

Ao longo da nossa vida, cruzamo-nos com várias pessoas. Umam tornam-se memórias e outras tornam-se parte de nós. Por esse motivo, agradeço a todas que fazem parte de mim, pois, sem elas, esta conquista seria difícil de alcançar.

Este processo que, agora, se encerra não seria possível sem o suporte, incentivo, amor, carinho e a amizade dos/as que me acompanharam e incentivaram no decorrer desta caminhada. A todos/as eles/as, direciono, neste tópico, a minha enorme gratidão:

Às minhas orientadoras, Professora Doutora Cláudia Cristina Guerreiro Luísa e Professora Doutora Teresa Cosmo Domingos Maló Sequeira, por toda a motivação, ajuda e por todo o suporte e empenho fornecido. Além disso, foram fundamentais na construção, execução e apresentação do presente relatório de prática de ensino supervisionada.

Aos/Às alunos/as que integraram este estudo e me ajudaram a perceber que estou no caminho certo. Obrigada por me terem recebido de braços abertos; me motivarem, ao longo dos dias de estágio; me transmitirem a confiança suficiente para saber que sou capaz disto e muito mais; e, ainda, por me ajudarem a crescer pessoal e profissionalmente.

À professora cooperante, por me ter permitido desenvolver este projeto de investigação.

À minha colega e amiga de licenciatura e mestrado, por todos os momentos de trabalho, alegria, tristeza, amizade e entreajuda concretizados durante os anos em que estudámos na Escola Superior de Educação e Comunicação, da Universidade do Algarve. Ao longo deste tempo, foram muitos os desabafos e as palavras motivacionais que partilhámos.

Aos meus pais e irmão, que me apoiaram e motivaram em todas as etapas da minha formação, incluindo esta.

Aos meus avós, por me terem ajudado, ao longo desta árdua caminhada, e terem feito de mim aquilo que sou hoje, ou seja, alguém que concretizou um sonho e terminou mais um percurso decisivo.

Aos meus tios, por me motivarem a seguir o meu sonho e a nunca desistir dele.

Às minhas primas, que fomentaram o meu gosto pela educação. Gostaria de lhes agradecer toda a paciência e amizade e todo o carinho, pois foram muitos os momentos de brincadeira perdidos.

Ao meu melhor amigo, por me incentivar e reforçar a ideia, desde o início, que eu era capaz de concluir esta viagem e, também, por ter aguentado todos os meus estados emocionais, resultantes da minha formação académica, dando apoio e motivação nos momentos em que mais precisei.

A todos/as, o meu profundo e sincero obrigada!

Resumo

O século XXI tem vindo a ser marcado por muitas adversidades. Um dos desafios mais recentes diz respeito à atual situação excecional de emergência de saúde pública – a pandemia global causada pela COVID-19. Com o surgimento de problemas como este, torna-se essencial ajudar as crianças e os/as jovens a conviver com a mudança constante, enfrentar e aceitar os medos e as situações que possam vir a surgir e saber gerir os seus sentimentos e as suas emoções.

Com este estudo, pretendeu-se verificar em que medida a prática de *mindfulness* contribui para o desenvolvimento dos processos cognitivos, em concreto da atenção e concentração dos/as alunos/as do 6.º ano do 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), bem como analisar em que medida a prática ajuda os/as jovens a consciencializar-se das suas emoções e das dos/as outros/as. Para responder a estas questões de investigação, utilizou-se uma metodologia mista e recorreu-se ao método de estudo de caso tendo-se aplicado várias técnicas e instrumentos de recolha de dados, sendo eles a observação participante, as notas de campo, os registos audiovisuais, os inquéritos por questionário e, por fim, o inquérito por entrevista.

A presente investigação contou com a participação de vinte jovens e da docente cooperante do 6.º ano do 2.º CEB.

Os resultados evidenciaram que, no início do estudo, os/as alunos/as não conseguiam estar concentrados/as e atentos/as ao longo das atividades; revelavam dificuldades em exprimir o que sentiam, o que tinham aprendido e como se manifestavam no jogo de *mindfulness* concretizado. Com o desenvolvimento da intervenção pedagógica contextualizada, observou-se evolução nos comportamentos, nas atitudes e na postura dos/as discentes e, ainda, a aquisição de conhecimentos sobre a temática por parte dos/as discentes e da docente cooperante.

Palavras-chave: *Mindfulness*; Relaxamento; Concentração; Atenção; Inteligência emocional.

Abstract

The 21st century has been marked by many adversities. One of the most recent challenges concerns the current exceptional public health emergency situation – the global pandemic caused by COVID-19. With the emergence of problems like this, it becomes essential to help children and young people to live with constant change, to face and accept the fears and situations that may arise, and to know how to manage their feelings and emotions.

This study aimed to verify to what extent mindfulness practice contributes to the development of cognitive processes, specifically attention and concentration in 6th grade students of the 2nd Cycle of Basic Education (CEB), as well as to analyze to what extent the practice helps them become aware of their emotions and those of others. To answer these research questions, a mixed methodology was used and the case study method was employed, using several techniques and instruments for data collection, namely participant observation, field notes, audiovisual records, questionnaire surveys, and, finally, the interview survey.

Twenty young students and the cooperating teacher from the 6th grade of the 2nd CEB participated in this research.

The results showed that, at the beginning of the study, the students were unable to be concentrated and attentive throughout the activities; they revealed difficulties in expressing what they felt, what they had learned and how they manifested themselves in the mindfulness game. With the development of the contextualized pedagogical intervention, there was evolution in the behaviors, attitudes and posture of students and, also, the acquisition of knowledge on the subject by the students and the cooperating teacher.

Keywords: Mindfulness; Relaxation; Concentration; Attention; Emotional intelligence.

Índice Geral

Agradecimentos	iii
Resumo	iv
Abstract	v
Índice Geral	vi
Índice de Figuras	ix
Índice de Tabelas	x
Índice de Gráficos.....	xi
Lista de Siglas e Acrónimos.....	xii
Introdução.....	1
Capítulo I – Enquadramento Teórico-Conceptual	4
1. <i>Mindfulness</i>	4
1.1. Contextualização histórica e perspetivas conceptuais	4
1.2. Técnicas e práticas de <i>mindfulness</i>	7
1.3. Os benefícios da prática de <i>mindfulness</i> para crianças e jovens.....	10
1.4. O <i>mindfulness</i> como meio promotor de atenção e concentração nas crianças e nos/as jovens em sala de aula.....	17
Capítulo II – Opções Metodológicas.....	20
2. Metodologia.....	20
2.1. Contextualização do estudo.....	20
2.2. Natureza do estudo.....	21
2.3. Questões da investigação	23
2.4. Objetivos da investigação	24
2.5. Justificação das opções metodológicas	24
2.5.1. Contexto educativo da investigação.....	24
2.5.2. Participantes do estudo.....	27
2.6. Delineamento do estudo	30
2.6.1. Primeira fase – entrega e recolha dos consentimentos.....	31
2.6.2. Segunda fase – intervenção pedagógica	31
2.6.3. Terceira fase – recolha final dos dados	32

2.6.4.	Quarta fase – análise e discussão dos resultados.....	32
2.7.	Técnicas e instrumentos de recolha de dados	33
2.7.1.	Observação.....	33
2.7.1.1.	<i>Participante</i>	34
2.7.2.	Notas de campo.....	35
2.7.3.	Registos audiovisuais.....	36
2.7.4.	Inquéritos	36
2.7.4.1.	<i>Inquérito por questionário</i>	37
2.7.4.2.	<i>Entrevista semiestruturada</i>	38
2.8.	Procedimentos éticos	39
Capítulo III – Intervenção Educativa.....		42
3.	Descrição da Intervenção Educativa	42
3.1.	Sessões de <i>mindfulness</i>	43
3.1.1.	Sessão de <i>mindfulness</i> n.º 1	45
3.1.1.1.	<i>Atividades A e B</i>	45
3.1.2.	Sessão de <i>mindfulness</i> n.º 2	48
3.1.2.1.	<i>Atividade C</i>	48
3.1.3.	Sessão de <i>mindfulness</i> n.º 3	49
3.1.3.1.	<i>Atividade D</i>	50
3.1.3.2.	<i>Atividade E</i>	51
3.1.4.	Sessão de <i>mindfulness</i> n.º 4	52
3.1.4.1.	<i>Atividade F</i>	53
3.1.5.	Sessão de <i>mindfulness</i> n.º 5	55
3.1.5.1.	<i>Atividade G</i>	55
3.1.5.2.	<i>Atividade H</i>	58
3.1.6.	Sessão de <i>mindfulness</i> n.º 6	60
3.1.6.1.	<i>Atividade I</i>	60
3.1.6.2.	<i>Atividade J</i>	62
Capítulo IV – Apresentação dos Resultados.....		65
4.	Apresentação e Interpretação dos Resultados.....	65
4.1.	Intervenção educativa	65

4.1.1. Análise da participação dos/as jovens nas sessões de <i>mindfulness</i> e das suas respostas no inquérito por questionário inicial	65
4.1.2. Análise das sessões de <i>mindfulness</i>	69
4.2. Conceções no final do estudo	71
4.2.1. Análise do inquérito por entrevista realizado à professora cooperante.....	72
4.2.2. Análise do inquérito por questionário final realizado aos/às jovens	74
Capítulo V – Discussão dos Resultados	84
Capítulo VI – Conclusões	88
Referências Bibliográficas	93
Apêndices	99
Apêndice A. Tabela de observação de participação nas sessões e as respostas aos inquéritos por questionário	99
Apêndice B. Declaração de consentimento para participação de menor em estudo de investigação em <i>mindfulness</i>	101
Apêndice C. Notas de campo do presente estudo	103
Apêndice D. Questionário inicial, em suporte de papel, aplicado aos/às alunos/as da investigação	157
Apêndice E. Questionário final, em formato digital, aplicado aos/às alunos/as da investigação	159
Apêndice F. Questionário inicial, em formato digital, aplicado aos/às alunos/as da investigação	166
Apêndice G. Guião da entrevista semiestruturada à professora cooperante	174
Apêndice H. Cronograma com as atividades do presente estudo	176
Apêndice I. Transcrição das respostas da entrevista semiestruturada realizada à professora cooperante	180
Apêndice J. Transcrição das respostas do questionário final realizado aos/às alunos/as	184

Índice de Figuras

Figura 2.1. Rés do chão da instituição escolar	25
Figura 2.2. Biblioteca (primeiro andar) da instituição escolar	26
Figura 2.3. Representação da sala da turma do 6.º ano de escolaridade	27
Figura 2.4. Organização da investigação em fases.....	31
Figura 2.5. Técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizados na presente investigação.....	33
Figura 3.1. Dinâmicas de sistematização da temática.....	42
Figura 3.2. Capacidades de vida desenvolvidas pelas atividades de <i>mindfulness</i>	43
Figura 3.3. Garrafas da calma para a sessão de <i>mindfulness</i> n.º 1	47
Figura 3.4. Atividade "Garrafa da calma" da sessão de <i>mindfulness</i> n.º 1	47
Figura 3.5. Lembrança pela colaboração dos/as alunos/as no presente estudo.....	48
Figura 3.6. Imagem utilizada na atividade D da sessão de <i>mindfulness</i> n.º 3	50
Figura 3.7. Contadores de consciência para a sessão de <i>mindfulness</i> n.º 5 (ensino presencial)	55
Figura 3.8. Atividade "O que é que nós ouvimos?" da sessão de <i>mindfulness</i> n.º 5.....	56
Figura 3.9. Utilização do <i>chat</i> do <i>Google Classroom</i> para a atividade "O que é que nós ouvimos?" da sessão de <i>mindfulness</i> n.º 5.....	58
Figura 3.10. Atividade "Vamos simplesmente observar!" da sessão de <i>mindfulness</i> n.º 5.....	59
Figura 3.11. Atividade "Os/As observadores/as gentis e calmos/as" da sessão de <i>mindfulness</i> n.º 6.....	61
Figura 3.12. Atividade "Vamos descobrir!" da sessão de <i>mindfulness</i> n.º 6.....	63

Índice de Tabelas

Tabela 1.1. Elementos para desenvolver a prática de <i>mindfulness</i>	8
Tabela 1.2. Benefícios empiricamente comprovados da prática de <i>mindfulness</i>	14
Tabela 2.1. Características da investigação de metodologia mista	22
Tabela 2.2. Designação codificada dos/as adolescentes e respetivo/a idade, sexo e nacionalidade	41
Tabela 4.1. Respostas dos/as alunos/as à quinta pergunta da segunda parte do questionário final	77
Tabela 4.2. Respostas dos/as alunos/as à quinta pergunta da quarta parte do questionário final	81
Tabela 4.3. Justificação dos/as alunos/as ao “Sim” da quinta pergunta da quarta parte do questionário final.....	81
Tabela 4.4. Justificação dos/as alunos/as ao “Talvez” da quinta pergunta da quarta parte do questionário final.....	82
Tabela 4.5. Respostas dos/as alunos/as à primeira pergunta da quinta parte do questionário final	82
Tabela 4.6. Respostas dos/as alunos/as à segunda pergunta da quinta parte do questionário final	83

Índice de Gráficos

Gráfico 2.1. Distribuição do género dos/as participantes da investigação.....	28
Gráfico 2.2. Distribuição da idade dos/as participantes da investigação	28
Gráfico 4.1. Respostas dos/as alunos/as à primeira pergunta da segunda parte do questionário final.....	75
Gráfico 4.2. Respostas dos/as alunos/as à segunda pergunta da segunda parte do questionário final.....	76
Gráfico 4.3. Respostas dos/as alunos/as à terceira parte (mais gostaram) do questionário final	78
Gráfico 4.4. Respostas dos/as alunos/as à terceira parte (menos gostaram) do questionário final	79
Gráfico 4.5. Respostas dos/as alunos/as à primeira pergunta da quarta parte do questionário final.....	80

Lista de Siglas e Acrónimos

A – Aluno/a

CEB – Ciclo do Ensino Básico

EPC – Entrevista realizada à professora cooperante

FE – Função executiva

NCE – Notas de campo do presente estudo

Introdução

Atualmente, vivencia-se um período composto por desafios que são experienciados por toda a humanidade. Um desses desafios relaciona-se com a atual pandemia global causada pela COVID-19. Para conseguir enfrentar esta realidade é imprescindível ajudar a população, principalmente crianças e jovens, a encontrar instrumentos e técnicas que os/as ajudem a aceitar e lidar com os imprevistos e respetivas consequências.

Seguindo uma perspetiva tradicional, a escola tem tendência a privilegiar o desenvolvimento de competências cognitivas dos/as estudantes deixando, assim, para segundo plano as capacidades pessoais e emocionais. O sistema educativo deve posicionar o/a aluno/a no centro da educação, a qual deve ser um instrumento para o desenvolvimento pessoal e social. Desde modo, será possível formar pessoas com autonomia, capacidade crítica e pensamento próprio (Palomino & Hernáez, 2019).

Tendo em conta que os/as discentes passam várias horas nas instituições escolares, é fundamental que o contexto educativo caminhe para a melhoria das suas competências pessoais, sociais, emocionais, psicológicas, do bem-estar e da saúde mental e física. Nesse sentido, a prática de *mindfulness* tem vindo a revelar-se um método eficaz para a promoção da empatia, compaixão, simpatia, paciência, aceitação, equanimidade, mente de principiante e do não julgamento (ou seja, aceitar, sem julgamento, as novas situações). Além disso, apresenta benefícios como a redução de sofrimentos, respostas automáticas, efeitos negativos da ansiedade, impulsividade, a aceitação da realidade tal como ela é, o aproveitamento do momento presente e aumento da concentração (Moñivas et al., 2012).

Perante as vantagens da prática de meditação e *mindfulness* e a realidade resultante da pandemia (exs.: receios, mudanças, novos desafios, entre outros), decidiu-se direcionar esta investigação para a temática do *mindfulness*, visto que é uma prática pouco explorada na educação, em Portugal, principalmente no 2.º CEB.

O percurso investigativo foi iniciado com a formulação de duas questões de investigação, nomeadamente: 1) Em que medida a prática de *mindfulness* contribui para o desenvolvimento dos processos cognitivos, em concreto da atenção e concentração dos/as alunos/as do 6.º ano do 2.º CEB? e 2) Em que medida a prática de *mindfulness* ajuda os/as jovens a consciencializar-se das suas emoções e das dos/as outros/as? Com o objetivo de dar respostas às perguntas do estudo, foram estipulados objetivos, mais concretamente, dois objetivos gerais e seis objetivos específicos:

- Objetivos gerais:

- Analisar o contributo das técnicas de *mindfulness* na concentração e atenção dos/as jovens.

- Observar a gestão das emoções dos/as jovens.

- Objetivos específicos:

- Desenvolver um plano de sessões de meditação *mindfulness* com a turma do 6.º ano do 2.º CEB.

- Fomentar o gosto e o interesse pela prática de *mindfulness*.

- Dinamizar uma intervenção pedagógica no sentido de ampliar os conhecimentos sobre o *mindfulness*.

- Fomentar momentos de relaxamento e posterior reflexão.

- Trabalhar as emoções dos/as jovens através da prática de *mindfulness*.

- Conhecer a importância atribuída pela professora titular à prática de *mindfulness*.

A parte textual desta investigação encontra-se organizada em seis capítulos. No primeiro capítulo, apresenta-se um breve enquadramento teórico-conceitual sobre o *mindfulness* que é iniciado com a contextualização histórica e perspetivas conceptuais de diferentes autores/as. Posteriormente, descrevem-se as técnicas e práticas de *mindfulness*, tendo-se evidenciado os aspetos importantes para a intervenção pedagógica. A seguir, referem-se os benefícios da prática de *mindfulness* para as crianças e os/as jovens. Após explorar os benefícios do *mindfulness* é, ainda, apresentada uma breve noção de como o *mindfulness* poderá ser um meio promotor de atenção e concentração nas crianças e nos/as jovens em sala de aula. Este capítulo tem como objetivo facilitar a compreensão da investigação concretizada.

No segundo capítulo, apresentam-se as opções metodológicas, no qual se inclui a contextualização e natureza do estudo, as questões e objetivos da investigação, a justificação das opções metodológicas, o delineamento do estudo, as técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizados para a realização da presente investigação e, por último, os procedimentos éticos.

O terceiro capítulo é constituído pela descrição da intervenção educativa realizada no âmbito da investigação. Nesta parte, descrevem-se todas as sessões de *mindfulness* efetuadas com os/as alunos/as do 6.º ano do 2.º CEB.

No quarto capítulo, apresentam-se os resultados do estudo. Numa fase inicial, realiza-se uma apresentação e interpretação dos resultados a partir das várias técnicas e instrumentos de recolha de dados mencionados no segundo capítulo.

Seguidamente, no quinto capítulo, debatem-se os resultados sendo que estes são discutidos à luz do enquadramento teórico apresentado no primeiro capítulo.

O último capítulo é composto pelas conclusões, nas quais se expõem as reflexões finais com o intuito de responder às questões de investigação. Para além disso, neste capítulo, referem-se as limitações do estudo, as linhas futuras de investigação e as aprendizagens pessoais e profissionais.

Por fim, seguem-se as referências bibliográficas consultadas e os apêndices referidos ao longo do corpo textual.

Capítulo I – Enquadramento Teórico-Conceptual

1. *Mindfulness*

1.1. Contextualização histórica e perspetivas conceptuais

O *mindfulness* ou atenção plena (tradução adotada na língua portuguesa) fez a sua estreia como disciplina terapêutica, em 1979, quando Jon Kabat-Zinn apresentou o seu programa de “Mindfulness-Based Stress Reduction” (Bodhi, 2011, p. 19). O autor referenciado refere que, a partir daí, o seu uso para aceitar a dor e reduzir o stresse foi adotado por centenas de centros médicos, hospitais e clínicas, em todo o mundo. Além disso, a utilização de *mindfulness*, em termos clínicos, provou ser uma ótima ferramenta para ajudar os/as pacientes a lidar com condições como depressão, ansiedade e transtorno obsessivo-compulsivo.

De acordo com Bodhi (2011), a entrada da prática sistemática de *mindfulness* nos campos da redução de stresse e da psicoterapia alterou, drasticamente, as perspetivas da medicina moderna sobre a capacidade de regular e superar as vulnerabilidades humanas.

Embora Bodhi (2011) reconheça que o uso de *mindfulness*, para fins medicinais, possa, inicialmente, parecer uma inovação moderna, o próprio afirma que as suas raízes têm origem, na realidade, há 25 séculos atrás, aos ensinamentos de Buda, que viveu e ensinou no nordeste da Índia, no século V a.C., ou seja, antes de Cristo. O ensinamento de Buda, designado como de *Dhamma*, não representa um conjunto de doutrinas que exigem crença, mas um conjunto de princípios e práticas que sustentam os seres humanos na sua busca pela felicidade e liberdade espiritual. No seu cerne encontra-se um sistema de treino que conduz à introspeção e libertação do sofrimento. Esse sistema e o próprio budismo generalizaram-se por toda a Ásia e fizeram com que vários países, que adotaram esses ensinamentos, fizessem florescer várias linhas de meditação.

No interior de todos os sistemas clássicos de meditação budista encontra-se uma disciplina específica conhecida como *mindfulness* (em páli: *sammā sati*). O próprio Buda dedicou uma atenção especial ao *mindfulness* ao incluí-lo “in the noble eightfold path, the fourth of the Four Noble Truths” (Bodhi, 2011, p. 20) na qual reuniu o seu ensinamento, sendo ele o sofrimento, a sua origem, o seu término e o caminho que conduz à sua cessação. O *mindfulness* é o sétimo fator do caminho que, enquadrado com o esforço correto e a concentração correta, liga a aplicação energética da mente à sua tranquilidade e unificação (Bodhi, 2011).

A meditação e o *mindfulness* são dois termos distintos, pois a primeira diz respeito, geralmente, a uma prática formal que pode acalmar a mente e aumentar a consciência do/a

participante, da sua mente e do ambiente que o/a rodeia. Noutra sentido, o *mindfulness* significa estar presente no momento. Apesar disso, as práticas formais de meditação incluem o *mindfulness* na respiração, a meditação focada na compaixão ou na bondade e o uso de mantras ou frases para manter o foco (Behan, 2020). Segundo Mañas (2009), a meditação e o *mindfulness* promovem o autoconhecimento, ou seja, facilitam o discernimento do próprio comportamento. Além disso, implicam a observação dos eventos privados e de nós próprios/as sem julgamento, aceitando as coisas como são, abandonando a luta, o controlo e a reação compulsiva e errática e mantendo uma atitude serena e atenta.

Brown e Ryan (2003) reconhecem que quase todos os indivíduos têm a capacidade de estar atentos. Contudo, cada um(a) apresenta a sua propensão para estar consciente e direcionar a atenção para o que está a acontecer no presente. Além disso, esta capacidade varia de pessoa para pessoa, porque pode ser melhorada ou afetada por uma variedade de fatores.

Bishop et al. (2004, p. 232) propõem uma definição operacional de atenção plena que inclui duas componentes: i) autorregulação da atenção para que seja possível manter a atenção na experiência imediata permitindo, assim, um maior reconhecimento de eventos mentais no momento presente; e ii) orientação para a experiência do momento presente que se caracteriza pela curiosidade, abertura e aceitação. No entanto, existem autores/as como Purser (2015) que defendem que o chamado momento presente está localizado numa estrutura temporal passado-presente-futuro o que pressupõe que os eventos são divididos em memórias passadas ou esperanças, expectativas, medos e desejos futuros. Além disso, Purser (2015) acrescenta que mesmo que se consiga prestar atenção ao momento presente, reduzindo os pensamentos sobre o passado e futuro, não é possível evitar a mudança temporal.

O *mindfulness* deve ser experienciado para ser conhecido. Num determinado momento é possível parar a realização das tarefas quotidianas e respirar consciente e profundamente. Depois de se direcionar a atenção, pode-se fazer as seguintes perguntas: “Como é que me sinto, agora?”, “O que estou a fazer, agora?” e “Neste momento, o que é mais importante para a minha consciência?”. Desta forma, é possível aplicar a atenção plena no dia a dia. É de referir que a palavra *mindfulness* pode ser utilizada para descrever uma construção teórica (*mindfulness*), uma prática de culto de *mindfulness*, tal como a meditação, é um processo psicológico, isto é, implica estar atento/a (Germer, 2005).

Moñivas et al. (2012) acreditam que o *mindfulness* consiste em focar a atenção na respiração, observar as nossas sensações, ideias e os nossos sentimentos no momento presente,

isto é, no aqui e agora sem julgamentos, deixando-os/as passar. Na mesma linha de pensamento, Evans et al. (2009) defendem que o *mindfulness* é uma forma de autorregulação da atenção que envolve uma qualidade diferente de atenção voltada para o eu, evidenciando uma consciência não julgadora e não discursiva das próprias percepções, sensações, emoções e dos próprios pensamentos. É importante salientar que os autores distinguem *mindfulness* de autoconsciência, uma vez que são aspectos diferentes que afetam, de formas distintas, o comportamento. Na literatura de autorregulação, a autoconsciência consiste num estado crítico e/ou avaliativo que conduz, automaticamente, à comparação do eu com as normas existentes (Silvia & Duval, 2001). Noutro sentido, o *mindfulness* não conduz à identificação de desequilíbrios ou a tentativas de os reduzir, mas compreende a aceitação de tudo o que é observado.

Comummente, o *mindfulness* é prestar atenção, propositadamente, ao momento presente com uma atitude de bondade e não reatividade (Kabat-Zinn, 2003a). Assim, Lyons e DeLange (2016) referem que a atenção plena não é um conjunto específico de ações ou comportamentos, mas uma abordagem geral que se pode utilizar em diversos eventos da vida. Na mesma ordem de ideias, Snel (2019) defende que o *mindfulness* significa viver o momento presente, sem julgar nem rejeitar o que se passa ao redor e sem se deixar guiar pelas pressões do quotidiano. A autora acrescenta que:

Mindfulness é sentir o sol na pele, sentir as lágrimas salgadas a correr pela face, sentir a onda de frustração no corpo. *Mindfulness* é experimentar a alegria e a tristeza quando esses sentimentos surgem, sem fazer nada a respeito disso, sem ter uma reação ou uma opinião imediata. *Mindfulness* é direcionar uma consciência afetuosa para o aqui e o agora, a todo [o] momento. Mas a prática de *mindfulness* implica esforço e intencionalidade. (Snel, 2019, p. 22)

Na mesma linha de pensamento, Naik et al. (2013, p. 1) acreditam que o *mindfulness* não é uma atividade em si, mas uma maneira de ser. As suas características principais são: i) o propósito, visto que a prática de *mindfulness* envolve o direcionamento, intencional e propositado, da atenção em vez de a deixar vaguear; ii) a presença, porque a prática implica que se esteja, totalmente, empenhado/a e atento/a no momento presente. Além disso, os

pensamentos sobre o passado e o futuro que surgem são analisados, simplesmente, como pensamentos que ocorrem no presente; e, ainda, iii) a aceitação, pois o *mindfulness* ensina a não julgar o que surge no momento. Por outras palavras, as sensações, as emoções e os pensamentos não são vistos como bons ou maus, agradáveis ou desagradáveis. Eles/as são, somente, percebidos como “acontecendo” e observados até desaparecerem.

Delgado et al. (2012) defendem que a meditação *mindfulness* é um processo lento e tranquilo que nos aproxima de nós próprios/as, dos nossos autênticos eus. A prática deste tipo de meditação pode-se organizar em duas categorias: a formal (que oferece a oportunidade de experimentar a atenção plena em níveis mais profundos e implica uma introspeção intensa que consiste em manter a atenção sobre um objeto como a respiração, sensações corporais ou algo que apareça no momento); e a informal (que permite a aplicação das competências de *mindfulness* em várias ações ou experiências da vida quotidiana como comer uma maçã, caminhar, ouvir o toque do telemóvel, entre outros exemplos).

A meditação *mindfulness* já começa a ser uma prática comum em Portugal. Quando se ouve, várias vezes, falar de atenção plena é, efetivamente, de meditação *mindfulness* que se está a falar, pois para a cultivar pode-se meditar. Apesar disso, *mindfulness* não significa, necessariamente, estar sentado/a no chão com as pernas cruzadas. Neste tipo de meditação não existe uma posição obrigatória. Contudo, estar sentado/a em meditação não é o mesmo que estar sentado/a comumente, visto que na primeira se adota uma postura de alerta, embora relaxada, na qual é possível sentir conforto, sem movimento, durante um determinado período de tempo. Na eventualidade de se sentir dor ou desconforto, é possível ajustar a posição, sempre com calma, atenção e consciência. Uma sugestão tem a ver com a manutenção de uma postura ereta, com a cabeça, o pescoço e as costas alinhados, no sentido em que a respiração flui, com maior facilidade, o que permite comunicar ao inconsciente os sentidos de alerta, atenção e dignidade (Övén, 2019).

1.2. Técnicas e práticas de *mindfulness*

O momento de atenção, proporcionado pelo *mindfulness*, é o mesmo para o/a meditador(a) experiente (que pratica a atenção plena com frequência) e para o/a principiante. Contudo, a experiência é mais contínua para os/as meditadores/as mais experientes. Os vários momentos de atenção plena são: a) não-conceituais, no sentido em que o *mindfulness* é a consciência sem absorção nos processos de pensamento; b) centrados no presente, pois a prática

é sempre no momento presente, i.e., os pensamentos sobre a experiência são retirados do presente; c) sem julgamento, visto que a consciência não pode ocorrer livremente se não se aceitar a experiência tal como ela é; d) intencionais, porque a atenção plena tem sempre o objetivo de direcionar a atenção para algum lugar; e) de observação participante, uma vez que o *mindfulness* consiste em experimentar a mente e o corpo de forma mais íntima; f) não-verbais, dado que a experiência da atenção plena não pode ser capturada por palavras devido ao facto de a consciência ocorrer antes das palavras surgirem na mente; g) exploratórios, na medida em que a consciência está sempre a investigar níveis mais subtis da perceção; e h) libertadores, posto que cada momento de consciência proporciona liberdade do sofrimento condicionado. As características mencionadas ocorrem, simultaneamente, em cada momento de *mindfulness* (Germer, 2005, p. 9).

Kabat-Zinn (2003b) assinala sete elementos fundamentais relacionados com a atitude para a prática da atenção plena (Tabela 1.1.).

Tabela 1.1.

Elementos para desenvolver a prática de mindfulness

Atitudes básicas para a prática da atenção plena:
1) <u>Não julgar</u> , pois existe a tendência para categorizar e julgar a experiência o que origina reações mecânicas não conhecidas que, por vezes, carecem de base objetiva. Os julgamentos podem dominar as mentes e dificultar o encontro da paz interior. A prática da atenção plena fomenta uma postura imparcial face aos testemunhos da experiência do indivíduo.
2) <u>Ter paciência</u> , no sentido em que a mesma pode ser uma qualidade deveras útil para usar quando a mente está agitada. Ter paciência consiste em estar totalmente aberto/a a cada momento e aceitá-lo na sua plenitude.
3) <u>Ter mente de principiante</u> , uma vez que permite a recetividade sobre novas potencialidades. Nenhum momento é igual ao outro. Cada um deles é único e proporciona oportunidades específicas.
4) <u>Ter confiança</u> , porque é melhor confiar na própria intuição e autoridade do que procurar orientação fora de nós mesmos/as. A confiança básica em si mesmo/a e nos seus sentimentos é uma parte integrante da meditação. Quanto mais se cultivar mais fácil será confiar nas outras pessoas e na sua bondade.
5) <u>Não fazer esforço</u> , visto que a partir do momento em que se utiliza o <i>mindfulness</i> como um objetivo ou meio para algo deixa-se de meditar. Embora pareça um paradoxo, meditar é não fazer nada, pois caso exista esforço ou alguma intenção é colocado um obstáculo no alcance da atenção plena.
6) <u>Aceitar</u> , pois existe a propensão para gastar uma grande quantidade de energia em resistir ao que é um facto. A aceitação não quer dizer que se tenha de aceitar tudo, que se tenha de adotar uma postura passiva face a tudo ou abandonar os próprios princípios e valores. Este elemento significa aceitar as coisas tal como são no momento presente.
7) <u>Ceder</u> , uma vez que a atitude de ceder ou a falta de apego são fundamentais na prática da atenção plena. Durante a prática, pretende-se que se abandone a tendência para elevar determinados aspetos da própria experiência e rejeitar outros. Ceder é uma forma de deixar as coisas serem como são e aceitá-las assim.

Nota. Adaptado de Kabat-Zinn (2003b, pp. 67-75).

Moñivas et al. (2012) afirmam que os/as profissionais que praticam e intervêm com *mindfulness* propõem aos/às seus/suas praticantes a capacidade de admitir todos os seus pensamentos e as suas emoções, no sentido em que as pessoas são responsáveis pelo que fazem e não por aquilo que pensam e sentem.

Delgado et al. (2012) preveem que a prática de *mindfulness* facilita a identificação de objetos (exs.: pensamentos, sentimentos e sensações corporais) em contextos inesperados, pois uma pessoa não deve ter crenças pré-concebidas sobre o que deveria ou não estar presente.

Existem várias formas de praticar *mindfulness*. Alguns objetos que podem ser utilizados na meditação têm a ver com experiências sensoriais e corporais (exs.: sons e objetos visuais) e imagens (ex.: mandalas) (Segura, 2016). Assim, acredita-se que a realização de atividades com materiais distintos como garrafas de água com *glitter*, músicas relaxantes e imagens proporciona uma agradável experiência para todos/as os/as envolvidos/as.

O corpo é o ponto de partida mais simples, direto e disponível para praticar a atenção plena. Na tradição budista considera-se que a contemplação do corpo representa um refúgio seguro e firme perante qualquer adversidade, um veículo para o fortalecimento da concentração e, também, uma fonte de alegria e serenidade. Outro aspeto importante para a prática de *mindfulness* relaciona-se com a contemplação das emoções que, por sua vez, implica a aceitação de certos eventos, sendo eles agradáveis, desagradáveis ou neutros com o objetivo de modificar os padrões que aceitam o agradável e evitam o desagradável (Barrachina, 2012).

Lyons e DeLange (2016) referem que um dos exercícios comuns da prática da atenção plena condiz com uma meditação sobre a respiração, isto é, prestar atenção na respiração. Nesta atividade, os indivíduos sentam-se ou deitam-se, em silêncio, enquanto concentram a sua atenção na sua respiração, focando-se, exclusivamente, na inspiração e expiração. Na eventualidade da atenção se desviar do objetivo (ex.: pensar no passado ou no futuro), a tarefa é trazer, suavemente, a atenção de volta para o momento presente, sem qualquer tipo de julgamento ou reatividade.

Outro exercício de *mindfulness* diz respeito ao scaneamento corporal em que os/as intervenientes cuidam de cada parte do seu corpo, desde a ponta dos dedos dos pés até ao topo da cabeça, e reparam como cada parte do seu corpo se sente, sem julgar ou reagir. Caso a mente vagueie, o que é inevitável, a tarefa dos/as participantes é conduzir o foco de volta ao corpo. As meditações, normalmente, duram entre quinze minutos e uma hora (Lyons & DeLange, 2016).

É determinante adaptar o tipo de atividades às necessidades e características dos/as participantes. Estas adaptações incluem a diminuição do tempo de duração da prática, a transformação dos exercícios em algo menos abstrato (frequentemente, a partir da introdução de adereços psíquicos) e, também, a utilização de jogos assentes no movimento (Zelazo & Lyons, 2012).

Zelazo e Lyons (2012) afirmam que a prática de *mindfulness* com crianças e adolescentes costuma ocorrer em sessões com pequenos grupos que incluem uma variedade de atividades como scaneamento corporal, exercícios de respiração e meditações sentadas. As instruções, normalmente, são simplificadas e os/as docentes, que praticam *mindfulness* em sala de aula, podem usar acessórios ou metáforas concretas (ou seja, utilizar representações simbólicas que sejam compreendidas pelos/as participantes) para auxiliar os/as alunos/as a compreender os objetivos dos exercícios de *mindfulness*. Em todas as atividades, o comportamento dos/as professores/as pode servir como um modelo importante para o desenvolvimento das habilidades da atenção plena, por parte dos/as alunos/as.

Behan (2020) reconhece que, durante a pandemia global, a sociedade alterou a sua forma de viver e de trabalhar. Por exemplo, as crianças e os/as jovens perderam a estrutura proporcionada pela instituição escolar e tiveram novas preocupações e medos devido, por exemplo, à perda de apoios às próprias famílias (exs.: atividades de tempos livres, centros de apoio escolar, entre outros). Em tempos como a pandemia da COVID-19, as técnicas de *mindfulness* podem ser úteis para apoiar as pessoas, principalmente crianças e jovens, visto que podem fornecer instrumentos para conviver com a mudança constante, ajudar a enfrentar os medos e as circunstâncias e, ainda, promover a ideia de que, como os pensamentos, esse período da vida também passará.

1.3. Os benefícios da prática de *mindfulness* para crianças e jovens

O mundo apresenta situações que despertam vários estados de espírito e várias conceções. Dada a circunstância, surge a necessidade de encontrar instrumentos que ajudem na aceitação e superação desses imprevistos. Perante a afirmação, é imprescindível verificar se os conteúdos ensinados nas escolas preparam as crianças e os/as jovens para o presente e o futuro e, ainda, se o *mindfulness* apresenta benefícios para estas faixas etárias.

A prática do *mindfulness* pode ser oportuna em qualquer idade. Quanto mais cedo for iniciada mais rápido a pessoa aprende a “ouvir” o seu corpo e a sua alma e gerir as adversidades e mudanças do mundo que a rodeia.

É relevante que as crianças e os/as jovens, desde pequenos/as, saibam relaxar, prestar atenção a si próprios/as, ouvir os/as outros/as, reagir, ter consciência, resolver os seus conflitos e, ainda, aceitar os problemas e as suas emoções tal como eles/as são. Este tipo de aprendizagem será útil, ao longo do seu desenvolvimento.

Alguns/mas autores/as dividem a adolescência¹ em três fases para entender e saber o que esperar nos vários níveis de transformação: a adolescência precoce (entre os dez e os treze anos de idade), a adolescência média (entre os catorze e os dezasseis anos de idade) e, por último, a adolescência tardia (a partir dos dezassete anos) (CUF Academic Center, 2018). Contudo, cada jovem é diferente e percorre a adolescência em ritmos variáveis. Por esse motivo, optou-se por adotar, ao longo da presente investigação, o termo geral – adolescência.

De acordo com a *World Health Organization* (2021) ou Organização Mundial de Saúde (tradução adotada na língua portuguesa, ou OMS), a adolescência é a fase da vida entre a infância e a vida adulta, dos dez aos dezanove anos de idade. É uma fase importante para adquirir bases para uma vida saudável. Os/As adolescentes são sujeitos/as a um rápido crescimento físico, cognitivo e psicossocial. Esta realidade afeta a maneira como eles/as se sentem, pensam, tomam decisões e interagem com o mundo que os/as rodeia. É de salientar que, durante esta fase, os/as jovens estabelecem padrões de comportamento (exs.: associados a dietas, atividades físicas, uso de substâncias, entre outros) que podem proteger a sua saúde e a dos/as outros/as ou colocá-la em risco no presente e no futuro. Assim, julgamos ser necessário promover programas escolares que visem promover as competências para a vida e prevenir problemas de saúde mental.

Kuyken et al. (2013) acreditam que a faixa etária dos doze aos dezasseis anos representa um ponto importante de desenvolvimento para a autorregulação. Para além disso, é um período em que os/as jovens precisam de gerir diversos problemas académicos e sociais, pela primeira vez.

¹ Tendo em conta a faixa etária dos/as participantes da presente investigação, surge a necessidade de clarificar o termo adolescência de forma a promover um maior conhecimento sobre o tema e, conseqüentemente, uma melhor compreensão do estudo realizado.

Esta problemática é de tal forma complexa que, de acordo com Naubauer (2021), a depressão é uma das principais causas de doença entre adolescentes e o suicídio é a terceira principal causa de morte em jovens dos quinze aos dezanove anos de idade. O quadro é preocupante, no sentido em que as condições de saúde mental são responsáveis por 16% da carga global de doenças e lesões em pessoas, dos dez aos dezanove anos. Metade dos transtornos mentais na idade adulta começam aos catorze anos, mas a maioria não é detetada e tratada. Perante esta conjuntura, é fulcral que a sociedade encontre estratégias socioemocionais para parar e reverter a tendência, trabalhando, desde cedo, em instituições escolares e outros ambientes comunitários, temáticas direcionadas para o desenvolvimento pessoal e social. Neste sentido, os estudos têm vindo a indicar que a inclusão de programas de redução de stresse no currículo escolar contribui para a melhoria do desempenho académico, da autoestima, do humor, da concentração e, ainda, dos problemas de comportamento (Napoli et al., 2005).

De acordo com os estudos epidemiológicos recentes (referenciados por Matos et al., 2015) sobre a situação da saúde mental das crianças e dos/as jovens, em Portugal, foi possível concluir que os/as adolescentes demonstraram um aumento de sintomas psicológicos, de comportamentos de automutilação, de sentimentos de falta de esperança no futuro e, ainda, do desinteresse em continuar na escola. Nesta situação, surge a inevitabilidade de observar a função daqueles/as que têm um forte papel no processo de ensinar: os/as docentes. Existem estudos com professores/as do 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário que evidenciaram que 6% a 7% dos/as docentes se encontravam em *burnout* e 30% a 33% apresentavam um elevado risco de evolução para este quadro sintomático (Picado, Marques-Pinto & Lopes da Silva, 2008, Marques-Pinto, Lima & Lopes da Silva, 2008, como citado em Carvalho & Pinto, 2019).

Tal como é evidenciado por Fisher (2006), a prática regular de atenção plena contribui para o relaxamento, acalmamento e a estimulação da criatividade dos/as estudantes fazendo assim com que se tornem mais bem-sucedidos/as. Além disso, cria um ambiente de aprendizagem mais pacífico. Nesse sentido, Rahal (2018) acredita que o *mindfulness* é significativo no contexto escolar e pode ser aplicado como intervenção principal ou adicionada à estrutura curricular já existente. A sua prática tem um carácter universal que, envolvendo tanto a patologia como a saúde, permite uma ampla flexibilidade de trabalho e atuação. Numa perspetiva contrária, Hyland (2016) defende que os/as participantes da prática de *mindfulness* descontextualizam a atenção plena dos seus fundamentos éticos, pois medem somente aspetos específicos como a competência de permanecer no momento presente, a capacidade de atenção

ou a alteração do estado emocional, isto é, demonstram uma perspectiva errada e adulterada sobre o que o *mindfulness* realmente é. Além do referido, acrescenta que esta prática apresenta poucos benefícios para qualquer uma das partes interessadas, sejam elas alunos/as, professores/as, profissionais da atenção plena, entre outros exemplos.

Davis e Hayes (2011) afirmam que as evidências de pesquisa, ao acumularem resultados positivos do *mindfulness*, tornaram possível categorizar esses benefícios em várias dimensões. É de salientar que a Tabela 1.2. reúne o resultado da análise de vários estudos que se encontram mencionados no artigo “*What are the benefits of mindfulness? A practice review of psychotherapy-related research*” de Davis e Hayes (2011).

Tabela 1.2.*Benefícios empiricamente comprovados da prática de mindfulness*

Benefícios da prática de <i>mindfulness</i>		
Psicológicos	Fisiológicos	Espirituais
<ul style="list-style-type: none"> – Aumento da consciência metacognitiva. – Redução significativa do stresse, da ansiedade, fadiga e das emoções negativas. – Aumento do controle sobre o pensamento ruminativo² (a maior causa e sintoma de depressão e ansiedade). – Melhoria da flexibilidade mental e do foco. – Melhoria da memória operacional. – Diminuição de sintomas depressivos e pensamentos perturbadores. – Melhoria da capacidade de atenção. – Aumento da autorregulação e capacidade de gerenciar distrações. – Diminuição da reatividade emocional. – Melhoria da capacidade de resposta para comportamentos intencionais e responsivos. – Aumento da empatia, compaixão e consciência das emoções dos/as outros/as. – Redução do sofrimento psicológico. 	<ul style="list-style-type: none"> – Melhoria do funcionamento do sistema imunitário. – Aumento da densidade cerebral e integração neural em áreas responsáveis por emoções positivas, autorregulação e planeamento de longo prazo. – Diminuição da pressão arterial. – Aumento da velocidade de processamento de informações. – Redução dos níveis de cortisol no sangue (uma hormona importante do stresse). – Diminuição do esforço para realizar uma tarefa e dos pensamentos não relacionados com a atividade. – Aumento da resistência a doenças relacionadas com o stresse, tais como doenças cardíacas. 	<ul style="list-style-type: none"> – Aumento da autoconsciência, autodisciplina, autoperceção, moralidade, intuição, modulação do medo, autoaceitação, compaixão e empatia. – Melhoria da capacidade de comunicar com os/as outros/as. – Aumento da aceitação dos/as outros/as. – Aumento do controlo sobre comportamentos automáticos. – Melhoria da capacidade de se expressar em várias situações sociais. – Melhoria da coragem para mudar.

Nota. Adaptado de Davis & Hayes (2011) e Naik et al. (2013, p. 3).

As crianças e os/as jovens que praticam *mindfulness* podem desenvolver habilidades e atitudes como a empatia, compaixão, simpatia, paciência, aceitação, equanimidade, mente de principiante e o não julgamento. Além disso, eles/as podem aumentar a concentração, reduzir automatismos (respostas automáticas), minimizar os efeitos negativos da ansiedade, aceitar a realidade tal como ela é, disfrutar do momento presente, potencializar a sua autoconsciência, reduzir o sofrimento e aumentar a impulsividade (Moñivas et al., 2012). Numa perspetiva

² De acordo com Amaral et al. (2010), o estilo de pensamento ruminativo ou a ruminação é habitualmente caracterizado/a pela persistência, circularidade e negativismo do pensamento. Alguns exemplos de pensamentos ruminativos são “porque é que eu tenho tão mau humor?”, “porque é que eu reajo tão negativamente?” e “porque é que não consigo lidar bem com determinadas situações?”.

contrária, Kreplin et al. (2018) acreditam que a meditação pode ter um efeito positivo, contudo, a prática ainda é relativamente limitada a fazer os indivíduos sentirem-se conectados socialmente ou serem menos agressivos e preconceituosos. Além disso, acrescentam que, comparando a prática da atenção plena à não realização de uma nova atividade emocional, a primeira pode fazer a pessoa sentir-se mais compassiva e empática. Contudo, as descobertas dos autores mencionados sugerem que os efeitos das intervenções de meditação sobre o comportamento pró-social são limitados e podem resultar das fragilidades metodológicas. Dobkin et al. (2012) também questionam a eficácia da prática de *mindfulness* e afirmam que a prática, por vezes, pode falhar ao invés de ajudar os/as participantes e até causar danos, como ataques de pânico, ou novas dores emocionais. Ainda assim, mantemos a forte convicção de que a prática de *mindfulness* pode melhorar a saúde mental, emocional, social, física e o bem-estar dos/as alunos/as, sem menosprezar o interesse do indivíduo. Por outras palavras, o/a participante deve compreender em que consiste a prática e não deve ser obrigado/a a fazer algo que não pretenda.

O ambiente de aprendizagem merece a nossa atenção, pois pode afetar, positiva e/ou negativamente, os/as professores/as e os/as discentes. Carvalho e Pinto (2019) salientam que a investigação empírica tem confirmado que o nível de *burnout* dos/as professores/as e o ambiente de aprendizagem criado podem ter efeitos negativos nos/as alunos/as, especialmente naqueles/as que têm problemas de saúde mental. Estas inquietações têm criado a oportunidade de refletir e “experimentar”, com consciência e sentido crítico, várias abordagens com vista a promover o bem-estar dos/as estudantes e dos/as professores/as, nas suas distintas dimensões, entre elas social, psicológica e emocional.

Mañas et al. (2014) salientam que somente um(a) professor(a) consciente estará atento/a, tranquilo/a, relaxado/a e em paz consigo mesmo/a e com os/as outros/as. Esse/a docente encarará as situações e os imprevistos com paciência, confiança, respeito e bondade e será um modelo para os/as seus/suas discentes. Deste modo, os/as alunos/as serão motivados/as, orientados/as e ajudados/as a desenvolver estas e outras qualidades, atitudes e competências. Por último, o/a professor(a) estará disposto/a a ajudar os/as discentes a produzir o seu próprio conhecimento e as capacidades de atenção plena.

Tendo em conta o que foi referido anteriormente, é essencial reconhecer que as escolas precisam de:

to drive a shift from a world where traditional knowledge is depreciating rapidly in value, towards a world in which the enriching power of deep competencies is increasing, based on a relevant blend of traditional and modern knowledge, along with skills, character qualities, and self-directed learning. (Schleicher, 2015, p. 2)

Segundo Carvalho e Pinto (2019), ao nível da estruturação do currículo escolar, o *Center for Curriculum Redesign*³ estabelece quatro domínios fundamentais, entre eles o conhecimento, as competências (como se utiliza o conhecimento), o caráter (como se age e envolve no mundo) e a meta-aprendizagem. No que se refere às competências, destaca a importância da criatividade, do pensamento crítico, da comunicação e da colaboração. No que respeita ao nível do caráter, sublinha o papel do *mindfulness*, da curiosidade, coragem, resiliência, ética e liderança. Relativamente à intervenção com docentes, enfatiza a relevância da qualificação nestes domínios e no domínio da promoção do bem-estar pessoal e da redução do stresse.

Carvalho et al. (2017) reforçam a ideia de que os/as estudantes passam muitas horas na escola e, por esse motivo, acreditam que seja um contexto fundamental para o desenvolvimento de competências sociais e emocionais, juntamente com as académicas.

Concordando com os/as autores/as mencionados/as e com base nas evidências relatadas na literatura, considera-se ser imprescindível incluir o *mindfulness* nos vários níveis de ensino, desde a Educação Pré-Escolar. Tal como foi relatado, a prática da atenção plena apresenta vários benefícios para os/as seus/suas praticantes, a nível do desenvolvimento pessoal e social. Desta forma, o *mindfulness* deveria ser incluído no currículo escolar como parte integrante do processo de ensino ou atividade extracurricular, com vista a melhorar a educação, formação, saúde mental e física e o bem-estar das crianças e dos/as jovens.

³ Segundo o sítio Center for Curriculum Redesign (2021), a *Center for Curriculum Redesign* é uma organização global, sem fins lucrativos, dedicada a melhorar a educação respondendo à pergunta: “O que os/as alunos/as devem aprender para o século XXI?”.

1.4. O *mindfulness* como meio promotor de atenção e concentração nas crianças e nos/as jovens em sala de aula

A aprendizagem interliga-se aos conceitos de atenção e concentração, sendo substancial abordar os dois conceitos em conjunto. A distração e falta de concentração correspondem a duas realidades comuns numa instituição escolar. A atenção e a concentração são importantes para codificar, memorizar e assimilar informações, tornando-se necessário conhecê-las e avaliá-las com o objetivo de, na sua relação com o ensino e a aprendizagem, saber os mecanismos que as determinam e potenciá-las para aplicar estratégias adequadas de intervenção com alunos/as que apresentam fragilidades (Rebelo, 1994, como citado em Figueira & Rocha, 2019).

Em termos etimológicos, o termo *atenção* provém do termo latino *attentionem* que, por conseguinte, deriva de *attendere*, cujo significado é “tender para”, “debruçar-se sobre”. Indica uma ação do sujeito em direção a um objetivo com a intenção de se ligar a ele. Por sua vez, *concentração* provém do termo latino *concentrationem*, que deriva do verbo *concentrare*, cujo sentido é “centrar de todos os lados, confluir”. A palavra significa uma focagem precisa do assunto, do objetivo a atingir (Rebelo, 1994, como citado em Figueira & Rocha, 2019).

Na análise de Figueira e Rocha (2019), a atenção é um processo cognitivo a partir do qual o intelecto focaliza e seleciona os estímulos, estabelecendo uma relação entre eles. Apesar de recebermos vários estímulos, só prestamos atenção a alguns, uma vez que não é possível responder a todos. Quanto à concentração, esta assenta na observação prolongada e debruça-se na tentativa de afastar estímulos interferentes com a noção perceptiva.

Segundo Tang et al. (2012), a função executiva (doravante FE) reúne um conjunto de processos cognitivos interrelacionados, incluindo o controlo e a mudança da atenção, a flexibilidade cognitiva, o autocontrolo, o planeamento, o controlo inibitório de respostas prepotentes e a memória funcional. Uma FE deficitária está relacionada com défices cognitivos, pobres ajustamentos socioemocionais e mau funcionamento académico o que pode, por consequência, resultar em falta de concentração, falta de compreensão da causa e do efeito e incapacidade de compreender os estados mentais e/ou impulsividade (Biederman et al., 2004, Blair, 2002, Riggs et al., 2006, como citado em Flook et al., 2010).

Tal como é salientado por Flook et al. (2010), existem poucas pesquisas sobre as práticas de *mindfulness* e os seus efeitos nos processos de funções executivas subjacentes à regulação comportamental e emocional em crianças e adolescentes. Contudo, Napoli et al. (2005) testaram um programa bimestral de *mindfulness*, de vinte e quatro semanas com cento e noventa e quatro

crianças, que mostrou uma melhoria da atenção e das habilidades sociais e uma redução da ansiedade das crianças.

A prática de atenção plena conduz a um desvio da função cerebral para uma dominância frontal esquerda em resposta a estímulos emocionais associados a uma disposição emocional e mental mais positiva (Delgado et al., 2012). Na mesma linha de pensamento, Davidson et al. (2003) concluem que um programa curto de meditação *mindfulness* produz efeitos demonstrativos sobre o cérebro e a função imunológica. Por outras palavras, a atenção plena provoca uma alteração na função cerebral e imunológica de forma positiva. Além disso, há evidências que demonstram que a prática regular de meditação origina mudanças estruturais em áreas do cérebro que são importantes para o processamento sensorial, cognitivo e emocional (Lazar et al., 2005).

O *mindfulness* contribui para a melhoria da competência de controlar a atenção que, por sua vez, poderá influenciar outros processos psicológicos de forma positiva. Existem vários aspetos da atenção, relacionados com substratos neurobiológicos, que se distinguem, designadamente, a orientação (a capacidade de direcionar a atenção para um conjunto de estímulos e manter a atenção sobre eles), a identificação de conflitos (a aptidão de priorizar a atenção entre tarefas/exigências cognitivas concorrentes) e o alerta (a competência de permanecer vigilante ou recetivo a uma ampla gama de estímulos potenciais) (Keng et al., 2011; Posner & Petersen, 1990).

De igual forma, Zelazo e Lyons (2012) salientam que, tanto a nível cognitivo (atenção) quanto a nível emocional (avaliação), a prática de *mindfulness* permite evitar as respostas emocionais automáticas possibilitando, assim, uma maior calma e estabilidade emocional. Este pormenor permite melhorar a observação de determinados/as aspetos, respostas e reações perante uma determinada situação.

Delgado et al. (2012) revelaram que, no âmbito educativo, o *mindfulness* constitui uma ferramenta importante para potencializar e/ou desenvolver vários/as valores humanos, competências emocionais, habilidades sociais, prevenir o stresse, facilitar a regulação emocional e, também, melhorar o rendimento académico. Estas vantagens contribuirão para o trabalho, desempenho e processo de ensino-aprendizagem das crianças e dos/as jovens em sala de aula. Exemplificando, um estudo desenvolvido por Langer et al. (2017), com oitenta e oito alunos/as, com idades compreendidas entre os doze e os catorze anos de idade, permitiu compreender que uma das habilidades desenvolvidas pelo *mindfulness* se relaciona com a

capacidade de observar e prestar atenção a certos pensamentos e estados emocionais. Esta habilidade é essencial para a autorregulação dos/as adolescentes.

Sánchez-Gómez et al. (2020), através do seu programa de intervenção educativa, centrado na prática de *mindfulness*, desenvolvido com dois grupos de crianças (de cinco a seis anos de idade), concluíram que as atividades desenvolvidas possibilitaram uma melhoria do bem-estar emocional, da capacidade de atenção, do rendimento escolar e, ainda, do clima da sala de aula. A investigação de Sierra et al. (2015), com jovens dos doze aos catorze anos, demonstrou também que a diminuição dos níveis de stresse escolar obtido com o grupo experimental pode ter sido influenciada pelo desenvolvimento dos níveis de atenção e concentração, decorrentes da prática da atenção plena.

A título de exemplo, Hyland (2016) argumenta que as estratégias de *mindfulness* podem ser vistas como uma solução rápida e/ou um curativo para todos/as os/as males e angústias da vida contemporânea. Contudo, refere que as evidências sobre o impacto da prática da atenção plena nas instituições escolares são geralmente positivas e reconhece que parecem aumentar a capacidade de atenção, a resiliência emocional e o bem-estar geral.

Com base nas evidências relatadas na literatura, a concentração e a atenção são duas componentes fundamentais na prática da atenção plena. Assim, considera-se que faz todo o sentido incluir esta prática em contexto educativo.

Capítulo II – Opções Metodológicas

2. Metodologia

2.1. Contextualização do estudo

Esta investigação foi concretizada no 2.º CEB, no âmbito da unidade curricular prática de ensino supervisionada, durante o segundo semestre do ano letivo 2020/2021. O estágio decorreu no período de treze de abril a oito de julho de 2021. Contudo, a investigação foi iniciada no dia quatro de junho e terminada a seis de julho.

Este estudo teve como objetivos gerais a análise do contributo das técnicas de *mindfulness* no aumento da capacidade de concentração e atenção dos/as jovens e, também, a observação da gestão das emoções dos/as discentes.

No decurso de um trabalho de campo, no 1.º CEB, da Licenciatura em Educação Básica, a investigadora observou a professora cooperante a meditar com a turma e verificou que o aproveitamento escolar e comportamento dos/as alunos/as melhoraram com a prática e proporcionou-lhes aprendizagens úteis para a vida.

Face à curiosidade que esta situação suscitou, resolveu-se pesquisar mais sobre este e os aspetos que o sustentam. A partir dessa instância e partilhando a ideia de que, a prática regular de *mindfulness* se tem mostrado útil na diminuição do stresse e da ansiedade e na melhoria das habilidades socioemocionais, do desempenho académico e das capacidades cognitivas como a atenção, memória e concentração (Franco et al., 2011), pensou-se se as práticas de *mindfulness* teriam influência no desenvolvimento pessoal e social dos/as alunos/as do 2.º CEB. Para além disso, refletiu-se sobre como poderia ser aplicado o *mindfulness* no 2.º CEB com vista a desenvolver um plano de sessões de meditação *mindfulness* com a turma do 6.º ano de escolaridade; fomentar o gosto e o interesse pela prática; dinamizar uma intervenção pedagógica no sentido de ampliar os conhecimentos sobre a temática; fomentar momentos de relaxamento e posterior reflexão; trabalhar as emoções dos/as jovens através da prática; e, por último, conhecer a importância atribuída pela professora titular à prática.

Outro aspeto que motivou a investigadora para a escolha do tema relaciona-se com as modificações e os receios provenientes da pandemia global causada pela COVID-19. A situação de calamidade em questão conduziu as entidades competentes a tomar algumas medidas, como a obrigatoriedade de confinamento geral que prejudicaram, em larga medida, o processo de desenvolvimento das crianças e dos/as jovens. Focando a atenção nesta parte da sociedade, as crianças e os/as adolescentes ficaram restritos/as ao ambiente familiar o que os/as limitou a um

ambiente pouco estimulante e promotor de desenvolvimento, sem uma ampla rede de relações sociais; sem a interação direta com os/as docentes e restante contexto escolar o que prejudicou as suas competências de aprendizagem e sociais e o seu interesse e foco; afastados/as de figuras de referência, como os avós, que tinham um papel ativo no seu desenvolvimento social e emocional; e, inclusive, sujeitos/as ao aumento do nível de stresse e da incidência de perturbações de humor e de ansiedade (Reis et al., 2021). Além disso, para as crianças e os/as jovens, cada dia é uma grande expedição científica e isso representa o aspeto mais importante, no momento, uma vez que a criança e o/a adolescente vivem no agora e observam, nesse instante, o que se passa dentro e fora deles/as, sem julgamentos, como se fosse a primeira vez (Övén, 2019). Partindo destas circunstâncias e acreditando que as abordagens baseadas no *mindfulness* parecem ser oportunas para gerir os desafios apresentados por uma época de incertezas, mudanças e perdas que podem assumir diversas formas no contexto da pandemia de COVID-19 (Antonova et al., 2021), pensou-se que seria urgente partilhar alguns conhecimentos de *mindfulness* com os/as jovens de modo a ajudá-los/as a viver com esta realidade e respetivas consequências.

2.2. Natureza do estudo

Tendo em conta que a investigação decorreu em contexto educativo surge a necessidade de definir o termo de investigação educativa. Para Alzina (2009), este/a processo ou atividade diz respeito a um conjunto sistemático de conhecimentos sobre a metodologia científica aplicada na investigação de carácter empírico sobre diversos aspetos relativos à educação. Fazer investigação em educação significa aplicar o processo organizado, sistemático e empírico que segue o método científico para compreender, conhecer e explicar a realidade educativa.

A investigação em educação apresenta três características essenciais, nomeadamente: i) desenvolve-se através de métodos de investigação; ii) tem como objetivo básico o desenvolvimento de conhecimento científico sobre a educação, a resolução de problemas e melhoria da prática e das instituições de ensino; e, por fim, iii) está organizada e é sistemática para garantir a qualidade do conhecimento obtido (Alzina, 2009, pp. 37-38).

Partindo do pressuposto de que a conjugação de elementos qualitativos e quantitativos contribui para ampliar a obtenção de resultados em abordagens investigativas, proporcionando fortes contribuições para os estudos realizados no campo da educação (Dal-Farra & Lopes, 2013), optou-se por adotar uma metodologia mista, visto que se considerou ser a mais adequada

para compreender o fenómeno que está sob investigação e responder às questões estabelecidas que detêm um cariz educativo.

O estudo que segue uma metodologia mista estabelece uma ponte entre as duas tradições metodológicas tradicionais (qualitativa e quantitativa) (Coutinho, 2016). Nesta linha de pensamento, Tashakkori e Teddlie (2010) afirmam que a metodologia mista apresenta nove características, visíveis na Tabela 2.1..

Tabela 2.1.

Características da investigação de metodologia mista

Características da investigação de metodologia mista
1. Ecletismo metodológico.
2. Paradigma ⁴ pluralista.
3. Ênfase na diversidade de todos os níveis da pesquisa.
4. Ênfase na continuação e não num conjunto de dicotomias.
5. Investigação interativa e cíclica.
6. Foco sobre a questão da investigação (ou o problema da investigação) na determinação dos métodos utilizados em qualquer outro estudo.
7. Conjunto de “assinaturas” básicas de pesquisa e processos analíticos.
8. Tendência para o equilíbrio e o compromisso que está implícito no seio da “terceira comunidade metodológica”.
9. Confiança em representações visuais (exs.: figuras, diagramas, entre outros) e um sistema comum de anotações.

Nota. Adaptado de Tashakkori e Teddlie (2010, p. 273).

Salientando o que foi referido anteriormente, Santos et al. (2017) afirmam que esta metodologia possibilita a produção de dados mutuamente complementares favorecendo, deste modo, uma interpretação mais completa e abrangente do fenómeno investigado. Partindo da premissa, apresentada pelos autores anteriores, de que dois dos principais desafios da realização deste tipo de estudo são a atribuição de peso para os resultados qualitativos e quantitativos e a gestão do tempo de execução da pesquisa, optou-se por recolher e analisar, simultaneamente, os dados qualitativos e quantitativos.

⁴ Os paradigmas de investigação representam o sistema de pressupostos e valores que guiam a pesquisa, determinando as várias opções que o/a investigador(a) terá de tomar no caminho que o conduzirá às respostas e ao/à problema/questão do estudo, isto é, ao conhecimento (Coutinho, 2016).

De acordo com Coutinho (2016), um estudo de caso representa um plano de investigação que envolve o estudo holístico, intensivo e detalhado de uma entidade bem definida (exs.: um indivíduo, grupo, processo, acontecimento, entre outros). Deste modo, poder-se-á considerar a presente investigação como um estudo de caso, uma vez que pretende responder às questões de investigação, a partir de um grupo de jovens de 6.º ano de escolaridade de uma determinada instituição. É relevante reforçar que o estudo de caso desta investigação é de natureza mista, ou seja, reúne as técnicas e os instrumentos das abordagens qualitativas e quantitativas.

Ventura (2007) defende que existem vantagens no uso do método de estudo de caso que justificam a sua seleção para este estudo, nomeadamente, a análise em profundidade dos processos e das relações entre eles.

Além destas razões, Ventura (2007) defende que o estudo de caso, geralmente, utiliza vários procedimentos qualitativos e quantitativos como a observação, análise de documentos, entrevista formal ou informal, história de vida, aplicação de questionário com perguntas fechadas, análise de conteúdo, o levantamento de dados, entre outros exemplos. É de notar que o uso de múltiplas fontes de evidência ou dados permitem assegurar as diferentes perspetivas dos/as participantes no estudo e obter “medidas” do mesmo fenómeno, criando condições para uma triangulação de dados, durante a fase de análise dos mesmos (Coutinho, 2016).

2.3. Questões da investigação

Segundo Minayo (2002), toda a investigação é iniciada por um problema com uma questão ou dúvida, articuladas com conhecimentos prévios. Apesar disso, também podem originar a criação de novos referenciais. É de referir que o problema da investigação é fundamental, no sentido em que organiza o projeto, dando-lhe direção e coerência e aponta para os dados que serão necessários obter (Coutinho, 2016).

Assim sendo, as questões que orientaram a construção do presente relatório de prática de ensino supervisionada foram:

1. Em que medida a prática de *mindfulness* contribui para o desenvolvimento dos processos cognitivos, em concreto da atenção e concentração dos/as alunos/as do 6.º ano do 2.º CEB?
2. Em que medida a prática de *mindfulness* ajuda os/as jovens a consciencializar-se das suas emoções e das dos/as outros/as?

2.4. Objetivos da investigação

Com o intuito de dar resposta às questões de investigação apresentadas anteriormente, foram estipulados os seguintes objetivos que acabaram por conduzir toda a investigação:

- Objetivos gerais:

- Analisar o contributo das técnicas de *mindfulness* na concentração e atenção dos/as jovens.

- Observar a gestão das emoções dos/as jovens.

- Objetivos específicos:

- Desenvolver um plano de sessões de meditação *mindfulness* com a turma do 6.º ano do 2.º CEB.

- Fomentar o gosto e o interesse pela prática de *mindfulness*.

- Dinamizar uma intervenção pedagógica no sentido de ampliar os conhecimentos sobre o *mindfulness*.

- Fomentar momentos de relaxamento e posterior reflexão.

- Trabalhar as emoções dos/as jovens através da prática de *mindfulness*.

- Conhecer a importância atribuída pela professora titular à prática de *mindfulness*.

Com este estudo, pretendeu-se dar respostas aos tópicos acima referidos tendo em consideração que cada aluno/a apresenta particularidades que o/a tornam único/a.

2.5. Justificação das opções metodológicas

2.5.1. Contexto educativo da investigação. O presente estudo foi realizado numa instituição pública de 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico, situada numa cidade do distrito de Faro. Esta escola pertence a um Agrupamento de Escolas que é constituído por seis estabelecimentos públicos de educação e ensino.

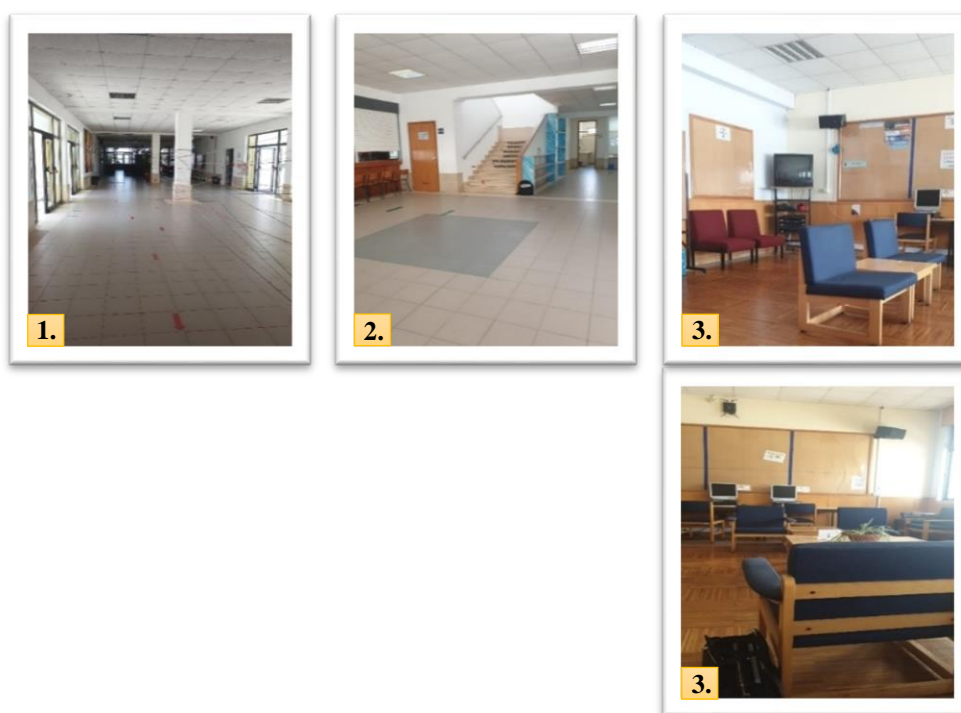
A característica que mais se evidencia, neste Agrupamento, é o forte traço multicultural e multiétnico.

O Agrupamento é composto por alunos/as de nacionalidade portuguesa e de outras trinta e duas nacionalidades, das quais se destacam, por serem mais numerosas, as comunidades brasileira, moldava e cabo-verdiana.

Em relação à instituição escolar, a mesma reúne alunos/as do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico. A escola é constituída por um bloco de dois pisos e as estruturas desportivas são compostas por um pavilhão gimnodesportivo com sala de ginástica e um campo de jogos no exterior. No rés do chão (Figura 2.1.) encontra-se a receção, o átrio principal (1), algumas casas de banho, salas de aula, a reprografia (2), papelaria (2), o bufete/bar (2), refeitório (2), polivalente e a sala do pessoal docente (3).

Figura 2.1.

Rés do chão da instituição escolar



Nota. Fotografias da autoria da investigadora.

1. Átrio principal; 2. Espaço de acesso à reprografia, papelaria, ao bufete/bar, refeitório e polivalente; 3. Sala do pessoal docente.

No primeiro andar (Figura 2.2.) funcionam as restantes salas de aula e a biblioteca (4 e 5).

Figura 2.2.

Biblioteca (primeiro andar) da instituição escolar



Nota. Fotografias da autoria da investigadora.

4. Entrada; 5. Espaço onde os/as alunos/as utilizam os computadores e os *tablets*.

Um aspeto a destacar tem a ver com o facto de a escola estar preparada para receber pessoas com dificuldades motoras, uma vez que dispõe de casas de banho adaptadas e elevador.

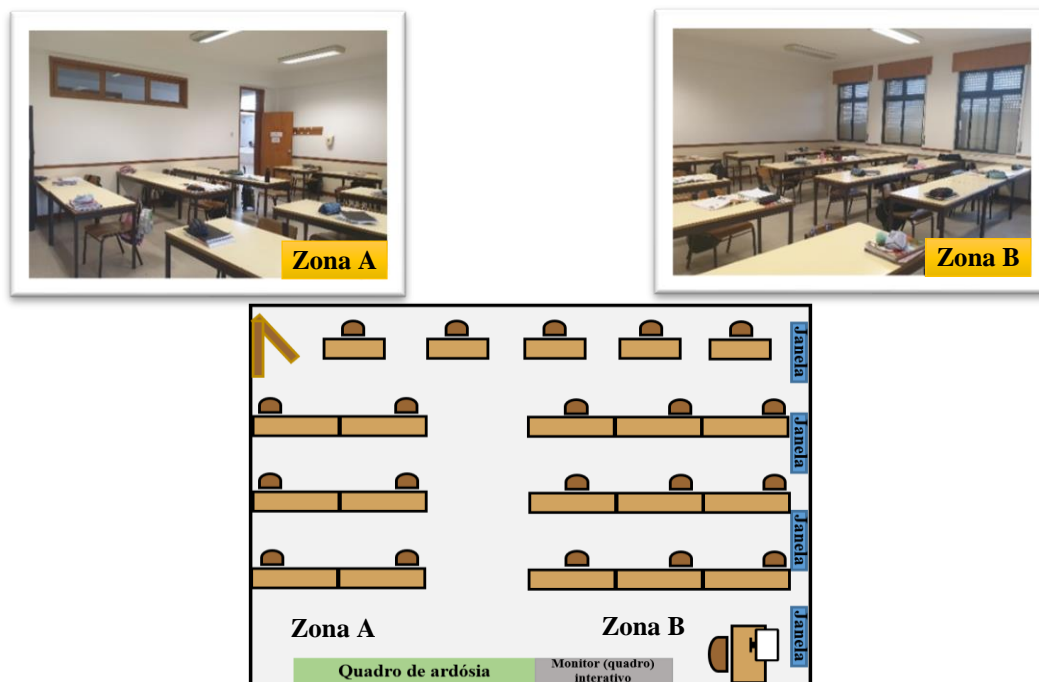
A sala de aula da turma, onde decorreu a investigação, situa-se no primeiro andar da instituição. É de salientar que a sala era a mesma para todas as disciplinas devido às novas regras resultantes da doença causada pelo coronavírus.

A sala é espaçosa o que facilita uma boa disposição das mesas e cadeiras; tem uma boa luz natural, visto que tem quatro janelas ao lado das mesas e cadeiras; apresenta dois quadros de ardósia; dispõe de um quadro de cortiça que permite afixar informações importantes; tem um computador na mesa do/a professor(a); e disponibiliza um quadro interativo.

A disposição da sala (Figura 2.3.) estava relacionada com o distanciamento obrigatório devido à doença referida anteriormente. Os lugares dos/as alunos/as foram escolhidos pela professora cooperante.

Figura 2.3.

Representação da sala da turma do 6.º ano de escolaridade

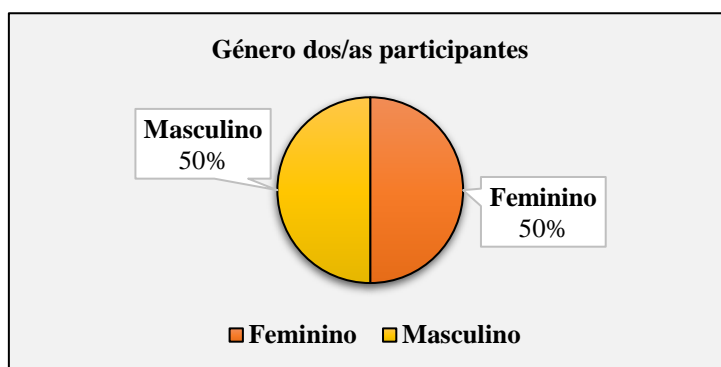


Nota. Fotografias da autoria da investigadora.

2.5.2. Participantes do estudo. A presente investigação foi concretizada na disciplina de Português com uma turma de 6.º ano. O grupo era composto por vinte elementos, sendo dez do género masculino (50%) e dez do género feminino (50%), como se pode analisar no Gráfico 2.1..

Gráfico 2.1.

Distribuição do género dos/as participantes da investigação

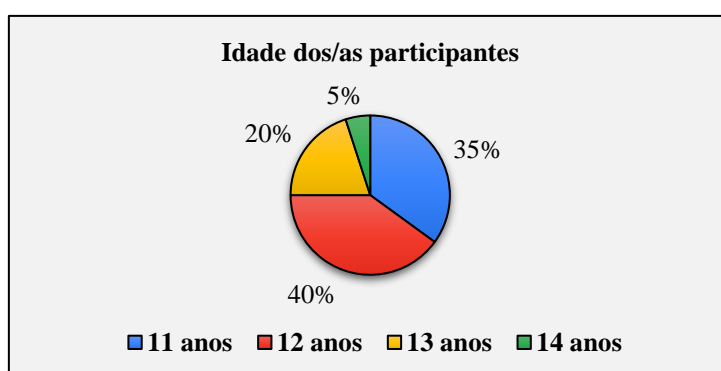


Nota. Dados recolhidos em questionário final aplicado aos/às discentes do 6.º ano do 2.º CEB.

Relativamente à faixa etária, pode considerar-se o grupo como heterogéneo, visto que sete participantes tinham onze anos (35%), oito tinham doze anos (40%), quatro tinham treze anos (20%) e um tinha catorze anos (5%). Estas informações podem ser observadas no Gráfico 2.2..

Gráfico 2.2.

Distribuição da idade dos/as participantes da investigação



Nota. Dados recolhidos em questionário final aplicado aos/às discentes do 6.º ano do 2.º CEB.

No que se refere à nacionalidade, o grupo é maioritariamente português. Contudo, existe uma jovem venezuelana, uma russa, um brasileiro e um cabo-verdiano. Além disso, existem discentes que, apesar de terem nacionalidade portuguesa, têm contacto com outras culturas

através dos/as seus/suas progenitores/as. Todos/as os/as alunos/as fizeram o 1.º CEB em Portugal, pelo que nenhum(a) frequentou a disciplina de Português Língua Não Materna.

A turma era de continuidade do 5.º ano e integrava uma aluna repetente e um aluno transferido de outra escola do concelho. O grupo era composto por sete alunos com retenções em anos anteriores: 2.º ano (três alunos), 3.º ano (um aluno), 4.º ano (um discente), 5.º ano (um jovem) e 6.º ano (uma aluna).

Ao abrigo do Decreto-Lei n.º 54/2018, a turma integrava dois alunos com adaptações no âmbito da educação inclusiva: um aluno com medidas seletivas e outro a beneficiar de medidas adicionais. O Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, identifica as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, as áreas curriculares específicas, os recursos específicos a mobilizar para responder às necessidades educativas de todas as crianças e os/as jovens, ao longo do seu percurso escolar, nas várias ofertas de educação e formação.

O aluno que apresenta dislexia moderada e défice de atenção estava abrangido pelas medidas universais (a diferenciação pedagógica e as acomodações curriculares) e medidas seletivas (as adaptações curriculares não significativas e a antecipação e o reforço das aprendizagens). O outro aluno usufruía de medidas adicionais, tais como as adaptações curriculares significativas e o desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social. É de referir que, em conversas informais com a professora titular, se concluiu que não seria necessário modificar as atividades de *mindfulness* para estes discentes, uma vez que os alunos, em questão, revelavam capacidade intelectual para acompanhar quer a explicação, quer o procedimento subjacente às atividades.

O grupo de jovens é composto por alguns/mas adolescentes que se encontram numa fase da vida com problemas pessoais e familiares e, como seria de esperar, apresentaram dificuldades em manter a atenção e concentração em sala de aula. Para além disso, observou-se que existiam alunos/as um pouco perturbadores/as o que, por vezes, condicionou o ambiente pacífico e o bom funcionamento das aulas.

Devido à atual situação excepcional de emergência de saúde pública, a investigadora teve de realizar uma parte da intervenção pedagógica por via remota, dando origem à alteração do cronograma de trabalho inicialmente estabelecido. Sabe-se que este aspeto dificultou a participação de dois alunos, pois a aluna (A) com o número 12 não conseguiu aceder com frequência a um computador e o aluno (A) com o número 17 foi dispensado das aulas à distância de Português, pela professora titular, por ter medidas adicionais.

Analisando a tabela de observação de participação nas sessões e as respostas aos inquéritos por questionário⁵ (Apêndice A), conclui-se que somente nove alunos participaram em todas as atividades de *mindfulness* concretizadas e responderam ao questionário sobre as mesmas, ou seja, quatro alunos faltaram a uma atividade; quatro faltaram a duas atividades; uma faltou a três atividades; e dois faltaram a mais de três atividades. Em relação ao questionário final, todos/as responderam. Apesar do referido, decidiu-se analisar os dados de todos os elementos do grupo, uma vez que os motivos das faltas podem ser alheios aos/às jovens e a colaboração de todos/as revelava-se determinante para a investigação.

Tendo em vista a coleta do máximo de dados, decidiu-se incluir a perspectiva da professora cooperante sobre a prática de *mindfulness* de forma a possibilitar uma visão mais abrangente dos efeitos deste estudo, pelo que também foi considerada participante na investigação. A docente titular representa, ainda, uma observadora exterior que ajudou a identificar aspetos invisíveis à investigadora.

De modo geral, os/as participantes demonstraram ter especial interesse na dinâmica da investigadora e nos jogos de *mindfulness*.

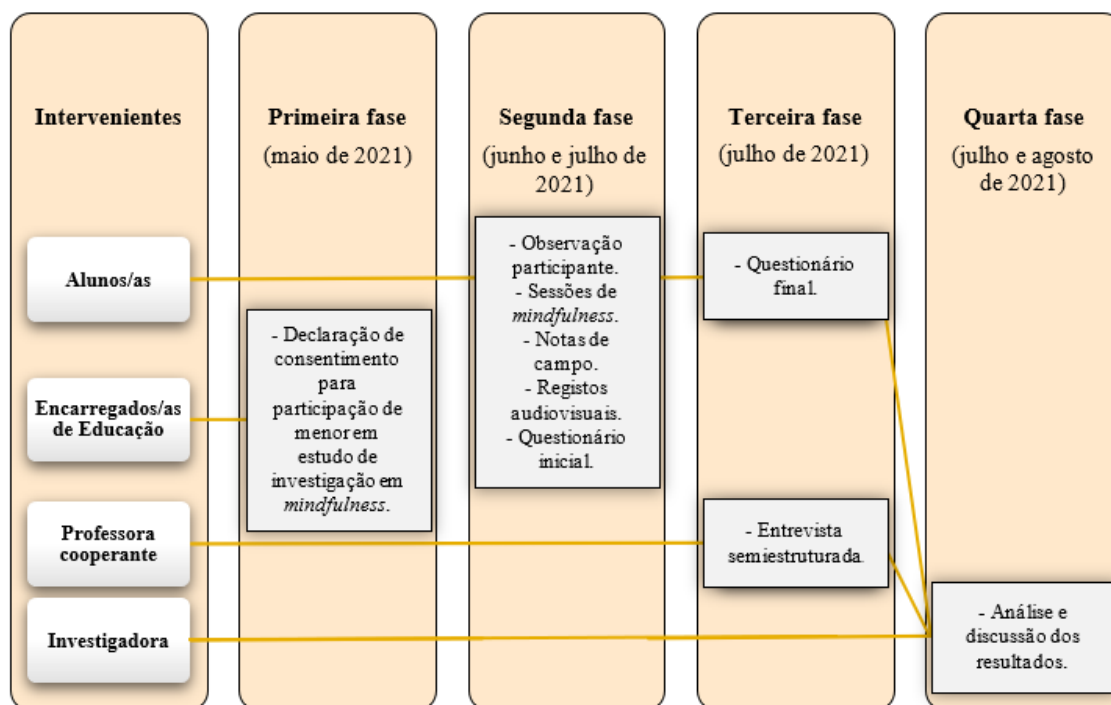
2.6. Delineamento do estudo

Em termos operacionais, esta investigação organiza-se em quatro fases, conforme se pode verificar na Figura 2.4..

⁵ Os/As jovens que participaram na investigação responderam a dois inquéritos por questionário: um questionário único, com espaços para as diferentes atividades, para que os/as alunos/as procedessem ao balanço no final de cada atividade; e um questionário final sobre a prática de *mindfulness* nas aulas de Português com o intuito de obter a perspectiva dos/as discentes.

Figura 2.4.

Organização da investigação em fases



2.6.1. Primeira fase – entrega e recolha dos consentimentos. A primeira fase da investigação é caracterizada pela distribuição e recolha da declaração de consentimento para participação de menor em estudo de investigação em *mindfulness* (Apêndice B). Esta etapa foi deveras relevante, no sentido em que sem a autorização dos/as encarregados/as de educação não seria possível realizar o programa estabelecido para a investigação. Todos/as os/as jovens obtiveram autorização para participar no estudo.

2.6.2. Segunda fase – intervenção pedagógica. Depois da entrega e recolha dos consentimentos, começou-se a planear a intervenção pedagógica, a qual se apresenta, de forma detalhada, no capítulo seguinte. Esta prática teve em conta as questões e os objetivos do estudo, as necessidades, as características e os interesses dos/as discentes e, ainda, o contexto em que a turma esteve inserida.

As informações recolhidas, no decorrer desta etapa, foram obtidas através da observação participante, das notas de campo, dos registos audiovisuais e do questionário inicial o que ajudou a investigadora ao longo da intervenção e na análise realizada a posteriori.

2.6.3. Terceira fase – recolha final dos dados. A terceira etapa diz respeito à recolha final dos dados dos/as alunos/as e da professora cooperante.

No que se refere aos/às jovens, a recolha foi efetivada através da realização do questionário final para perceber o ponto de vista dos/as alunos/as sobre a prática de *mindfulness* realizada ao longo das aulas de Português.

Em relação à professora cooperante, a recolha de dados foi concretizada a partir de uma entrevista semiestruturada com o intuito de entender a perspetiva da docente sobre a temática em estudo e perceber o impacto que o tema teve nos/as alunos/as e na professora titular.

2.6.4. Quarta fase – análise e discussão dos resultados. Para concretizar esta fase da investigação, foi crucial recorrer ao processo de análise de dados que, de acordo com Aires (2015) e outros/as autores/as, reúne três tipos de atividades que estabelecem uma relação entre si, sendo eles: 1) a redução de dados que, ocorrendo ao longo de toda a investigação, envolve a seleção, focalização, abstração e transformação da informação para a formulação de hipóteses de trabalho ou conclusões; é relevante referir que estes dados podem ser reduzidos e transformados, quantitativa e qualitativamente, de forma distinta; 2) a exposição de dados que corresponde à organização das informações que conduzem a conclusões; e, por último, 3) a extração de conclusões.

No que se refere ao processo de análise de dados, realizado ao longo do presente estudo, sentiu-se a necessidade de, primeiramente, organizar todas as informações em tabelas com o objetivo de reduzir os dados e, seguidamente, realizar o delineamento das conclusões.

A análise de conteúdo dos dados recolhidos foi realizada com o auxílio de um *software* de apoio à análise de dados quantitativos, designado por Microsoft Office Excel (versão mais recente do Excel, Microsoft 365).

A última parte do estudo corresponde à discussão dos resultados à luz do enquadramento teórico. Para Coutinho (2016), os marcos teóricos, pertinentes à investigação, dão o suporte e as perspetivas significativas para o estudo. A relação entre os dados adquiridos e a fundamentação teórica é o que dá sentido à interpretação.

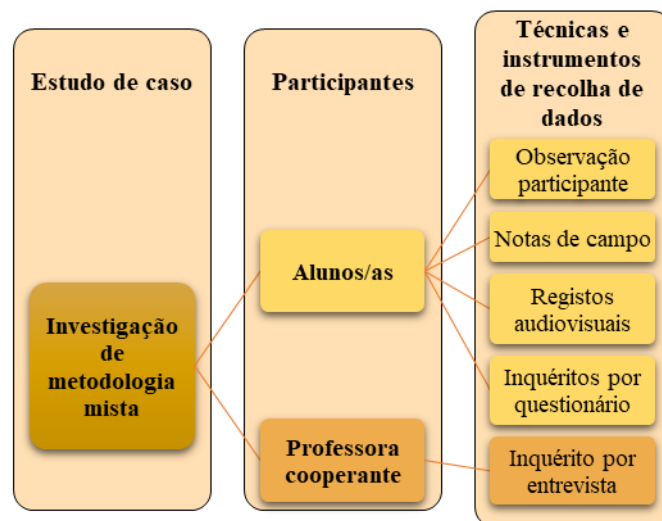
2.7. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Partiu-se do pressuposto de que todo e qualquer plano de investigação, seja ela de cariz qualitativo, quantitativo ou multimetodológico, implica uma recolha de dados originais por parte do/a investigador(a) (Coutinho, 2016). Assim, decidiu-se recorrer a uma recolha de dados a partir de técnicas e instrumentos diversificados, para responder às questões da presente investigação; fazer uma análise a posteriori do seu conteúdo e, conseqüentemente, alcançar conclusões significativas. Este aspeto vai ao encontro do defendido por Aires (2015), de que a seleção das técnicas a utilizar durante o processo de pesquisa representa uma etapa que o/a investigador(a) não pode minimizar, pois destas depende a concretização dos objetivos do trabalho de campo.

Com base nas evidências relatadas na literatura, um(a) investigador(a) deve escolher as técnicas e os instrumentos de recolha de dados que mais se adequam ao estudo. Assim sendo, optou-se por recolher os dados através de observação participante, notas de campo, registos audiovisuais, inquéritos por questionário e inquérito por entrevista, tal como consta na Figura 2.5..

Figura 2.5.

Técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizados na presente investigação



2.7.1. Observação. De acordo com Simões e Sapeta (2018), observar é aplicar os sentidos para adquirir uma informação específica sobre algum aspeto da realidade. O ato intelectual de se observar o fenómeno estudado concebe uma noção real do ser ou ambiente

natural, como fonte direta dos dados, tornando-se assim uma técnica científica de recolha de dados a partir do momento em que se passa pela sistematização, pelo planeamento e controlo da subjetividade.

Na presente investigação, a observação revelou-se um processo contínuo que demonstrou ser fundamental para o desenvolvimento de todo o estudo, no sentido em que contribuiu para o registo de atitudes, reações e comportamentos dos/as participantes, no momento exato em que ocorreram.

2.7.1.1. **Participante.** Partindo das premissas de que, enquanto método de investigação, a observação participante possibilita a aquisição de uma perspetiva holística e natural das matérias a serem estudadas (Mónico et al., 2017) e que o presente estudo de caso se realiza em contexto educativo, optou-se por adotar uma observação de cariz participante.

Segundo Correia (2009), a observação participante é concretizada em contacto direto, frequente e prolongado do/a investigador(a) com os/as atores/atrizes sociais, nos seus contextos culturais, sendo o/a próprio/a investigador(a) instrumento de pesquisa. Esta técnica de recolha de dados requer a eliminação de deformações subjetivas para que possa existir compreensão de factos e interações entre os indivíduos em observação, no seu contexto.

Tendo em conta o que foi referido previamente, refletiu-se sobre a forma como a investigadora deveria interagir com o grupo de jovens, uma vez que se pretendia encontrar um equilíbrio entre a observação e a participação. Numa primeira fase, a observação foi mais distante com o objetivo dos/as alunos/as terem a oportunidade de observar, conhecer e aceitar a investigadora. Seguidamente, a investigadora procurou criar uma relação de amizade e confiança com os/as alunos/as através do apoio escolar e da participação em brincadeiras e conversas, pois, tal como é referido por Simões e Sapeta (2018), quanto maior for o período de contacto do/a observador(a) com o grupo em análise, proporcionando uma relação de maior intimidade e confiabilidade, maiores possibilidades de interpretação serão alcançadas. Este comportamento foi extremamente relevante, visto que contribuiu para que a investigadora conhecesse melhor as características e os interesses de cada aluno/a e, posteriormente, agisse e propusesse atividades do interesse do grupo. Além disso, fez com que a investigadora deixasse de ser um elemento estranho para a turma o que contribuiu, por sua vez, para a origem de atitudes, reações, comportamentos e comentários mais naturais e genuínos, por parte dos/as discentes. Por último, a observação participante voltou a ser ligeiramente distante com o intuito

de verificar as atitudes, reações, os comportamentos e comentários, sem a interferência da investigadora.

As sessões de *mindfulness* foram concretizadas em dois ambientes distintos, presencial e à distância. Esta circunstância salienta a importância da influência das condições físicas sobre as ações dos/as alunos/as (Simões & Sapeta, 2018) e, por esse motivo, optou-se por registar os aspetos observados e o respetivo ambiente.

É de destacar que a observação e o acompanhamento semanal ajudaram os/as participantes a encarar, progressivamente, o momento de *mindfulness* como uma rotina agradável e não como uma tarefa solicitada pela investigadora.

As observações consideradas pertinentes foram registadas sob a forma de notas de campo e registos audiovisuais, como as gravações de vídeo, gravações de áudio e os registos fotográficos com o intuito de facilitar uma análise posterior.

2.7.2. Notas de campo. Na perspetiva de Lafon et al. (2009), as notas de campo são todos os registos recolhidos, em campo, durante a realização do estudo. As notas de campo podem incluir o registo dos primeiros passos do/a investigador(a) no terreno, as suas interações com os/as participantes, observações realizadas de comportamentos verbais e não verbais e, ainda, as interpretações que vai formulando sobre aquilo que observa e com o qual interage (Brandão & Ribeiro, 2018). Assim, no decorrer da investigação, registou-se tudo o que se considerou relevante.

Na mesma linha de pensamento, Bogdan e Biklen (1994) reconhecem que as notas de campo são o relato escrito daquilo que o/a investigador(a) ouve, observa, experiencia e reflete no decorrer da recolha. Desta forma, as notas de campo, realizadas pela investigadora, reúnem os comportamentos, comentários, as mudanças, atitudes, reações, participações dos/as jovens em todas as sessões e, por último, reflexões pessoais da investigadora sobre o desenrolar do estudo. É de salientar que as notas de campo foram transcritas para o Apêndice C.

Partindo da ideia de que as anotações da investigação podem ser concretizadas a posteriori, isto é, depois do contacto com o terreno (Lafon et al., 2009), optou-se por registar as informações no final de cada jogo de *mindfulness*. Esta opção relacionou-se com o interesse da investigadora em evitar a artificialidade durante a interação com os/as alunos/as permitindo, assim, o maior envolvimento possível nas atividades concretizadas.

De acordo com Lafon et al. (2009), o registo das notas de campo implica uma seleção da informação, por parte do/a investigador(a), tanto dos dados que não regista como daqueles que prioriza nas suas anotações. Deste modo, decidiu-se completar a informação da investigadora com as reflexões dos/as participantes, concretizadas no questionário inicial entregue no final de cada atividade de *mindfulness*.

2.7.3. Registos audiovisuais. Para Alzina (2009) os registos audiovisuais são recursos que o/a investigador(a) utiliza para registar a informação que o/a próprio/a seleciona. Estes registos são realizados através de registos tecnológicos (exs.: gravações de áudio, gravações de vídeo, fotografias e diapositivos) e representam gravações de comportamentos, eventos, situações e ações em vários formatos – visual, verbal e gestual – que garantem a qualidade das informações sobre os eventos em estudo. Assim, optou-se por utilizar os registos audiovisuais como gravações de vídeo, gravações de áudio e fotografias para complementar a observação participante, as notas de campo e a entrevista. Esta escolha possibilitou a preservação das observações concretizadas para uma inspeção posterior.

As gravações de vídeo e os registos fotográficos foram importantes para registar algumas das atividades de *mindfulness* de forma a melhorar a compreensão da investigação. Partindo da premissa que o/a investigador(a) fotográfico tem de ser tanto quanto possível invisível (Bogdan & Biklen, 1994) não existem muitos registos fotográficos das sessões de *mindfulness* em ensino presencial, visto que a investigadora procurou envolver-se ao máximo nas atividades e, para além disso, não quis que a presença da câmara fotográfica interferisse no comportamento dos/as participantes. Esta situação não ocorreu no ensino à distância, pois optou-se por gravar o ecrã do computador. Desta forma, os/as alunos/as não se aperceberam da gravação e, por conseguinte, não alteraram a sua postura.

As gravações de áudio foram utilizadas para gravar os comentários dos/as jovens durante as sessões de *mindfulness* e, também, a entrevista realizada à professora cooperante.

2.7.4. Inquéritos. O inquérito pode incidir sobre atitudes, sentimentos, valores, opiniões ou informação factual, dependendo da sua finalidade. Apesar disso, todos os inquéritos requerem sempre a administração de perguntas a indivíduos (Coutinho, 2016).

A técnica de recolha de dados conhecida como inquérito assume-se em dois formatos designados, pela maioria dos/as autores/as, por instrumentos de recolha de dados, mais

concretamente, a entrevista – quando as questões são colocadas pelo/a investigador(a) – e o questionário – quando as perguntas são apresentadas através de um formulário que o/a inquirido/a administra a si próprio/a (Coutinho, 2016; Santos & Henriques, 2021). Nesta investigação, optou-se por utilizar inquéritos por questionário e entrevista.

2.7.4.1. **Inquérito por questionário.** Segundo Santos e Henriques (2021), o inquérito por questionário é um instrumento de recolha de informação sobre uma população e, nesse sentido, a sua aplicação necessita de um número de inquiridos/as que viabilize a análise estatística. Um questionário é aplicado a um conjunto de indivíduos, sobre os quais se pretende recolher informações para analisar, interpretar e retirar conclusões para responder aos objetivos da investigação.

Enquanto técnica de recolha de dados, o questionário apresenta diversas vantagens, tais como i) a eliminação da inibição do/a participante, visto que o questionário exige uma resposta por escrito às questões; ii) a análise dos dados recolhidos através de técnicas de análise estatística o que possibilita o estabelecimento de relações de influência e o surgimento de correlações entre fenómenos; iii) as respostas às perguntas colocadas, principalmente quando são fechadas, não estarão sujeitas a enviamentos e interpretações duvidosas; iv) o questionário pode ser aplicado a amostras de grande dimensão, utilizando ferramentas disponíveis on-line, num curto espaço de tempo; e, por fim, v) implicam menores custos (Santos & Henriques, 2021). Perante estas características, recorreu-se a este instrumento para conhecer as reflexões e perspetivas dos/as alunos/as sobre a exploração da temática de *mindfulness* nas aulas de Português. Esta investigação foi marcada por dois questionários, primeiramente, implementou-se um questionário aberto⁶, o qual foi denominado de questionário inicial (Apêndice D), realizado no final de cada sessão de *mindfulness* com o intuito de obter as reflexões dos/as jovens, isto é, as respostas às questões colocadas pela investigadora (Como me senti? O que aprendi? Como me expressei?) consoante a atividade realizada. Seguidamente, concretizou-se um questionário misto⁷, o qual foi denominado de questionário final (Apêndice E), no final da

⁶ De acordo com Santos e Henriques (2021), um questionário aberto é constituído por questões abertas, cujas respostas são construídas e escritas pelo/a próprio/a participante. Este tipo de questionário é útil quando se pretende reunir informações de carácter qualitativo e, também, quando o/a investigador(a) não tem tempo para efetuar entrevistas. Estes pormenores justificam a sua escolha para o presente estudo.

⁷ Um questionário misto é composto por perguntas de resposta aberta e fechada. Recorre-se a este tipo de questionário quando o/a investigador(a) pretende obter informações qualitativas para contextualizar e complementar a informação quantitativa (Santos & Henriques, 2021). Estes aspetos justificam a sua escolha para esta investigação.

intervenção pedagógica para verificar a opinião dos/as alunos/as sobre a prática de *mindfulness* realizada ao longo das aulas.

No que se refere aos questionários iniciais, os/as discentes, no final de cada atividade de *mindfulness*, preencheram e entregaram, posteriormente, à investigadora. Por esse motivo, os/as jovens só fizeram as reflexões sobre as atividades em que estiveram presentes. Outro aspeto importante tem a ver com o facto de a aplicação do inquérito por questionário ter sido feita em suporte de papel e em formato digital. Primeiramente, optou-se pelo suporte de papel, contudo, a suspensão das aulas presenciais da instituição escolar em que decorreu a investigação conduziu a investigadora à adaptação do instrumento de recolha de dados para formato digital através de um *software* que permite a criação de inquéritos on-line (*Google Forms*) (Apêndice F).

Em relação aos questionários finais, todos foram preenchidos e enviados, seguidamente, à investigadora. É de salientar que este questionário foi realizado, em formato digital, através do *Google Forms* (Apêndice E).

2.7.4.2. Entrevista semiestruturada. Enquanto técnica de recolha de dados, a entrevista reúne várias vantagens, tais como o grau de profundidade dos elementos de análise recolhidos e a possibilidade de recolher os testemunhos e as interpretações dos/as participantes respeitando os próprios quadros de referência, ou seja, a sua linguagem e as suas categorias mentais. Tendo presente estas características, recorreu-se a este instrumento para recolher a perspetiva da docente cooperante sobre a temática em estudo e para compreender o impacto que o tema teve na sua vida profissional e nos/as seus/suas alunos/as.

No que se refere à estrutura da entrevista, optou-se por realizar uma entrevista semiestruturada⁸, no final da intervenção pedagógica, permitindo, assim, uma determinada liberdade no decorrer da mesma para a investigadora acrescentar ou alterar a forma das questões e, ainda, a professora cooperante exprimir a sua opinião sincera. Este pormenor vai ao encontro do que é defendido por Carmo e Ferreira (2008), pois o objetivo de qualquer entrevista é abrir a área livre dos/as dois/duas interlocutores/as no que diz respeito à matéria da entrevista,

⁸ A entrevista semiestruturada reúne questões que derivam de um plano prévio, um guião em que se define e regista, numa ordem lógica para o/a investigador(a), o essencial do que se pretende obter. Contudo, durante a interação, dá-se grande liberdade de resposta ao/à participante (Amado & Ferreira, 2014).

reduzindo, por consequência, a área secreta do/a entrevistado/a e a área cega do/a entrevistador(a).

A entrevista foi utilizada para complementar as outras técnicas de recolha de dados utilizadas no presente estudo. Para a realização da entrevista, foi elaborado um guião de base que pode ser analisado no Apêndice G. Este guião está organizado em quatro partes e continha um total de quinze questões. A primeira parte do guião destina-se à contextualização da entrevista, cujos objetivos são: 1) esclarecer o que a entrevistadora pretendia e o objetivo da entrevista; 2) garantir a confidencialidade da entrevistada e das suas respostas; 3) reforçar a importância da colaboração da entrevistada; 4) pedir autorização para gravar a entrevista; e 5) informar a entrevistada do tempo previsto para a realização da entrevista. A segunda parte refere-se à recolha de dados sobre o perfil da professora cooperante. A terceira parte diz respeito a questões relacionadas com a aplicabilidade da temática da investigação. Por último, a quarta parte direciona-se à conclusão da entrevista em que se pretendeu agradecer a participação da entrevistada.

2.8. Procedimentos éticos

Qualquer prática científica ou profissional, que envolva seres humanos, implica uma ética partilhada pela comunidade científica que se traduza, sincronicamente, num conjunto de regras deontológicas concretizadas por organismos com poder e legitimidade para as impor, proteger os direitos de todos/as os/as envolvidos/as e, também, punir os/as autores/as de práticas gravosas. A inexistência de um dos três pilares (Ética, Deontologia e Direito) origina um ambiente de irresponsabilidade que pode, por sua vez, proporcionar graves atentados aos direitos dos/as mais frágeis (Almeida, 2013).

Na perspetiva de Almeida (2013), uma investigação que envolva seres humanos deve assentar em três princípios éticos, designadamente: a) o princípio do respeito pela pessoa que não só implica que a vontade individual seja respeitada como também integra o dever de proteção das pessoas vulneráveis e/ou com capacidades de decisão diminuída, como é o caso dos/as jovens do presente estudo; b) o princípio da beneficência que inclui a maximização dos benefícios e minimização dos riscos; e c) o princípio da justiça que requer que não seja recusado nenhum benefício a quem o tem por direito ou, ainda, que lhe sejam impostos inconvenientes da investigação. É determinante referir que estes princípios estão definidos no Relatório Belmont, fonte primordial de inspiração do pensamento e da ação ética.

Os princípios éticos referidos são traduzidos, ao nível deontológico, por regras que devem ser seguidas pelos/as investigadores/as, nomeadamente: i) o consentimento informado; ii) a avaliação de riscos e benefícios; e iii) a seleção dos sujeitos de investigação (Almeida, 2013). De acordo com o Relatório Belmont, analisado pelo autor mencionado, o consentimento informado deve ser passado a escrito e assinado pelo/a investigador(a) e o sujeito ou o/a seu/sua tutor(a) legal. O/A investigador(a) deve garantir que o indivíduo entende a informação fornecida e não é obrigado a participar na investigação. Além disso, deve-se ter em atenção a seleção dos sujeitos do estudo com o intuito de evitar a ocorrência de injustiças como as que derivam do sexo, da etnia e das escolhas políticas.

Ao longo da presente investigação foram aplicados e respeitados todos os princípios éticos e deontológicos. Para isso, todos/as os/as encarregados/as de educação assinaram uma declaração de consentimento para participação de menor em estudo de investigação em *mindfulness* (Apêndice B), i.e., um documento que elucidava sobre a finalidade e o principal objetivo da investigação, garantindo a confidencialidade e o anonimato dos/as discentes e dos/as seus/suas tutores/as legais. Além disso, a investigadora anexou, ao documento, uma ficha informativa sobre a atenção plena para que os/as menores e respetivos/as tutores/as pudessem adquirir alguns conhecimentos sobre a temática. Com o intuito de ocultar o nome dos/as jovens e preservar a confidencialidade dos seus dados, foi atribuída uma codificação numérica a cada participante, como se pode observar na Tabela 2.2..

Tabela 2.2.

Designação codificada dos/as adolescentes e respetivo/a idade, sexo e nacionalidade

Participantes do estudo			
Codificação atribuída⁹	Idade	Sexo	Nacionalidade
A1	12	Feminino	Venezuelana
A2	12	Feminino	Russa
A3	11	Feminino	Portuguesa
A4	12	Feminino	Portuguesa (mãe brasileira)
A5	13	Masculino	Portuguesa (pai angolano e mãe cabo-verdiana)
A7	12	Masculino	Portuguesa
A8	11	Masculino	Portuguesa
A9	13	Masculino	Portuguesa (mãe brasileira)
A10	11	Feminino	Portuguesa
A11	13	Feminino	Portuguesa
A12	11	Feminino	Portuguesa
A13	11	Feminino	Portuguesa
A15	11	Feminino	Portuguesa (mãe brasileira)
A16	11	Feminino	Portuguesa
A17	14	Masculino	Brasileira
A18	12	Masculino	Portuguesa
A19	12	Masculino	Portuguesa
A20	12	Masculino	Cabo-verdiana
A21	13	Masculino	Portuguesa (pai brasileiro)
A22	12	Masculino	Portuguesa (pais brasileiros)

Nota. Dados fornecidos pela professora titular do 6.º ano do 2.º CEB.

⁹ É de notar que a codificação atribuída foi escolhida pela investigadora e realizada com base na letra A (de aluno/a) e no número de aluno/a dos/as participantes. Os números 6 e 14 não se encontram na tabela, uma vez que se referem a jovens que foram transferidos antes da realização da investigação.

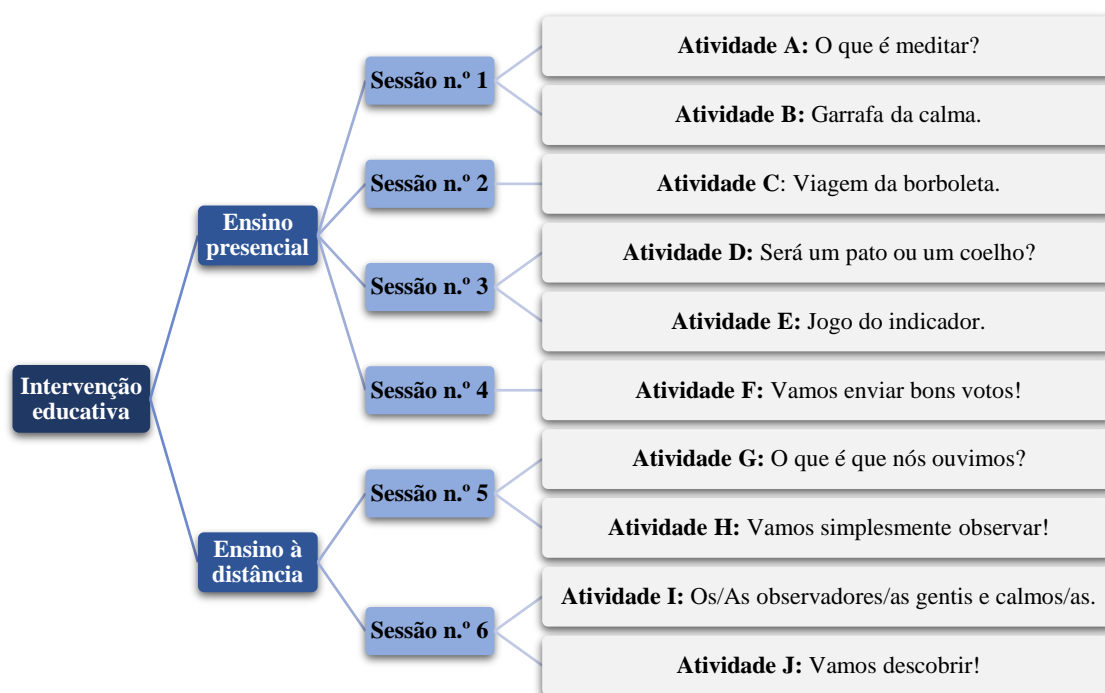
Capítulo III – Intervenção Educativa

3. Descrição da Intervenção Educativa

A intervenção pedagógica teve em conta as finalidades da investigação, as características e os interesses dos/as jovens e o contexto em que o estudo esteve inserido. Com o objetivo de realizar uma investigação educativa de qualidade e que permitisse o desenvolvimento de várias competências (exs.: atenção e concentração), optou-se por, primeiramente, observar o grupo e, depois, decidir e aplicar a estratégia de intervenção. Na Figura 3.1. encontram-se as atividades que foram realizadas, ao longo da intervenção educativa, tanto em ensino presencial, como em ensino à distância.

Figura 3.1.

Dinâmicas de sistematização da temática



Devido à pandemia, duas sessões de *mindfulness*, mais concretamente, quatro atividades foram concretizadas em ensino à distância o que conduziu à alteração do programa inicialmente definido, pois tornou-se essencial adaptar as atividades à realidade.

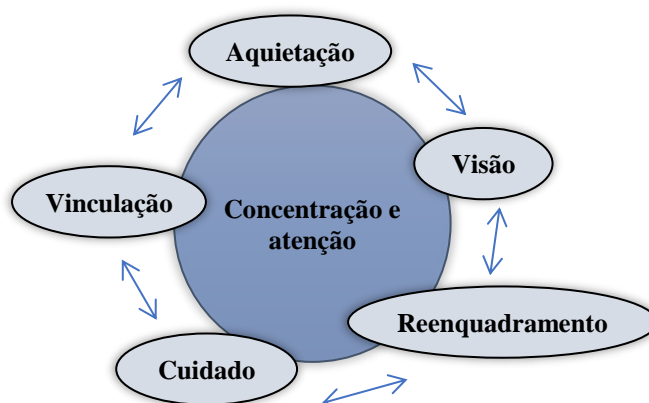
3.1. Sessões de *mindfulness*

As sessões de atenção plena trabalharam a respiração (um elemento determinante no *mindfulness*), a consciencialização de várias partes do corpo e os sentidos mediante materiais e instrumentos externos (exs.: sons musicais e imagens). Desta forma, foi possível fortalecer o relaxamento e a observação consciente.

As sessões concretizadas procuraram desenvolver a concentração, a atenção, o cuidado e a vinculação com o objetivo de ajudar os/as alunos/as do 6.º ano do 2.º CEB a concentrarem-se no que se passa dentro de si e a relacionarem-se com o mundo que os/as rodeia com mais tranquilidade e compaixão. Na Figura 3.2. observam-se cinco capacidades¹⁰ em torno da concentração e atenção, uma vez que as primeiras necessitam de uma base de atenção e concentração estável e flexível.

Figura 3.2.

Capacidades de vida desenvolvidas pelas atividades de mindfulness



Nota. Adaptado de Greenland (2019, p. 6).

Nesta linha de pensamento, recorreu-se ao livro “*Jogos de mindfulness*” (2019), de Susan Greenland, para encontrar inspiração para algumas atividades da presente investigação. Contudo, todas as sessões foram estruturadas com base nas características e nos interesses dos/as alunos/as e no contexto envolvente. É importante referir que, em conversas informais,

¹⁰ Essas capacidades de vida estão estruturadas de forma a fazer com que a transformação da atenção (aquietação e concentração) conduza à mudança da emoção (visão e reenquadramento) que levará, por sua vez, à alteração do discurso, das ações e das relações (cuidado e vinculação), num processo de desenvolvimento que resulta das atividades de *mindfulness* (Greenland, 2019).

percebeu-se que alguns/mas jovens preferiam atividades de debate e outros/as preferiam atividades de silêncio e introspeção. Por esse motivo, é possível encontrar os dois tipos de atividades no estudo.

Partindo da ideia de que quando se volta a atenção para a respiração ou quando se foca numa determinada parte do corpo, ou num som, é possível ficar mais presente, no agora, e, por consequência, observar as alterações inevitáveis da energia, dos pensamentos, das emoções e das sensações (Övén, 2019), optou-se por incluir música ambiente, relaxamento e respiração profunda (ou seja, sentir a respiração e respirar fundo, várias vezes) em algumas atividades de *mindfulness*, mais concretamente, nas atividades de silêncio e introspeção.

O projeto de *mindfulness* (termo que se selecionou para designar o conjunto de sessões de *mindfulness* da intervenção pedagógica) decorreu ao longo de seis semanas, uma/duas vez(es) por semana, com atividades de quinze minutos. Embora se reconheça que a prática de *mindfulness* exija bastante treino (Menezes & Dell’Aglío, 2009) não foi possível implementar mais sessões, nem aumentar a duração de cada atividade devido ao contexto em que a investigação decorreu.

Todas as sessões contaram com a mediação da investigadora. Esta particularidade foi relevante, no sentido em que cada discente conseguiu experienciar e interpretar cada sessão de forma diferente. As pessoas detêm experiências distintas o que conduz às suas próprias interpretações.

Com o objetivo de preparar e organizar a intervenção educativa, realizou-se um cronograma com as atividades de *mindfulness* concretizadas (Apêndice H). Essa representação organiza-se em tipos de ensino, sessões, datas, duração, capacidade(s) de vida desenvolvidas e atividades realizadas. Neste documento é possível verificar os objetivos gerais e específicos e, também, uma breve descrição de cada atividade.

No ensino presencial, o espaço para a concretização das atividades foi a sala de aula, pois a intervenção decorreu minutos antes das aulas de Português. Além disso, era um local conhecido pelos/as participantes o que facilitou a sua adaptação e, também, apresentava boas características para a prática, no sentido em que era uma sala espaçosa com iluminação natural, persianas que permitiam aumentar ou reduzir a luminosidade, um computador e quadro interativo. Tendo em conta que o espaço da prática é importante para o comportamento dos/as discentes, acredita-se que o lugar escolhido foi promotor e estimulador da concentração e atenção de cada aluno/a. Apesar disso e reconhecendo que a intervenção educativa também foi

concretizada em ensino à distância, a investigadora não teve controle do ambiente. Acredita-se que, nesse tipo de ensino, o espaço afetou, negativamente, o desenrolar da prática de *mindfulness* em determinados/as discentes, uma vez que alguns/mas se encontravam num ambiente com vários estímulos audiovisuais (ex.: o A9, nas aulas à distância, tinha a câmara ligada o que ajudou a perceber que o discente comunicava e brincava com as pessoas que se encontravam em seu redor) o que dificultou a sua concentração e atenção.

Cada dinâmica promoveu inúmeras aprendizagens para os/as discentes e, ainda, o seu conforto e a sua liberdade, pois a investigadora procurou respeitar os/as participantes e permitir que os/as mesmos/as se sentissem serenos/as e seguros/as durante e após a participação nas atividades. Este aspeto foi importante, visto que os/as jovens perceberam que aquele tempo da sessão era um momento de diversão, paz, tranquilidade e calma e não um momento em que tinham de participar por imposição. Alguns exemplos que confirmam o que foi dito são as afirmações dos/as alunos/as, como: “Gostei muito desta atividade se puder pode fazer mais atividades destas?” (A3), “Professora, as atividades não podem durar mais tempo?” (A8), “Foi uma atividade divertida, deveria fazer mais assim” (A15) e “Gostei muito dos trabalhos [o aluno referia-se às atividades de *mindfulness*] todos até agora” (A22).

Cada atividade procurou, essencialmente, desenvolver os processos cognitivos, em concreto da atenção e concentração. No final de cada jogo, entregou-se o questionário inicial no qual os/as jovens refletiram sobre os seus sentimentos, as suas aprendizagens e as suas formas de expressão. É de notar que a investigadora, consoante a atividade, fez perguntas distintas (Como me senti? O que aprendi? Como me expressei?), pois existiram jogos direcionados para a compreensão dos seus sentimentos e dos dos/as outros, outros para as aprendizagens de vida e outros para a expressão de pensamentos e emoções.

No fim de cada atividade, tal como foi referido anteriormente, a investigadora registou as suas observações, através de notas de campo, como se pode analisar no Apêndice C.

3.1.1. Sessão de *mindfulness* n.º 1. A primeira sessão de *mindfulness*, concretizada em ensino presencial, foi composta por duas atividades realizadas no mesmo dia e, por essa razão, encontram-se descritas no mesmo tópico.

3.1.1.1. **Atividades A e B.** Os jogos concretizados foram “O que é meditar?” que consistiu em visualizar e explorar um vídeo do *YouTube* e “Garrafa da calma” que proporcionou

um debate sobre o tema, a exploração de uma garrafa de água com *glitter* e, também, alguns exercícios de respiração. O objetivo geral da atividade A foi compreender o assunto da investigação e o da atividade B foi focar a atenção na garrafa da calma. Os objetivos específicos encontram-se descritos no Apêndice H.

Nesta sessão foi necessário explicar o que era meditação e *mindfulness*, o contexto da intervenção pedagógica e, por fim, como seriam as sessões de *mindfulness*.

Antes da primeira atividade, a investigadora perguntou aos/às jovens se conheciam ou já tinham praticado meditação ou *mindfulness*. Perante a resposta negativa, foi necessário explicar, brevemente, o conceito.

Seguidamente, iniciou-se a atividade “O que é meditar?” em que os/as participantes visualizaram um vídeo do *YouTube* (<https://www.youtube.com/watch?v=e7qREGBxDcY>). No momento posterior, foi iniciado um debate em torno das seguintes perguntas:

- ✓ Vocês conseguem explicar todas as vossas emoções?
- ✓ Conseguem descrever o que sentem fisicamente quando estão stressados/as?
- ✓ Conseguem descrever o que sentem mentalmente quando estão stressados/as?
- ✓ Conseguem pensar nitidamente quando estão stressados/as?

Para introduzir a segunda atividade “Garrafa da calma” preparou-se o ambiente através de uma música relaxante (https://www.youtube.com/watch?v=qB0Gms_GrtQ). Depois, a investigadora aproveitou as respostas do debate e fez uma analogia entre uma garrafa de água com *glitter* e a mente humana constituída por vários pensamentos e várias emoções. É de notar que, para complementar a explicação, recorreu-se a uma das garrafas da calma (Figura 3.3.), construída pela investigadora. Nesta parte da sessão, incutiu-se a ideia de que os pensamentos e as emoções são como o *glitter* da garrafa da água, pois, por vezes, as mentes estão tão agitadas que não permitem uma reflexão com nitidez. Apesar disso, se se sentir a respiração e se deixar os pensamentos e as emoções em paz, eles “assentarão” e permitirão pensar com clareza. Este aspeto foi importante, no sentido em que a associação das palavras com a garrafa de água com *glitter* facilitou a compreensão dos/as alunos/as.

Figura 3.3.

Garrafas da calma para a sessão de mindfulness n.º 1



Posteriormente, os/as jovens fizeram, durante alguns minutos, um exercício de respiração que consistia em respirar fundo, colocar a mão na barriga e sentir os movimentos da respiração enquanto o *glitter* da garrafa guia (garrafa utilizada pela investigadora) repousava. É de salientar que este momento foi mediado pela investigadora, pois a mesma recriou a respiração e os respetivos movimentos para ajudar os/as jovens a ganhar a noção da respiração.

A seguir, cada aluno/a recebeu uma garrafa da calma e fez o mesmo exercício de respiração (Figura 3.4.). Nesta parte, a investigadora deixou os/as participantes terem o seu momento de introspeção, pois cada um(a) pôde agitar e observar o seu objeto, ao seu próprio ritmo. É de salientar que, no início e ao longo da atividade, a investigadora salientou a necessidade de permanecer em silêncio, agitar a garrafa, observar o *glitter* a repousar no fundo do objeto e respirar fundo. Estas informações foram relevantes para direcionar os/as alunos/as para os objetivos da atividade.

Figura 3.4.

Atividade "Garrafa da calma" da sessão de mindfulness n.º 1



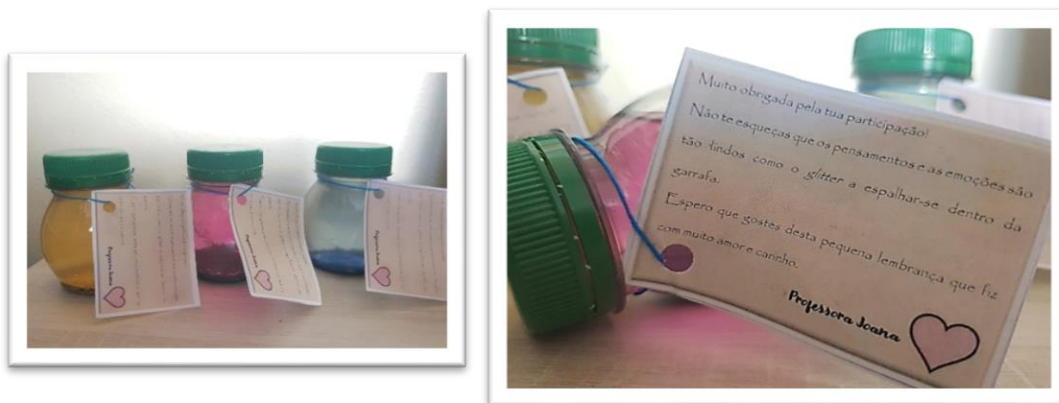
Para terminar a atividade, pediu-se aos/às discentes que prestassem atenção ao que se encontrava em seu redor e que todos/as, em conjunto, fizessem, novamente, o exercício de respiração. Para isso, a investigadora pediu que o grupo respirasse fundo, três vezes, consoante as suas indicações (exs.: inspira, expira).

No final da sessão, cada discente recebeu o questionário inicial (Apêndice D) e respondeu à questão “Como me senti?” na caixa de texto referente à sessão 1 – Atividades A e B. Após o seu preenchimento, os questionários foram recolhidos.

É relevante referir que as garrafas da calma, utilizadas nesta sessão, seriam entregues aos/às participantes, no final da intervenção pedagógica, como sinal de agradecimento pela sua colaboração no estudo (Figura 3.5.). Contudo, o início do ensino à distância, devido à pandemia, impediu a entrega.

Figura 3.5.

Lembrança pela colaboração dos/as alunos/as no presente estudo



3.1.2. Sessão de *mindfulness* n.º 2. A segunda sessão de *mindfulness*, realizada em ensino presencial, foi constituída por uma atividade.

3.1.2.1. **Atividade C.** A atividade realizada “Viagem da borboleta” consistiu em imaginar uma borboleta que pousava em várias partes do corpo e gerava uma sensação de leveza, descontração, alívio e tranquilidade. O objetivo geral da sessão foi focar a atenção no momento presente. No Apêndice H é possível encontrar o objetivo específico.

Antes de se iniciar a atividade, preparou-se o ambiente através da diminuição da luminosidade e da colocação de uma música relaxante (<https://www.youtube.com/watch?v=Gw11f2hMKWA&t=239s>) (esta música é diferente da que foi colocada na sessão anterior, visto que se considerou mais adequada). Nesta parte, foi pedido aos/às alunos/as que permanecessem em silêncio e ouvissem a música. Este pormenor foi crucial para estimular a concentração e atenção de cada discente.

Seguidamente, solicitou-se aos/às participantes que se sentassem numa posição confortável e, caso estivessem confortáveis, fechassem os olhos. Neste momento, realizou-se o exercício de respiração com a mediação da investigadora (exs.: inspirem, expirem).

Posteriormente, os/as jovens imaginaram uma borboleta bonita, leve, da cor e do tamanho que quisessem. Depois, concentraram-se alguns minutos na sua borboleta. A “Viagem da borboleta” começou quando os/as jovens imaginaram o inseto a percorrer várias partes do seu corpo. A mediação da investigadora levou a borboleta de cada aluno/a a pousar no/a testa, ombro, mão, pescoço, barriga, joelho e pé. Conforme o inseto pousou em cada uma dessas partes, o/a participante sentiu uma sensação de otimismo, calma, tranquilidade, relaxamento e paz. A orientação e as palavras escolhidas foram essenciais para o envolvimento e relaxamento dos/as discentes.

A “Viagem da borboleta” terminou quando a mesma pousou no pé e, nesse momento, todos/as os/as presentes se sentiram calmos/as, relaxados/as e em paz consigo mesmo/a e com os/as outros/as.

Para terminar a atividade, o grupo fez o exercício de respiração que se resumiu em respirar fundo, três vezes, de acordo com a mediação da investigadora.

No final da sessão, cada jovem recebeu o questionário inicial (Apêndice D) e respondeu à questão “Como me senti?” na caixa de texto referente à sessão 2 – Atividade C. Após o seu preenchimento, os questionários foram recolhidos.

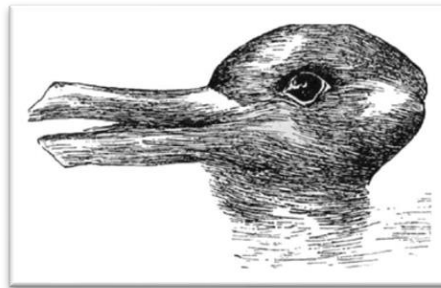
3.1.3. Sessão de *mindfulness* n.º 3. A terceira sessão de *mindfulness*, que decorreu em ensino presencial, foi fundamentada por duas atividades que foram realizadas em dias diferentes.

3.1.3.1. **Atividade D.** A atividade efetuada “Será um pato ou um coelho?” consistiu em observar, analisar e debater sobre um desenho que tanto parece um pato como um coelho. Os objetivos gerais foram observar atentamente a imagem e respeitar a opinião do/a outro/a. No Apêndice H encontram-se os objetivos específicos da atividade.

Primeiramente, preparou-se o ambiente e, para isso, diminuiu-se a luminosidade e ligou-se o computador e o quadro interativo para projetar a imagem (Figura 3.6.).

Figura 3.6.

Imagem utilizada na atividade D da sessão de mindfulness n.º 3



Nota. Extraído de Law (2018).

Para dar início à atividade “Será um pato ou um coelho?” foi pedido aos/às alunos/as que permanecessem em silêncio e observassem a imagem com muita atenção.

Após alguns minutos, a investigadora deu início ao debate com perguntas como:

- ✓ O que estará representado na imagem?
- ✓ Agora que já verificamos que podem existir dois animais na imagem, olhem atentamente. Continuam a observar o mesmo animal que referiram? O que será? Um pato ou um coelho? Porquê?
- ✓ Tendo em conta que uns/umas observam um pato e outros/as um coelho, quem acertou e quem errou? Porquê?
- ✓ Acham que a intenção da pessoa era desenhar um pato ou um coelho? Poderiam ser as duas?
- ✓ Qual terá sido a intenção da investigadora ao mostrar-vos esta imagem e proporcionar este debate?

- ✓ Qual é o ensinamento que podemos retirar e aplicar no quotidiano?

Para finalizar, os/as jovens receberam o questionário inicial (Apêndice D) e responderam à pergunta “O que aprendi?” na caixa de texto referente à sessão 3 – Atividade D. Depois, os questionários foram recolhidos.

3.1.3.2. **Atividade E.** A atividade desenvolvida “Jogo do indicador” consistiu em responder a perguntas através do indicador (exs.: apontar para cima, para baixo, entre outros). Os objetivos gerais foram compreender o que sentem, saber expressar-se e perceber o que os/as outros/as sentem. O objetivo específico pode ser consultado no Apêndice H.

Na primeira fase do jogo, a investigadora fez uma introdução em que foi salientado que, ao longo do dia, as emoções sofrem alterações e é possível sentir algo semelhante ou diferente daquilo que um(a) amigo/a sente. Além disso, reforçou-se a ideia de que não existe uma forma certa ou errada de sentir.

Seguidamente, os/as alunos/as sentaram-se numa posição confortável, respiraram fundo e observaram o que sentiam naquele momento. Esta parte foi mediada pela investigadora com o intuito de ajudar os/as jovens a ter um momento de introspeção, tranquilidade e paz.

Depois de alguns minutos a realizar o exercício de respiração, o grupo foi informado que para responder às questões deveria apontar o dedo indicador para o respetivo lado consoante as indicações da investigadora. É de salientar que o sinal verbal escolhido para os/as alunos/as responderem foi “3-2-1-Agora!”. As perguntas e orientações realizadas foram:

- ✓ Neste instante, é fácil ou difícil estarem sentados/as e quietos/as?
Se for fácil, apontem o indicador para o chão. Se for difícil, apontem o indicador para o céu. Se for mais ou menos, apontem o indicador para o lado. 3-2-1-Agora!
- ✓ Têm muita energia ou sentem-se cansados/as?
Se tiverem muita energia, apontem o indicador para o céu. Se estiverem cansados/as, apontem o indicador para o chão. Se se sentirem mais ou menos, apontem o indicador para o lado. 3-2-1-Agora!
- ✓ Sentem-se calmos/as ou agitados/as?
Se se sentirem calmos/as, apontem o indicador para o lado. Se se sentirem agitados/as, apontem o indicador para o céu. Se se sentirem mais ou menos, apontem para o chão. 3-2-1-Agora!

- ✓ Sentem-se felizes ou tristes?

Se se sentirem felizes, apontem o indicador para o chão. Se se sentirem tristes, apontem o indicador para o céu. Se se sentirem mais ou menos, apontem para o lado. 3-2-1-Agora!

- ✓ Gostaram deste jogo?

Se sim, apontem o indicador para o céu. Se não, apontem o indicador para o chão. Se gostaram mais ou menos, apontem o indicador para o lado. 3-2-1-Agora!

Ao longo do jogo, a investigadora pediu aos/às participantes que mantivessem o dedo esticado e olhassem à sua volta, pois um dos objetivos gerais era perceber o que os/as outros/as sentem. Além disso, pretendeu-se mostrar ao grupo que a opinião de todos/as é aceitável e deve ser respeitada.

Tendo em conta que existiam alguns elementos da turma perturbadores, facto referido no ponto 2.5.2., a investigadora salientou que, por vezes, podemos sentir o mesmo sentimento ou a mesma emoção que um(a) determinado/a colega, com quem não temos afinidade, também sente.

É relevante referir que o significado do gesto com a mão (ex.: apontar o indicador para o céu) foi alterado no decorrer da atividade com o objetivo de evitar uma associação positiva ou negativa a um certo gesto. Este pormenor tem a ver com o facto de ser fulcral diminuir os juízos associados a uma resposta (ex.: apontar o indicador para o chão, porque é mau estar infeliz) e, ainda, criar um ambiente estimulante para a observação, sem julgamento, do seu mundo interior e exterior.

Para terminar a atividade, a investigadora distribuiu o questionário inicial (Apêndice D) e pediu aos/às jovens que respondessem à pergunta “Como me expressei?” na caixa de texto referente à sessão 3 – Atividade E. Após o término da reflexão, os/as discentes entregaram-lhe o questionário.

3.1.4. Sessão de *mindfulness* n.º 4. A quarta sessão de *mindfulness*, concretizada em ensino presencial, abrangeu somente uma atividade.

3.1.4.1. **Atividade F.** A atividade preparada “Vamos enviar bons votos!” pretendeu que os/as jovens construíssem um sentimento acolhedor e de afeto a partir da utilização de bons votos. Os objetivos gerais foram desejar bem a si mesmo/a e ao/à outro/a. No Apêndice H é possível consultar o objetivo específico da atividade.

A atividade F exigiu mais tranquilidade, calma, paz e paciência em comparação com as da sessão anterior, uma vez que para o seu bom funcionamento era essencial existir silêncio na sala de aula e mediação da investigadora. Perante o que foi mencionado, surgiu a necessidade de preparar o ambiente envolvente, ou seja, diminuir a luminosidade e colocar uma música relaxante (<https://www.youtube.com/watch?v=Gw11f2hMKWA&t=239s>) de modo a facilitar a concentração e atenção dos/as alunos/as.

A seguir, os/as jovens sentaram-se numa posição confortável e fizeram o exercício de respiração que consistiu em respirar naturalmente e sentir a sensação de inspirar e expirar. Enquanto isso, os/as jovens que se sentiram confortáveis fecharam os olhos.

Posteriormente, a investigadora deu indicações para que cada discente sentisse cada uma das partes do seu corpo, isto é, sentisse as costas e os pés em contacto com a cadeira e os/as mãos, braços, costas, pernas e pés pesados/as e descontraídos/as. Este momento ao ser mediado, calmamente e por fases, facilitou o envolvimento e relaxamento dos/as jovens.

Seguidamente, informou-se o grupo que se enviaria bons votos e, para isso, os/as alunos/as deveriam imaginar que se encontravam felizes, a sorrir, a brincar com os/as seus/suas amigos/as ou a fazer algo que gostassem. Depois de se criar a imagem mental pediu-se aos/às participantes que, em silêncio, falassem algo como “Hoje, quero ser feliz e prestável! Espero ter saúde e força. Espero sentir-me contente, tranquilo/a e em paz. Quero sentir muito amor, simplicidade e leveza”. É de referir que foi dada liberdade aos/às discentes para que utilizassem estes ou outros votos com as suas próprias palavras.

Noutro momento, criou-se a visualização de que os votos referidos tinham criado um sentimento de afeto quente que crescia conforme lhe davam atenção. Procurou-se fazer com que o grupo idealizasse esse sentimento a gerar-se perto do coração e que ao dizerem, silenciosamente, os bons votos sentiam esse sentimento chegar às extremidades dos dedos das mãos e dos pés e, também, ao topo da cabeça. Esse sentimento, ao preencher o corpo, proporcionaria uma agradável sensação de paz, tranquilidade e calma.

Noutra parte da atividade, imaginou-se a cor, à escolha dos/as participantes, do sentimento de afeto que era tão bonita que preenchia o corpo inteiro chegando mesmo a transbordar pelos dedos das mãos e dos pés para a sala de aula.

Depois, os/as alunos/as imaginaram que as pessoas presentes na sala também sentiam esse sentimento de afeto quente, observavam essa cor tão bonita e se sentiam felizes. Perante a situação criada, sugeriu-se outros bons votos (“Espero que tenham força e saúde. Quero que se sintam realizados/as, em paz e em segurança. Espero que tenham o que precisam e que sintam muito amor, carinho e tranquilidade”).

A seguir, pediu-se aos/às discentes que sentissem o/a conforto, calma, tranquilidade e paz gerados pelo sentimento de afeto quente e acolhedor. Solicitou-se, ainda, que visualizassem a cor desse sentimento a crescer, aos poucos, e a transbordar para fora da sala de aula.

Num momento posterior, os/as jovens pensaram nas pessoas a quem desejavam bem e ambicionaram que as mesmas sentissem os seus bons votos e o sentimento de afeto que lhes proporcionava felicidade, satisfação, tranquilidade e paz. Para complementar esta parte, utilizou-se os seguintes votos “Espero que estejam felizes e tenham o que precisam e desejam. Desejo-lhes saúde e força. Espero que se sintam amados/as, reconhecidos/as e acarinhados/as. Espero que se sintam contentes”. É de destacar que o grupo teve a liberdade para criar outros votos consoante os seus desejos.

Para finalizar, pediu-se aos/às jovens que quando se sentissem preparados/as, abrissem os olhos e sentissem, novamente, o corpo em contacto com a cadeira e o chão. Depois, realizou-se o exercício de respiração em que se pretendeu que os/as discentes respirassem fundo, três vezes, consoante as sugestões da investigadora.

No final da atividade, recorreu-se à atividade E para saber se o grupo tinha preferido esta atividade ou a do “Jogo do indicador”. Para isso, pediu-se que apontassem o indicador para o céu se tivessem preferido a atividade desta sessão. Este aspeto foi importante para verificar se o cronograma com as atividades do presente estudo se encontrava de acordo com os interesses e as características dos/as alunos/as. Aproveitando este momento de partilha de opinião, questionou-se se alguém tinha realizado votos diferentes daqueles que tinham sido sugeridos pela investigadora. Depois da realização da questão percebeu-se que houve discentes que utilizaram outros votos.

No final da sessão, entregou-se o questionário inicial (Apêndice D) e pediu-se que refletissem sobre como se tinham sentido na caixa de texto relativa à sessão 4 – Atividade F. Após o seu preenchimento, os/as participantes entregaram-no à investigadora.

3.1.5. Sessão de *mindfulness* n.º 5. A quinta sessão de *mindfulness*, realizada em ensino à distância, foi constituída por duas atividades realizadas em dias distintos.

3.1.5.1. **Atividade G.** A atividade “O que é que nós ouvimos?” pretendeu que os/as alunos/as reagissem a vários sons de instrumentos, objetos e de um meio de transporte. Os objetivos gerais foram focar a atenção no momento presente, conseguir expressar-se e perceber o que os/as outros/as sentem. Os objetivos específicos encontram-se no Apêndice H.

Dada a situação da pandemia, esta atividade teve de ser adaptada, pois a ideia inicial seria utilizar contadores de consciência (Figura 3.7.) com o objetivo dos/as alunos/as expressarem a sua opinião através dos mesmos (ex.: apontar para a cor clara se o som fosse agradável). O exemplar foi extraído do livro “*Jogos de mindfulness*” (2019), de Susan Greenland.

Figura 3.7.

Contadores de consciência para a sessão de mindfulness n.º 5 (ensino presencial)



Nota. Fotografia da autoria da investigadora.

Para iniciar a atividade, referiu-se o nome e explicou-se o jogo. Além disso, foi dito que a atividade teve de ser adaptada à realidade.

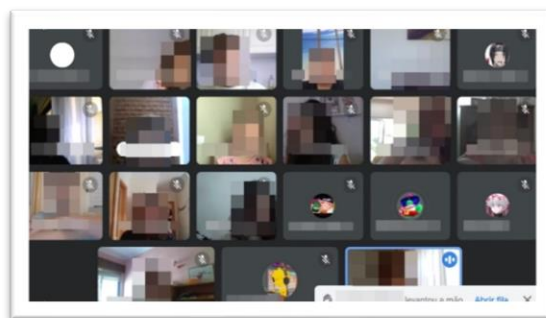
Seguidamente, os/as discentes sentaram-se de costas direitas, com o corpo descontraído e as mãos pousadas, delicadamente, sobre os joelhos. Salientou-se, ainda, que quem se sentisse confortável poderia fechar os olhos. Depois, iniciou-se o exercício de respiração que consistiu em direcionar a atenção para a respiração, ou seja, para a inspiração e expiração.

Posteriormente, informou-se o grupo que a investigadora colocaria uma faixa musical composta por vários sons e que os/as jovens não precisavam de se esforçar para os ouvir, pois deveriam descontraír e, simplesmente, ouvir. Posto isto, colocou-se a faixa musical, feita pela investigadora, com sons de instrumentos, objetos e de um meio de transporte, sendo eles: som 1 – piar de pássaros (<https://www.youtube.com/watch?v=D6vWOkNXE7g>); som 2 – algumas notas musicais de violino (<https://www.youtube.com/watch?v=iYmCD0M9LME>); som 3 – algumas notas musicais de guitarra (https://www.youtube.com/watch?v=uK9_TJL8gLc); som 4 – som de um comboio (<https://www.youtube.com/watch?v=rAAxZnh0jpQ>); som 5 – som de moedas (<https://www.youtube.com/watch?v=8E1o45kwdDU>); e som 6 – algumas notas musicais de metalofone (https://www.youtube.com/watch?v=4_VZbBjDVw0). É de salientar que a montagem foi construída através de vídeos do *YouTube*.

No momento seguinte, solicitou-se ao grupo que ouvisse, atentamente, e tentasse adivinhar o que fazia cada um dos sons (Figura 3.8.). Reforçou-se a ideia de que os/as discentes deveriam descontraír e esperar pelos sons como se fossem pequenas surpresas. Para além disso, salientou-se que, no final da faixa musical, os/as participantes deveriam dar palpites sobre o que fazia os sons. É relevante referir que se informou o grupo sobre o número total de sons para facilitar a sua identificação.

Figura 3.8.

Atividade "O que é que nós ouvimos?" da sessão de mindfulness n.º 5



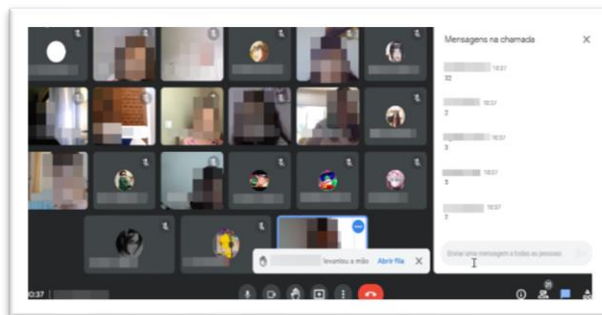
Após a repetição da faixa musical, iniciou-se um debate sobre o que originava determinado som e, para isso, utilizaram-se as seguintes questões:

- ✓ Conseguiram adivinhar algumas das coisas que estavam a fazer aqueles sons?
- ✓ O que fazia o som 1?
- ✓ O que fazia o som 2?
- ✓ E o que fazia o som 3?
- ✓ E o som 4?
- ✓ Então e o penúltimo som?
- ✓ E o último som?
- ✓ Vocês estavam à espera de que a investigadora colocasse estes sons ou estavam à espera que colocasse outros?
- ✓ Para aqueles/as que conseguiram fechar os olhos, qual foi a sensação de ouvir diferentes sons?

A seguir, repetiu-se os sons e pediu-se aos/às jovens que observassem o que sentiam em relação a cada som. Nesse sentido, deveriam escrever no *chat* do *Google Classroom* (ferramenta on-line utilizada, pela instituição escolar, para as aulas à distância) o número um se o som fosse agradável; o número dois se o som fosse desagradável; e o número três caso o som não fosse nem uma coisa nem outra (Figura 3.9.). Foi pedido aos/às participantes que, depois de enviarem as suas respostas, observassem o que os/as outros/as colegas sentiram. É de notar que o significado do número um, dois e três não foi alterado para não gerar dúvidas, pois, em ensino à distância, é mais complicado perceber se todos/as os/as discentes estão a prestar atenção às orientações dadas (alguns/mas alunos/as não ligaram a câmara). A mudança consecutiva de significado implicaria a atenção de todos/as e apesar da investigadora repetir as associações aos números, optou-se pela metodologia referida.

Figura 3.9.

Utilização do chat do Google Classroom para a atividade "O que é que nós ouvimos?" da sessão de mindfulness n.º 5



Em seguida, iniciou-se um debate sobre a reação dos/as jovens aos sons produzidos com as seguintes perguntas:

- ✓ Queriam que os sons agradáveis durassem mais tempo?
- ✓ Queriam que os sons desagradáveis parassem ou continuassem?
- ✓ Sentiram o vosso corpo a reagir aos sons?
- ✓ Sentiram o vosso corpo a reagir da mesma forma a todos os sons?

Para terminar a atividade, solicitou-se aos/às discentes que acessem ao *link* do questionário inicial e escrevessem como se tinham sentido e o que aprenderam. É de destacar que este recurso teve de ser adaptado para formato digital e, para isso, criou-se um formulário do *Google* para ser mais fácil obter as respostas dos/as participantes (Apêndice F).

3.1.5.2. **Atividade H.** A atividade realizada “Vamos simplesmente observar!” consistiu em estabilizar a atenção a partir de um momento de relaxamento e tranquilidade. O objetivo geral consistiu em compreender os pensamentos e as emoções. Os objetivos específicos podem ser consultados no Apêndice H.

Primeiramente, começou-se por dizer o título da atividade e explicar-se o que se iria realizar.

Em seguida, preparou-se o ambiente e, para isso, colocou-se uma música relaxante (<https://www.youtube.com/watch?v=Gw11f2hMKWA&t=239s>). Depois, pediu-se aos/às jovens que se sentassem com as costas direitas e tivessem o corpo descontraído e as mãos, delicadamente, pousadas sobre os joelhos. Além disso, foi pedido que quem se sentisse confortável poderia fechar os olhos.

Posteriormente, solicitou-se aos/às discentes que colocassem um dedo debaixo do nariz e sentissem o ar da respiração, a entrar e a sair do nariz (este pormenor foi acrescentado, pois nas aulas presenciais não seria possível concretizar devido ao uso das máscaras). A seguir, sugeriu-se que colocassem, primeiro, a mão por cima do peito e, depois, por cima do coração. Deste modo, pretendeu-se que os/as participantes sentissem o movimento da respiração. Noutro momento, pediu-se que colassem a mão sob a barriga e sentissem, novamente, o movimento. É de salientar que, nesta parte da atividade, a investigadora fez os gestos para que os/as alunos/as conseguissem visualizar e imitar.

Seguidamente, os/as discentes prestaram atenção à respiração, acompanhando-a do início ao fim (Figura 3.10.). Nesta parte, a investigadora fez algumas respirações com o intuito de orientar o grupo.

Figura 3.10.

Atividade "Vamos simplesmente observar!" da sessão de mindfulness n.º 5



Mais tarde, informou-se os/as alunos/as que não precisavam de prestar atenção à respiração, pois deviam, simplesmente, repousar. Salientou-se, ainda, que sempre que surgissem pensamentos e/ou emoções o grupo não deveria pensar neles/as. Na vez seguinte que aparecesse um pensamento ou uma emoção, os/as jovens deveriam dizer, silenciosamente, “só a refletir” e sentir o ritmo natural da respiração. É de destacar que, nesta parte, a investigadora fez algumas respirações com o intuito de orientar os/as alunos/as.

Depois de alguns minutos, pediu-se aos/às discentes que prestassem atenção à forma como diziam “só a refletir”, isto é, ao tom de voz quando diziam as palavras.

Para terminar a atividade, o grupo fez, em conjunto, algumas respirações. Quando a investigadora achou oportuno, referiu que quando se sentissem à vontade poderiam abrir os olhos, espreguiçar-se e focar a atenção no que se passava à sua volta.

No final, os/as alunos/as responderam à pergunta “Como me senti?” no questionário inicial, em formato digital (Apêndice F), e, após o seu preenchimento, enviaram-no à investigadora.

3.1.6. Sessão de *mindfulness* n.º 6. A última sessão de *mindfulness*, realizada em ensino à distância, foi organizada em duas atividades feitas em dias diferentes.

3.1.6.1. **Atividade I.** Com a atividade “Os/As observadores/as gentis e calmos/as” pretendeu-se que os/as jovens observassem, analisassem e debatessem sobre as imagens do livro “Zoom” (2014), de Istvan Banyai. Os objetivos gerais foram observar atentamente as imagens e compreender que existem opiniões diferentes. Os objetivos específicos encontram-se inseridos no Apêndice H.

Dada a situação da pandemia, esta atividade teve de ser adaptada, pois a ideia inicial seria utilizar o livro físico e solicitar a colaboração dos/as jovens mais reservados/as. Este último aspeto foi dificultado pelas aulas de ensino à distância, pois determinados/as alunos/as tinham as câmaras e os microfones desligados.

Para dar início à atividade I, referiu-se o seu título e explicou-se o que se iria desenvolver. Nesta parte, informou-se que a atividade consistia na exploração de um livro através de um programa específico que transmitia a informação (em *PowerPoint*) e reforçou-se a ideia de que o livro é diferente, visto que só utiliza imagens.

Seguidamente, mostrou-se a primeira página do livro e salientou-se que é uma imagem de formas laranja-avermelhadas que são pontiagudas e têm pontos. Além disso, chamou-se à atenção para os pontos que existem em torno das formas.

Com o intuito de explorar e estimular o debate, fez-se algumas perguntas sobre as imagens apresentadas:

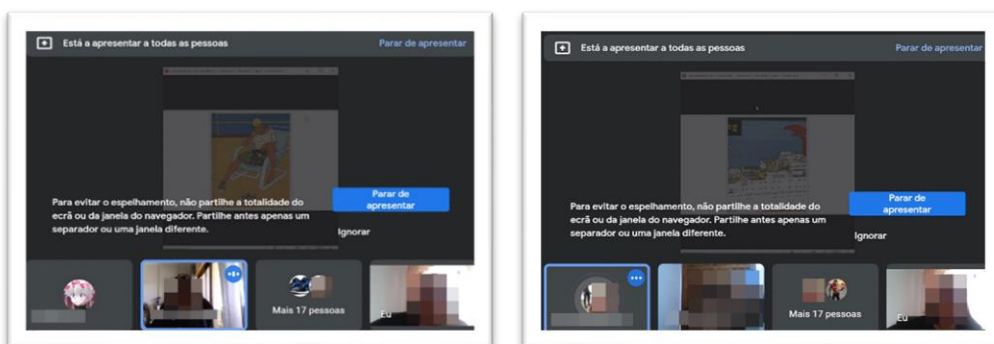
- ✓ O que acham que são estas formas pontiagudas?
- ✓ O que acham que são os pontos em torno das formas?
- ✓ Os pontos ainda estão na imagem – o que acham que são?

- ✓ Acham que as crianças estão dentro ou fora de casa?
- ✓ E o galo? Está dentro ou fora?
- ✓ Mas ainda cá estão estes pontinhos – o que é que acham que são?
- ✓ Então e, agora, esta porta dará para outra divisão da casa ou para a rua?
- ✓ E esta imagem? O que representa?
- ✓ Então e o quadro estaria dentro ou fora de casa?
- ✓ O que aconteceu ao galo, às crianças e às casas?
- ✓ E agora? De quem serão estas mãos?
- ✓ Estas mãos serão de quem?
- ✓ E agora?
- ✓ De quem serão aqueles dedos?
- ✓ Será um menino ou uma menina?
- ✓ Então e onde estará esta pessoa?
- ✓ Ainda têm a mesma ideia?
- ✓ Continuam com a mesma ideia?
- ✓ Então? Acertámos?
- ✓ Qual será o motivo para a imagem ter as letras n e g no canto superior esquerdo?
- ✓ A publicidade está afixada onde?

Na Figura 3.11. é possível encontrar dois dos momentos em que o grupo mostrou a sua opinião sobre as imagens apresentadas.

Figura 3.11.

Atividade "Os/As observadores/as gentis e calmos/as" da sessão de mindfulness n.º 6



É de salientar que os/as alunos/as tiveram tempo para responder a cada uma das questões e o debate surgiu de forma natural e organizada, pois os/as jovens mostraram os seus pontos de vista e respeitaram as opiniões dos/as colegas.

Para terminar a atividade, perguntou-se qual teria sido a intenção da investigadora ao realizar o jogo. Posteriormente, questionou-se o grupo se alguém tinha uma história sobre uma ocasião em que tirou uma conclusão precipitada por não ter muita informação. Dada a situação, os/as discentes partilharam algumas experiências pessoais.

No final, os/as alunos/as refletiram sobre como se tinham sentido e o que tinham aprendido no questionário inicial, em formato digital (Apêndice F). Após a concretização da reflexão, cada jovem enviou-a à investigadora.

3.1.6.2. **Atividade J.** Nesta atividade “Vamos descobrir!” pretendeu-se que um(a) aluno/a, à vez, fizesse um gesto para recriar um animal, uma profissão ou uma ação enquanto os/as restantes adivinharam o que estava a ser recriado. Os objetivos gerais foram desenvolver a interação social, desenvolver a expressão corporal e prestar atenção ao momento presente. Os objetivos específicos encontram-se no Apêndice H.

Dada a situação da pandemia, este jogo teve de ser adaptado, pois, inicialmente, pretendia-se que um(a) aluno/a, à vez, retirasse um papel de um estojo e recriasse o que lá estava escrito. É de salientar que quem acertasse poderia ser o/a próximo/a, contudo todos/as deveriam ter a oportunidade de participar (ex.: se um(a) aluno/a já tivesse participado o que recriou poderia escolher outro/a que ainda não tivesse participado). A segunda parte do jogo seria feita em pares, ou seja, dois/duas discentes (escolhidos/as pela investigadora) combinariam, entre si, os gestos e recriariam o que estava escrito no papel. A atividade terminaria quando não existissem mais papéis no estojo.

Para dar início à atividade, referiu-se o seu título e explicou-se algumas regras, nomeadamente:

- ✓ Na parte da recriação, os/as discentes só poderiam utilizar mímica, ou seja, não poderiam usar palavras.
- ✓ Existiriam três temas, nomeadamente, animais, profissões e ações.
- ✓ Os/As participantes deveriam escrever num papel ou caderno a palavra que tinham escolhido para recriar. Este pormenor servia para, no final, mostrarem aos/às colegas.

- ✓ As palavras seriam escolhidas pelos/as alunos/as e, por esse motivo, os/as mesmos/as deveriam ter muita atenção no que recriariam. Este pormenor é crucial, no sentido em que os/as discentes deveriam respeitar o meio envolvente e as pessoas nele inseridas.
- ✓ Existiria uma ampulheta on-line (<https://www.online-stopwatch.com/portuguese/full-screen-egg-timer.php>), com trinta segundos definidos, para estabelecer o tempo para a recriação.
- ✓ O/A primeiro/a aluno/a a escrever a resposta correta, no *chat* do *Google Classroom*, seria o/a vencedor(a).
- ✓ Quem acertasse, tinha a oportunidade de ser o/a próximo/a a recriar algo. Contudo, cada discente só poderia recriar uma vez com o objetivo de dar oportunidade aos/às outros/as.

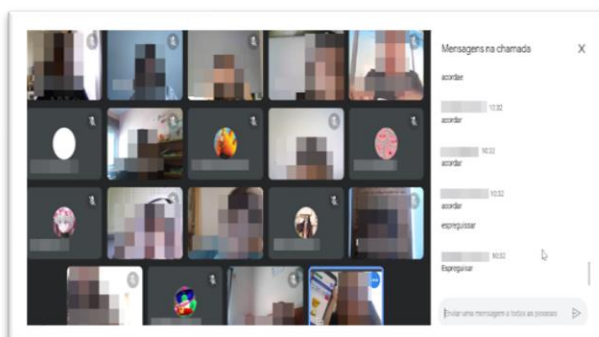
Seguidamente, solicitou-se aos/às participantes que ligassem as câmaras, apresentou-se o primeiro tema (animais) e perguntou-se quem queria começar. Depois, os/as alunos/as aderiram e a atividade fluiu. É de salientar que nem todos/as os/as discentes ligaram as câmaras.

Pouco depois, decidiu-se alterar o tema da atividade (para profissões) e o jogo continuou com as mesmas regras.

Por fim, após algumas recriações, alterou-se a temática (para ações) e os/as jovens continuaram a participar (Figura 3.12.).

Figura 3.12.

Atividade "Vamos descobrir!" da sessão de mindfulness n.º 6



Para terminar a atividade, a investigadora fez algumas questões, tais como:

- ✓ Foi fácil adivinhar o que os/as colegas recriaram?

- ✓ Vocês acham que é importante prestar atenção ao que os/as outros/as nos transmitem?
- ✓ Tendo em conta que este jogo envolveu vários/as participantes acham que é correto trabalhar em equipa?
- ✓ E qual terá sido a intenção da investigadora ao realizar este jogo?

Para terminar, os/as jovens preencheram o questionário inicial, em formato digital (Apêndice F), com uma reflexão sobre como se sentiram e o que aprenderam. Depois de o preencherem, enviaram-no à investigadora.

Capítulo IV – Apresentação dos Resultados

4. Apresentação e Interpretação dos Resultados

Os dados obtidos, no decorrer desta investigação, foram analisados, organizados e interpretados com o intuito de apresentar os resultados da intervenção educativa e as concepções no final da investigação.

4.1. Intervenção educativa

Os resultados da intervenção educativa foram organizados em duas secções que são apresentadas detalhadamente a posteriori, sendo elas a análise da participação dos/as discentes nas sessões de *mindfulness* e das suas respostas no inquérito por questionário inicial e, também, a análise das sessões de *mindfulness*.

4.1.1. Análise da participação dos/as jovens nas sessões de *mindfulness* e das suas respostas no inquérito por questionário inicial. No que diz respeito à análise da participação dos/as discentes nas sessões de *mindfulness* e das suas respostas no inquérito por questionário inicial, com base no Apêndice A, procedeu-se à análise da participação de vinte alunos. Apesar disso, reconhece-se que só nove (A1, A5, A9, A10, A11, A13, A18, A19 e A20) é que participaram em todas as atividades de *mindfulness* e responderam ao questionário sobre todas as atividades, pois quatro elementos (A4, A7, A8 e A16) faltaram a uma atividade; quatro (A2, A3, A21 e A22) faltaram a duas atividades; uma (A15) faltou a três atividades; e dois (A12 e A17) faltaram a mais de três atividades. Contudo, analisaram-se os dados de todos os/as alunos/as, visto que os motivos das faltas são desconhecidos.

Apesar de cada aluno/a apresentar as suas características e os seus interesses, afirma-se que o nível de implicação e de envolvimento do grupo demonstrou ser elevado, ao longo do estudo. As atividades realizadas foram ao encontro das particularidades dos/as jovens o que ajudou a incluir a prática de *mindfulness* na rotina diária dos/as participantes. Os detalhes sobre as experiências e atitudes e os comportamentos e comentários de cada aluno/a, no desenrolar da prática de *mindfulness*, encontram-se no Apêndice C.

Sendo um grupo de jovens com as suas particularidades, houve alunos/as que preferiram atividades de calma e tranquilidade e outros/as que preferiram atividades de debate. Nesse sentido, procurou-se equilibrar a intervenção pedagógica com o intuito de alcançar o máximo

de discentes e, também, de respeitar os/as participantes. Reconhecendo que todos/as os/as jovens são diferentes, destaca-se o comportamento e a postura do A9, no sentido em que na maioria das atividades desenvolvidas mostrou-se agitado, desinteressado e pouco participativo. Apesar disso, o jovem nunca foi obrigado a participar, visto que a investigadora procurou respeitá-lo e dar-lhe tempo. Este aspeto foi crucial, uma vez que, aos poucos, o discente começou a aderir às atividades. Por exemplo, enquanto na segunda sessão se registou “o A9 estava muito agitado e parecia não querer respeitar” (Notas de campo do presente estudo (NCE), 11 de junho de 2021), na terceira sessão “o A9 foi o/a [aluno/a] que deu a resposta mais correta, visto que alguns/mas colegas estavam com dificuldades em alcançar a resposta” (NCE, 15 de junho de 2021). Apesar desta melhoria, julga-se que o ensino à distância prejudicou o processo de envolvimento e aprendizagem do discente devido ao meio envolvente, pois em todas as sessões on-line o discente afirmou, no questionário inicial, que não sentiu nem aprendeu nada (NCE, 29 de junho de 2021, 02 de julho de 2021 e 05 de julho de 2021). Acredita-se que o aluno beneficiaria caso existissem mais sessões de *mindfulness*.

Os/As discentes estiveram tão envolvidos/as que a exploração da temática tornou-se um projeto de desenvolvimento e aprendizagem sobre o *mindfulness* em que a participação e curiosidade dos/as participantes aumentaram com o desenrolar das sessões.

Com o desenvolvimento do projeto, a diminuição da dificuldade em estar parado/a e da vergonha em aderir começaram a ser explícitas, pois o grupo começou a ter mais facilidade em seguir as orientações da investigadora, do início ao fim (NCE, 02 de julho de 2021). Apesar disso, tal como já foi referido, a prática de *mindfulness* nas aulas à distância prejudicou este aspeto, no sentido em que alguns/mas jovens se encontraram limitados/as e envergonhados/as devido às pessoas que se encontravam em seu redor. Este aspeto acabou por afetar o seu envolvimento nas atividades (NCE, 06 de julho de 2021).

O gosto e interesse pela prática foi visível, uma vez que os/as discentes, no início das aulas de Português, tinham curiosidade sobre a atividade a realizar e/ou queriam saber em que consistia (NCE, 15 de junho de 2021). Além disso, gostavam que os jogos durassem mais tempo (NCE, 18 de junho de 2021) e tinham interesse em repetir certas atividades (NCE, 29 de junho de 2021).

No que diz respeito ao grau de envolvimento dos/as alunos/as, na primeira sessão de *mindfulness*, a investigadora sentiu que os/as alunos/as dispersaram conforme foram feitas questões e, por essa razão, foram necessários alguns momentos de silêncio para fazer com que o grupo percebesse que a prática não estava a percorrer o caminho desejado (NCE, 04 de junho

de 2021). Para além disso, os discentes considerados agitados (exs.: A7, A8 e A9) estavam inquietos e não quiseram participar (NCE, 04 de junho de 2021). Na segunda sessão, os/as jovens aderiram e contribuíram para que a atividade se concretizasse de forma mais efetiva (NCE, 11 de junho de 2021). Na primeira atividade da terceira sessão, os/as discentes, de forma autónoma, ajudaram a preparar o ambiente, pois diminuíram a luminosidade da sala de aula. Além disso, mostraram-se interessados/as e participativos/as (NCE, 15 de junho de 2021). Na quarta sessão de *mindfulness*, todos/as os/as participantes demonstraram um comportamento adequado e uma boa colaboração na atividade (NCE, 22 de junho de 2021). Na primeira atividade da penúltima sessão, concretizada em ensino à distância, os/as alunos/as estiveram curiosos/as e interessados/as na atividade, mas alguns/mas distraíram-se com mais facilidade devido ao ambiente em que se encontravam. Apesar desse imprevisto, o jogo conseguiu cativar a atenção dos/as jovens, visto que se concentraram rapidamente no momento presente (aspecto visualizado através das câmaras ligadas) (NCE, 29 de junho de 2021). Na primeira atividade da última sessão, o interesse e a curiosidade dos/as alunos/as foram evidentes, pois, ao longo do jogo, referiram aspetos originais e participaram bastante (NCE, 05 de julho de 2021). Assim, é possível confirmar a evolução acima referida.

Com o objetivo de fomentar um momento de reflexão depois do relaxamento, todos/as os discentes responderam ao inquérito por questionário inicial conforme participaram nas atividades. Com o desenrolar da prática, houve evolução nas respostas do questionário, pois, na primeira sessão, os/as alunos/as referiram que não sabiam o que escrever e desanimaram por ter sentido sono. Por exemplo, nessa sessão, o A7 e o A19 desabafaram que sentiram raiva e o A21 afirmou que não sentiu nada (NCE, 04 de junho de 2021) e na última atividade da prática o A7 afirmou que se sentiu bem, o A19 salientou que ficou contente e achou a atividade divertida e o A21 referiu que se divertiu bastante (NCE, 06 de julho de 2021). Estas respostas evidenciam a reação positiva de alguns elementos do grupo.

À medida que o projeto de *mindfulness* foi implementado, os/as alunos/as começaram a encarar a reflexão no questionário inicial como algo normal. Tal como foi salientado pela professora cooperante, na entrevista, “No início, realmente, na primeira atividade eles tinham mais vergonha e achavam que aquilo não [era útil] ... Mas agora vê-se um grande à vontade e eles já estão habituados. Agora eram capazes de continuar a ter isto todas as aulas. Antes nos questionários não sabiam o que refletir e agora se colocássemos a questão ‘Gostavam de continuar?’ de certeza que eles queriam” (Entrevista realizada à professora cooperante (EPC), 06 de julho de 2021).

No decorrer do estudo, observou-se que a intervenção pedagógica teve repercussões no processo de ensino-aprendizagem, no sentido em que alguns/mas jovens conseguiram comparar os ensinamentos da prática de *mindfulness* com o quotidiano. De todas as reflexões, podem salientar-se as seguintes:

- A A1 aprendeu que “não devemos julgar por exemplo as pessoas ‘só de uma olhadela’, podemos tentar encontrar alguma coisa boa ‘olhar desde outra perspetiva’” (NCE, 15 de junho de 2021).
- “– Aprendi a não tirar precipitações muito antes do tempo” (NCE, 05 de julho de 2021, A3).
- “– Este livro deu-me uma lição que vou levar para a vida, professora!” (NCE, 05 de julho de 2021, A8).

Depois de uma análise geral dos aspetos mais consideráveis, surge, neste momento, a necessidade de realizar uma análise minuciosa a partir da participação dos vinte jovens nas sessões e das respostas ao questionário sobre as atividades.

Todos/as os/as participantes perceberam a finalidade das atividades de *mindfulness* e respeitaram o momento de *mindfulness* e as sugestões da investigadora.

No que se refere aos/às jovens que participaram em todas as sessões é relevante referir a participação do A5, pois mostrou interesse nos jogos do ensino presencial, mas apresentou dificuldades em manter a atenção e concentração durante as atividades do ensino à distância; do A9, visto que, por vezes, mostrou interesse em participar, mas, no questionário referiu que não sentiu nada nem aprendeu nada; do A19, uma vez que apresenta défice de atenção e, no início da prática, demonstrou ter dificuldade em manter a atenção e concentração, durante a atividade, pois sentia-se com raiva (NCE, 04 de junho de 2021) e estranho por “estar parado, porque nunca conseguia estar assim” (NCE, 11 de junho de 2021). É de notar que o aluno beneficiou da prática, pois a sua presença alterou-se com o desenrolar das sessões. Nas últimas sessões, o jovem já fechava os olhos e conseguia ficar parado, numa posição confortável, durante o tempo da prática.

Dos/as alunos/as que só faltaram a uma atividade evidencia-se o A7 e o A8, porque, no início da intervenção, demonstraram uma determinada resistência em aderir às atividades por achar que eram desnecessárias. Contudo, com o desenrolar do projeto de *mindfulness*, os discentes começaram a participar e a perceber que a prática era importante.

Em relação aos/às discentes que faltaram a duas atividades, destaca-se a A3, uma vez que a aluna, no princípio, não conseguia manter os olhos fechados e descontraír. Contudo, esse aspecto melhorou com o tempo e nas últimas sessões notou-se que a jovem fechava os olhos, descontraía e seguia as orientações da investigadora.

No que se refere aos alunos que faltaram a mais de três atividades, a A12 e o A17, como já foi salientado, foram prejudicados pelo ensino à distância. A A12, por vezes, não conseguia participar nas aulas devido à falta de um computador e quando conseguia, nem sempre tinha condições para utilizar a câmara, o microfone e o *chat* do *Google Classroom*. O A17 foi dispensado das aulas à distância de Português e, por esse motivo, não participou em nenhuma atividade on-line. Apesar disso, aderiram e participaram nas atividades em que estiveram presentes.

4.1.2. Análise das sessões de *mindfulness*. No que se refere às sessões de *mindfulness* é importante relembrar que quatro delas foram realizadas em ensino presencial e as restantes (duas) foram concretizadas em ensino à distância. Considera-se que esta circunstância afetou, negativamente, a atenção e concentração de alguns/mas jovens, uma vez que um conjunto de fatores (exs.: presença de familiares, estímulos audiovisuais, entre outros) influenciaram o seu desempenho e a sua participação. Uma das alunas (A4) reconheceu que a prática presencial e on-line eram diferentes tendo afirmado que “se fizéssemos isso [a atividade] no presencial talvez seria mais agradável e relaxante” (NCE, 29 de junho de 2021).

No Apêndice C é possível encontrar a análise geral e pormenorizada das seis sessões no que se refere às participações e atitudes e aos comportamentos e comentários dos/as jovens.

Em relação à primeira sessão, as atividades contaram com a participação de dezoito alunos e a maioria sentiu calma e sono e conseguiu relaxar. Apesar disso, houve alguns alunos que sentiram raiva (dois: A7 e A19) e nada (um: A21). Estes resultados são interessantes, no sentido em que nem todos/as os/as alunos/as tiveram a mesma reação o que é normal dadas as particularidades de cada um(a) (NCE, 04 de junho de 2021).

Relativamente à segunda sessão, participaram quinze discentes e a maioria sentiu-se calma e relaxada. Todos/as os/as alunos/as conseguiram beneficiar com as atividades. Além disso, conseguiram desenvolver algumas aprendizagens, como a A1 que aprendeu “que quando estamos com muita raiva só é preciso respirar profundamente” e a A3 que “aprendeu a acalmar-se” (NCE, 11 de junho de 2021).

No que diz respeito à terceira sessão, na primeira atividade participaram dezoito discentes e a maior parte aprendeu que algumas coisas podem ser mais do que só uma. Embora a A3 e o A19 tenham participado e estado atentos, a reflexão no questionário inicial não mostrou que os discentes tenham entendido a finalidade da atividade. Contudo, acredita-se que se tenham enganado a registrar o pensamento no questionário, pois ambos afirmaram que aprenderam a concentrar-se. O A21 descreveu, no questionário, o que observou em vez de registrar o que tinha aprendido. Todos/as os/as alunos/as entenderam que os/as colegas podem ter uma opinião diferente e que essa realidade deve ser respeitada (NCE, 15 de junho de 2021). Na segunda atividade desta sessão participaram vinte alunos e a maioria conseguiu expressar-se com facilidade (catorze discentes) e os/as restantes (seis) expressaram-se com dificuldade. Todos/as os/as jovens respeitaram os seus sentimentos e as suas emoções e, também, os/as dos/as colegas. É relevante referir que o A7 salientou que aprendeu “a sentir as suas emoções e gostou muito da atividade” e o A18 aprendeu a “sentir as suas emoções e perceber as dos/as outros/as” (NCE, 18 de junho de 2021).

Quanto à quarta sessão, a atividade foi concretizada pelos vinte discentes e a maioria sentiu sono e calma. Somente o A9 é que não sentiu nada. Tendo em conta que vários/as discentes referiram que se sentiam sonolentos/as, a investigadora perguntou se foi a atividade que provocou essa reação ou se os/as alunos/as já se sentiam assim antes da sessão. Perante o sucedido, somente o A7 é que respondeu que “já se sentia assim antes da atividade” (NCE, 22 de junho de 2021).

No que respeita à quinta sessão, na primeira atividade participaram dezanove alunos. Contudo, o A5 encontrava-se presente, mas não participou na atividade, por motivos que a investigadora não conseguiu apurar, e a A12 não conseguiu utilizar a câmara, o microfone nem escrever no *chat* do *Google Classroom*. Embora a maioria tenha conseguido observar a forma como os sons os/as fazia sentir, houve alguns/mas alunos/as que não responderam a todas as questões devido à dificuldade em expressar-se, em manter a atenção e concentração, durante a prática, e ao ambiente em que estavam inseridos/as (NCE, 29 de junho de 2021). Na segunda atividade desta sessão participaram dezasseis discentes e a maioria dos/as discentes conseguiu relaxar e acalmar-se. Somente dois alunos (A5 e A9) não sentiram nada. É crucial reforçar que estes discentes apresentaram grandes dificuldades de atenção e concentração nas atividades de *mindfulness* realizadas em ensino à distância. A investigadora sentiu dificuldade em chegar aos alunos, uma vez que tinham as câmaras desligadas e não mostraram interesse na atividade.

Apesar do referido, destaca-se a aprendizagem da A10 que aprendeu “a controlar a respiração” (NCE, 02 de julho de 2021).

No que se refere à última sessão, a primeira atividade contou com a participação de dezoito alunos em que a maioria beneficiou com a atividade, pois conseguiu analisar o livro “Zoom” (2014), de Istvan Banyai, e perceber que, por vezes, podem tirar-se conclusões erradas quando não se tem informações suficientes. Salienta-se as aprendizagens da A2 que percebeu que “nem tudo o que parece é verdade”, do A8 que aprendeu que “nem tudo é o que parece”, da A10 que aprendeu “a não pensar certas coisas sem ter toda a informação”, da A12 que percebeu que “às vezes nem tudo é o que parece”, da A13 que aprendeu “a ver as coisas de outra maneira”, da A16 que percebeu que “nem sempre aquilo que vemos é o que parece” e do A19 que aprendeu “a observar as coisas” (NCE, 05 de julho de 2021). Na segunda atividade desta sessão, participaram dezassete discentes e todos/as conseguiram trabalhar em equipa e respeitar os/as colegas. Contudo, houve alguns/mas jovens que não participaram na atividade por ter vergonha, visto que estavam rodeados/as por familiares e estímulos audiovisuais. Apesar disso, destacam-se as aprendizagens do A8 que aprendeu “que devemos ter atenção aos sinais dos outros” e da A16 que aprendeu “a prestar atenção no que as pessoas estão a tentar nos transmitir” (NCE, 06 de julho de 2021).

No final das seis sessões, tornou-se evidente a alteração de comportamentos e atitudes dos/as participantes. No início, a maioria dos/as discentes não conseguia estar atento/a e concentrado/a e fechar os olhos durante a prática. Analisando as últimas sessões e verificando uma evolução, apesar das aulas à distância, é possível afirmar que a maioria dos/as jovens já realizava a meditação *mindfulness* com os olhos fechados, numa posição confortável, e todos/as os/as alunos/as contribuíam para o bom funcionamento e para a atenção e concentração do grupo durante as atividades.

4.2. Conceções no final do estudo

As conceções obtidas no final do estudo dizem respeito às conceções finais da professora cooperante face a algumas perguntas feitas durante a entrevista. Para além disso, foram analisadas as conceções finais dos/as jovens, resultantes do inquérito por questionário final preenchido por cada um(a) deles/as.

4.2.1. Análise do inquérito por entrevista realizado à professora cooperante. Com o intuito de conhecer a importância atribuída pela professora titular à prática de *mindfulness* procedeu-se a uma entrevista semiestruturada, que pode ser consultada, na íntegra, no Apêndice I.

A partir desta entrevista, percebeu-se que a docente cooperante não conhecia a prática de *mindfulness* pelo nome apresentado, mas conhecia o tipo de atividade, porque já tinha visto e praticado com os/as seus/suas alunos/as (a prática não se realizou na escola em que decorreu o estudo). Quanto à experiência, a professora afirmou que quando sobrava tempo, no final das suas aulas, apagava as luzes, colocava uma música de fundo e dizia algumas frases como “imaginem que estamos numa praia a sentir o vento” (EPC, 06 de julho de 2021) com o objetivo dos/as discentes sentirem as suas emoções e relaxarem.

Nesta entrevista, a docente confessou que, apesar de já ter visto os/as colegas a fazer atividades para acalmar os/as discentes e de ter praticado em pequenos momentos com as suas turmas, ao longo dos seus dezoito anos de experiência, nunca ouviu falar da prática de *mindfulness* nas instituições escolares, ou seja, “não como algo que se faça regularmente” (EPC, 06 de julho de 2021).

No que se refere à exploração da temática da investigação, a professora cooperante considerou que foi relevante para os/as discentes, porque “os miúdos gostam de tudo o que é novidade, tudo o que é novo, tudo o que é diferente” e, por vezes “vêm agitados do intervalo quando é no segundo tempo. Eu acho que sim. Acho que eles gostaram das atividades” (EPC, 06 de julho de 2021). A docente reforçou, ainda, que “agora no confinamento não se nota muito, porque eles depois estão calados na aula” (EPC, 06 de julho de 2021), mas acredita que tenha sido benéfico. Além disso, a entrevistada sentiu que houve evolução do início das aulas, visto que os/as jovens se habituaram e transformaram a prática numa rotina.

Em relação à situação mais marcante no decorrer deste estudo, a professora cooperante considerou que foi a novidade tanto para os/as discentes como para si. A docente afirmou que a realização do estudo foi uma mais-valia, no sentido em que adquiriu conhecimentos sobre atividades que verificou que “os alunos gostam” e que pode vir a aplicar no futuro em certas situações em que reflete “tenho agora um tempinho, eles estão agitados no início ou no fim e posso aplicar determinada atividade” (EPC, 06 de julho de 2021).

A exploração do tema conseguiu despertar o interesse da professora sobre a atenção plena, pois apropriou-se de estratégias diferentes das que utilizava “em vez de estar à procura na *Internet* de exemplos” (EPC, 06 de julho de 2021).

Relativamente à possibilidade de integrar a direção de turma em projetos de *mindfulness* no agrupamento em que a docente estiver a lecionar, a professora destacou que:

como projeto, as nossas planificações são muito exigentes. É muito complicado. E até mesmo em educação para a cidadania com os temas que temos de trabalhar e com colegas ao mesmo tempo não dá. Portanto, fazer um projeto em que todos os dias tenhamos de fazer isso no início da aula não é exequível. Agora, fazer de vez em quando ou quando a turma for agitada... sim, podemos aplicar. Eu e, de certeza, outros colegas podem fazer. (...) Agora como projeto regular ou atividade regular é mais difícil pela questão do que temos de trabalhar e o tempo. (EPC, 06 de julho de 2021)

Para concluir a entrevista, a docente cooperante achou pertinente destacar o impacto que a exploração do tema teve no grupo de alunos/as, porque desde que os/as discentes estiveram em confinamento, tanto o ano passado como este ano, a sua capacidade de concentração e atenção diminuiu bastante. Tendo em conta que as atividades de *mindfulness* incidiram, principalmente, na concentração e atenção e nas emoções, a docente acredita que o estudo ajudou e pode, no futuro, continuar a ajudar os/as alunos/as (ex.: os/as jovens podem recorrer a certas atividades concretizadas). Para além disso, a entrevistada acrescenta que a prática da atenção plena, no contexto em que o estudo esteve inserido, “até foi uma mais-valia e um ponto positivo, porque foi nesta altura também. É positivo, porque é uma coisa nova. Acho que neste contexto calhou bem/assentou bem e tem tudo a ver” (EPC, 06 de julho de 2021).

De forma geral, a professora cooperante considerou que o tema se adequou ao grupo de discentes, uma vez que existiam jovens “mais agitados, irrequietos, infantis” e, apesar do referido, todos/as, exceto o A9, “assentaram durante aquele bocadinho e conseguiram a concentração necessária para realizar as atividades”. É de salientar que a docente acrescentou que o facto de o A9 ter determinadas atitudes e reações “(exs.: não vou fechar os olhos; os

outros estão com os olhos fechados, mas eu não fecho) era no sentido da vergonha. Na primeira atividade a atitude dele foi ‘Vou agora olhar para isto...’ (EPC, 06 de julho de 2021).

4.2.2. Análise do inquérito por questionário final realizado aos/às jovens. Os resultados do inquérito por questionário final realizados aos vinte alunos podem ser consultados, na íntegra, no Apêndice J.

O questionário é composto por cinco partes, sendo elas i) experiência com o *mindfulness*; ii) sentimentos, emoções, concentração e atenção; iii) opinião sobre os jogos de *mindfulness* concretizados; iv) depois da prática de *mindfulness*; e, por fim, v) aprendizagens. Optou-se por esta organização com o intuito de reunir o máximo de informações para o presente estudo e, também, ajudar os/as participantes a entender o objetivo das questões colocadas.

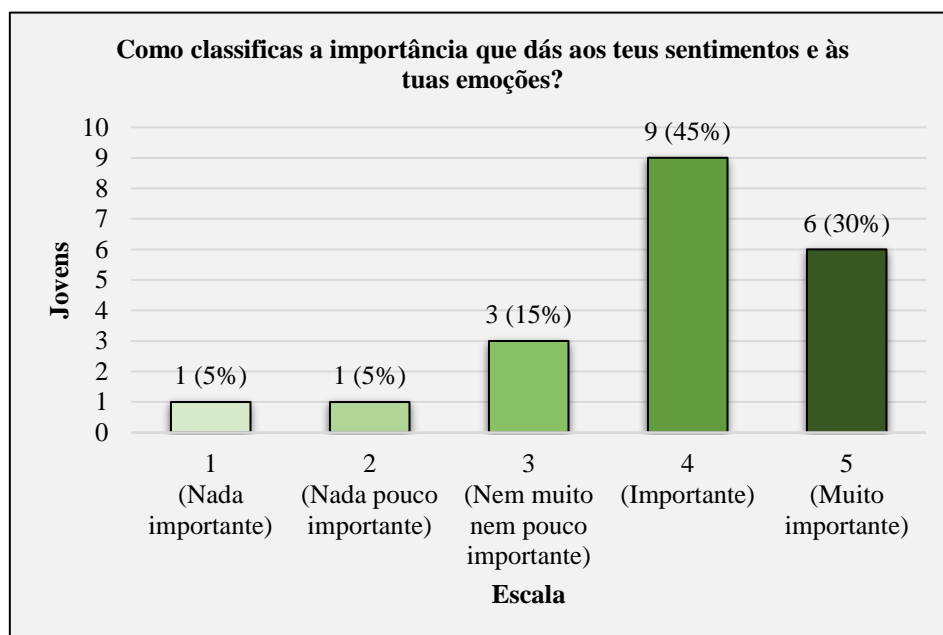
Relativamente à primeira pergunta da primeira parte, “Antes da prática, conhecia o *mindfulness*?”, quinze alunos responderam negativamente à questão (75%) e somente cinco responderam positivamente (25%). É relevante referir que as respostas não coincidiram com as da pergunta colocada no início da prática de *mindfulness* (na primeira sessão de *mindfulness* da intervenção pedagógica) em que todos/as os/as discentes referiram que não conheciam nem tinham praticado meditação ou *mindfulness*. Contudo, acredita-se que as respostas no questionário final tenham sido mais fiáveis, uma vez que os/as discentes não se sentiram pressionados/as em dar uma resposta igual à do/a colega. Além disso, existe a possibilidade dos/as jovens, antes da prática, conhecerem o tipo de atividade, mas não conhecerem pelo nome pelo qual foi apresentado.

Os/As alunos/as que afirmaram conhecer o *mindfulness* responderam a outra questão: “Já tinhas praticado?”. Dois discentes já tinham praticado (40%) enquanto os restantes (três) não tinham (60%).

Em relação à primeira questão da segunda parte, “Como classificas a importância que dás aos teus sentimentos e às tuas emoções?”, pode-se verificar no Gráfico 4.1. que um aluno atribuiu o número um (*nada importante*) (5%); uma aluna confidenciou o número dois (*nada pouco importante*) (5%); três alunos responderam com o número três (*nem muito nem pouco importante*) (15%); nove optaram pelo número quatro (*importante*) (45%); e, por fim, seis referiram o número cinco (*muito importante*) (30%).

Gráfico 4.1.

Respostas dos/as alunos/as à primeira pergunta da segunda parte do questionário final

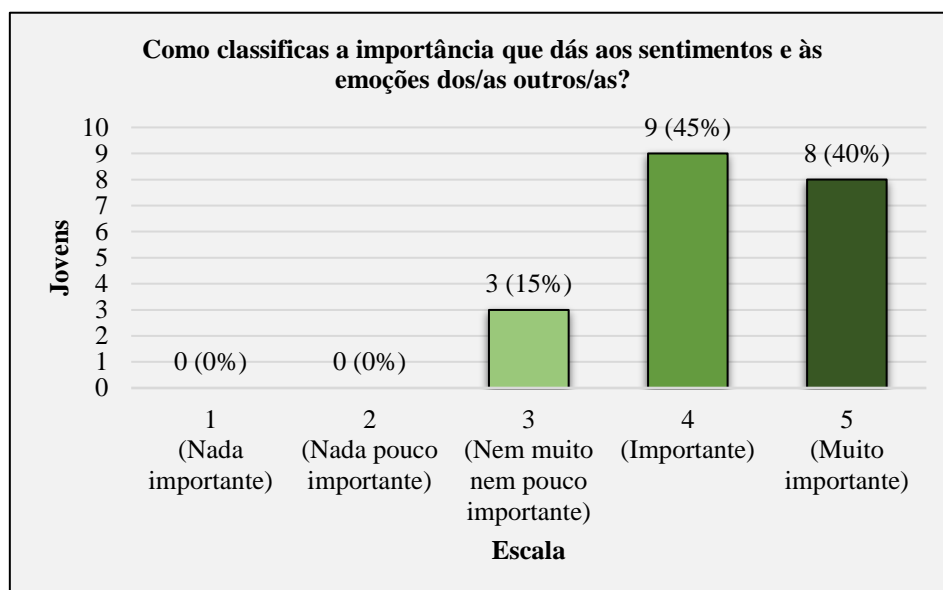


Nota. Dados recolhidos em questionário final aplicado aos/às discentes do 6.º ano do 2.º CEB.

O Gráfico 4.2. apresenta as respostas da segunda pergunta da parte ii, “Como classificas a importância que dás aos sentimentos e às emoções dos/as outros/as?”, em que, numa escala de 1 a 5, três discentes atribuíram o número três (*nem muito nem pouco importante*) (15%); nove referiram o número quatro (*importante*) (45%); e, por último, oito salientaram o número cinco (*muito importante*) (40%). É de salientar que nenhum(a) aluno/a escolheu os números um (*nada importante*) e dois (*nada pouco importante*).

Gráfico 4.2.

Respostas dos/as alunos/as à segunda pergunta da segunda parte do questionário final



Nota. Dados recolhidos em questionário final aplicado aos/às discentes do 6.º ano do 2.º CEB.

Tendo em conta que as perguntas dos gráficos anteriores pretenderam perceber a importância que os/as jovens dão aos seus sentimentos e às suas emoções e, ainda, aos/às dos/as outros/as, surge, agora, a necessidade de compará-los. Perante as informações referidas anteriormente sobre os gráficos percebe-se que alguns/mas discentes dão pouca importância aos seus sentimentos e às suas emoções, atribuindo valores como 1 ou 2, enquanto todos/as atribuem uma escala de 3 a 5 à importância dos sentimentos e das emoções dos/as outros/as. Com isto, conclui-se que alguns/mas jovens dão mais importância ao que os/as outros/as sentem do que aos/às próprios/as sentimentos e emoções.

Quanto à terceira pergunta, “Achas que os jogos de *mindfulness* ajudam a gerir os sentimentos e as emoções?”, observou-se que a maioria dos/as jovens (dezoito) responderam que sim (90%) e os restantes (dois) deram uma resposta negativa (10%).

Relativamente à questão “Consideras que os jogos de *mindfulness* ajudam a trabalhar a concentração e a atenção?”, todos/as os/as discentes, exceto um (5%), responderam afirmativamente (95%).

Na Tabela 4.1. encontra-se o resultado da última questão da parte ii, “Quais foram as emoções sentidas durante os jogos de *mindfulness*?”, sendo que a maioria dos/as discentes

referiu emoções ou palavras positivas (exs.: alegria, calma, felicidade, diversão, paz, entre outros) para descrever o que foi sentido durante a prática de *mindfulness*. Alguns/mas alunos/as confundiram que sentiram tristeza, raiva, aborrecimento, sono e stresse. É importante referir que, neste grupo de discentes, somente dois alunos expressaram respostas inconclusivas.

Tabela 4.1.

Respostas dos/as alunos/as à quinta pergunta da segunda parte do questionário final

	Respostas
A1	Alegria, calma, felicidade, emoção, sono.
A2	Calma.
A3	Eu senti várias como feliz, triste, raiva, ...
A4	Calma.
A5	Não sei.
A7	Boas emoções.
A8	Calmas e divertidas.
A9	.
A10	Calma.
A11	Calma.
A12	Não sei em algumas me senti aborrecida e em outras muito alegre e extrovertida.
A13	As emoções sentidas durante os jogos de <i>mindfulness</i> divertimento, alegria, descontração, energia, fiquei com mais atenção.
A15	Relaxamento.
A16	Relaxamento.
A17	Calma e paz 🙏.
A18	Concentração.
A19	Fiquei contente.
A20	Alívio, diversão, alegria, sono.
A21	Sono, alegria, stresse, entre outros.
A22	Feliz sonolento.

Nota. Dados recolhidos em questionário final aplicado aos/as discentes do 6.º ano do 2.º CEB.

No que diz respeito à terceira parte, perguntou-se “Qual foi a atividade que mais gostaste e a que menos gostaste no decorrer deste estudo?”, contudo a maioria dos/as jovens deu mais que uma resposta e, também, indicou atividades em que não estiveram presentes. Deste modo, a investigadora verificou as respostas e só apresenta nos gráficos aquelas em que os/as discentes estiveram presentes, pois não seria fidedigno se os/as alunos/as referissem atividades que gostaram ou não gostaram sendo que não participaram nas mesmas. Através do Gráfico 4.3. pode-se concluir que as cinco atividades preferidas pelos/as discentes foram a E (Jogo do indicador) com dezassete preferências; a F (Vamos enviar bons votos!) com quinze; a B

(Garrafa da calma) e J (Vamos descobrir!) ambas com treze; e, ainda, a A (O que é meditar?) com doze.

Gráfico 4.3.

Respostas dos/as alunos/as à terceira parte (mais gostaram) do questionário final

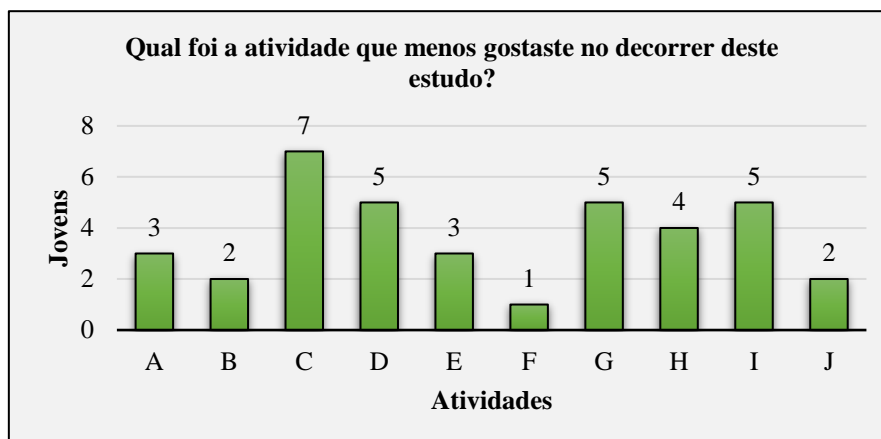


Nota. Dados recolhidos em questionário final aplicado aos/às discentes do 6.º ano do 2.º CEB.

A partir do Gráfico 4.4. percebe-se que as cinco atividades menos preferidas pelos/as discentes foram a C (Viagem da borboleta) com sete respostas; a D (Será um pato ou um coelho?), G (O que é que nós ouvimos?) e I (Os/As observadores/as gentis e calmos/as) todas com cinco; e, por fim, a H (Vamos simplesmente observar!) com quatro.

Gráfico 4.4.

Respostas dos/as alunos/as à terceira parte (menos gostaram) do questionário final

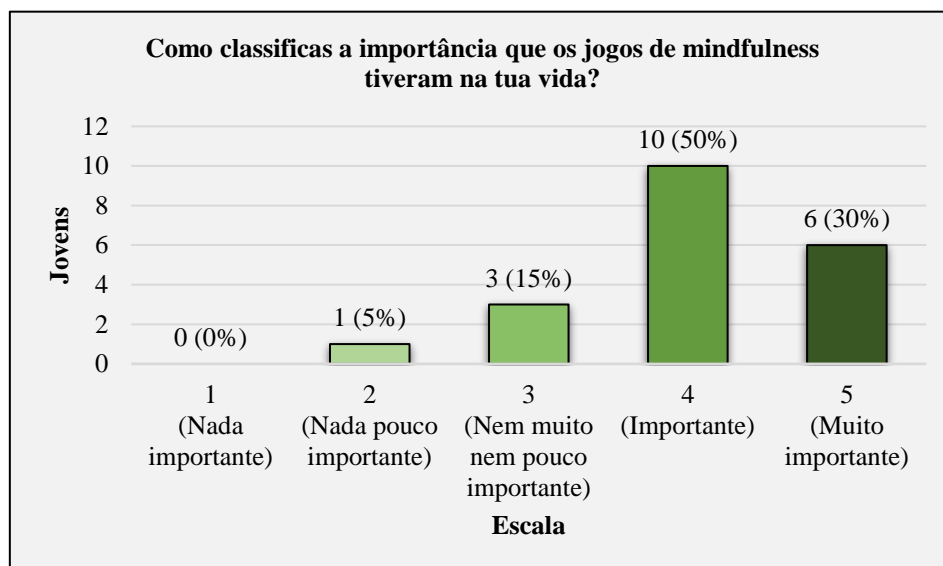


Nota. Dados recolhidos em questionário final aplicado aos/às discentes do 6.º ano do 2.º CEB.

No que refere à primeira pergunta da quarta parte, “Como classificas a importância que os jogos de *mindfulness* tiveram na tua vida?”, com o Gráfico 4.5. percebe-se que, numa escala de 1 a 5, uma discente respondeu o número dois (*nada pouco importante*) (5%); três salientaram o número três (*nem muito nem pouco importante*) (15%); dez destacaram o número quatro (*importante*) (50%); e, em último, seis referiram o número cinco (*muito importante*) (30%). É relevante mencionar que nenhum(a) aluno/a escolheu o número um (*nada importante*).

Gráfico 4.5.

Respostas dos/as alunos/as à primeira pergunta da quarta parte do questionário final



Nota. Dados recolhidos em questionário final aplicado aos/às discentes do 6.º ano do 2.º CEB.

No que se refere à questão “Em casa, falaste com os/as teus/tuas familiares sobre as atividades que realizámos?”, a maioria dos/as alunos/as (doze) falou sobre a prática de *mindfulness* com os/as familiares (60%). Apesar disso, houve oito discentes que responderam negativamente (40%).

Sobre a terceira pergunta, “Aconselhavas os/as teus/tuas amigos/as a praticar *mindfulness*?”, somente um aluno é que respondeu que não (5%).

Na questão “Preferiste a prática de *mindfulness* concretizada nas aulas presenciais ou nas aulas on-line?”, a maioria dos/as jovens (dezoito) preferiu a prática realizada nas aulas presenciais (90%), pois somente dois alunos é que preferiram nas aulas on-line (10%).

Relativamente à quinta pergunta da parte iv, “Gostavas de continuar a praticar *mindfulness*?”, tal como se verifica na Tabela 4.2., dezasseis discentes referiram que gostariam de continuar (80%); quatro salientaram que talvez gostassem (20%); e nenhum(a) jovem deu resposta negativa.

Tabela 4.2.

Respostas dos/as alunos/as à quinta pergunta da quarta parte do questionário final

Respostas	Jovens	%
Sim	16	80%
Talvez	4	20%
Não	0	0%
Total	20	100%

Nota. Dados recolhidos em questionário final aplicado aos/às discentes do 6.º ano do 2.º CEB.

Os dezasseis jovens que gostavam de continuar a praticar *mindfulness* justificaram a sua resposta dizendo que gostaram, os/as ajudava a sentir-se melhor, era divertido, entre outras razões. Na Tabela 4.3. encontram-se as respostas dos/as jovens.

Tabela 4.3.

Justificação dos/as alunos/as ao “Sim” da quinta pergunta da quarta parte do questionário final

	Respostas
A1	Porque eu senti-me muito bem nestas semanas.
A2	É divertido.
A4	Eu gostaria de fazer mas não tenho muito tempo.
A8	Ajuda-me a acalmar.
A9	Porque é fixe.
A10	Porque deixa-me calma.
A11	Sentia-me mais calma.
A12	Porque é criativo e engraçado.
A13	Porque me faz sentir bem.
A15	Deixa-me calma, menos ansiosa e concentrada.
A16	Porque gostei e porque tenho muito tempo livre e as vezes torna-se aborrecido.
A17	Porque eu gosto quando não fazem muito barulho na sala de aula.
A18	Porque é divertido de jogar.
A19	Sim, porque e divertido praticar novas coisas.
A20	Porque tem vários jogos e meditação.
A22	Porque é muito divertido.

Nota. Dados recolhidos em questionário final aplicado aos/às discentes do 6.º ano do 2.º CEB.

Os quatro alunos que responderam “Talvez” justificaram a sua resposta (Tabela 4.4.) referindo que gostaram de umas atividades e de outras não e, ainda, que a prática os/as ajudou na regulação das suas emoções. É essencial salientar que, neste grupo de discentes, somente um aluno expressou uma resposta inconclusiva.

Tabela 4.4.

Justificação dos/as alunos/as ao “Talvez” da quinta pergunta da quarta parte do questionário final

Respostas	
A3	Porque eu gostei de algumas atividades mas outras eu não gostei.
A5	Não sei.
A7	Porque gostei muito da atividade.
A21	Porque ajuda nas minhas emoções.

Nota. Dados recolhidos em questionário final aplicado aos/às discentes do 6.º ano do 2.º CEB.

No que se refere à última parte do questionário final, “O que é que aprendeste com os jogos de *mindfulness*?”, os/as jovens mencionaram várias aprendizagens, tal como se pode observar na Tabela 4.5.. Algumas delas foram: aprender a concentrar-se, a acalmar-se, a gerir as suas emoções, a observar melhor o meio envolvente, a relaxar e, ainda, a perceber a importância de se sentir calmo/a. É de notar que, neste grupo de participantes, seis discentes referiram respostas inconclusivas.

Tabela 4.5.

Respostas dos/as alunos/as à primeira pergunta da quinta parte do questionário final

Respostas	
A1	Aprendi a concentrar-me melhor, a estar mais calma às vezes.
A2	Nem tudo o que vemos é verdade.
A3	A controlar as emoções.
A4	Aprendi a ser mais calma.
A5	Não sei.
A7	Muitas coisas.
A8	A gerir emoções.
A9	Não sei.
A10	Aprendi a ficar mais relaxada
A11	A ver as coisas de outra forma.
A12	A ver as coisas de formas diferentes.
A13	Aprendi a estar mais concentrada, com mais energia.
A15	Aprendi a concentrar-me nas coisas, e ouvir com calma.
A16	Aprendi muitas coisas.
A17	Não sei.
A18	Aprendi a relaxar e a concentrar.
A19	Aprendi novas coisas.
A20	A importância de nos sentirmos calmos.
A21	Aprendi a concentrar-me.
A22	Tenho que ficar mais calmo e as nossas emoções.

Nota. Dados recolhidos em questionário final aplicado aos/às discentes do 6.º ano do 2.º CEB.

Tendo em conta que a última pergunta do questionário final, “Gostarias de acrescentar algo que consideras importante?”, não foi obrigatória nem todos/as os/as discentes responderam. Das dez respostas obtidas (Tabela 4.6.) somente duas é que não foram inconclusivas, pois uma das alunas referiu que queria mais atividades como as que foram concretizadas e a outra discente salientou que deveria existir uma disciplina de *mindfulness*.

Tabela 4.6.

Respostas dos/as alunos/as à segunda pergunta da quinta parte do questionário final

	Respostas
A5	Não sei.
A7	Não.
A10	Não.
A11	Mais atividades assim.
A12	Não.
A13	Devia haver uma disciplina de <i>mindfulness</i> .
A17	Não.
A19	Não.
A21	Não.
A22	Não.

Nota. Dados recolhidos em questionário final aplicado aos/às discentes do 6.º ano do 2.º CEB.

Capítulo V – Discussão dos Resultados

Depois da apresentação e interpretação dos resultados, segue-se a discussão dos mesmos, que será realizada à luz do enquadramento teórico.

Relativamente à participação dos/as jovens nas sessões de *mindfulness* considera-se que é evidente que existiu uma evolução do envolvimento dos/as discentes, pois, numa fase inicial, existia uma grande dificuldade de concentração e atenção devido à complexidade em estar parado/a, fechar os olhos, descontraír e, também, aderir às atividades por vergonha. Com o desenvolvimento das sessões, as técnicas de *mindfulness* contribuíram para o aumento da concentração e atenção dos/as jovens, uma vez que a maioria dos/as alunos/as, nas últimas sessões, seguiu as orientações da investigadora, do início ao fim, durante as atividades. Estes resultados coincidem com o que é defendido por Delgado et al. (2012), visto que a meditação *mindfulness* é um processo lento e tranquilo que nos aproxima de nós próprios/as, dos nossos autênticos eus. Deste modo, a experiência proporcionada pela prática de *mindfulness* será mais contínua para as pessoas mais experientes (Germer, 2005), isto é, quanto mais se praticar *mindfulness*, mais notórios serão os seus benefícios.

Apesar do que foi referido, é relevante destacar que o desenvolvimento dos processos cognitivos, em concreto da atenção e concentração, de certos/as alunos/as foi prejudicado pelo ensino à distância, visto que alguns/mas regrediram no processo devido ao ambiente em que estavam inseridos/as, isto é, não conseguiam estar focados/as devido aos vários estímulos audiovisuais existentes. Este acontecimento segue a linha defendida por Brown e Ryan (2003), uma vez que a capacidade de estar consciente e atento/a varia de pessoa para pessoa e pode ser melhorada ou prejudicada por vários fatores.

O plano de sessões de meditação *mindfulness* foi ao encontro das características e dos interesses dos/as alunos/as do 6.º ano do 2.º CEB, pois é fulcral fazer adaptações como diminuir o tempo de duração da prática, variar as atividades e transformar os exercícios em algo menos abstrato com o intuito de alcançar o máximo de participantes (Zelazo & Lyons, 2012). Para além disso, a diversidade de jogos concretizados deve-se ao carácter universal da prática de *mindfulness* que permite uma grande flexibilidade de trabalho e atuação (Rahal, 2018). É de destacar que a investigadora serviu de modelo em todas as atividades, no sentido em que esse comportamento é importante para o desenvolvimento das habilidades da atenção plena dos/as alunos/as (Zelazo & Lyons, 2012).

Tendo em conta que, no final de cada atividade, os/as discentes realizaram uma reflexão no questionário inicial, os resultados mostraram que os/as jovens passaram a demonstrar mais facilidade em exprimir o que sentiam, o que tinham aprendido e como se tinham expressado. Perante estes resultados, pode-se afirmar que uma intervenção educativa planeada, com base em técnicas de *mindfulness*, é benéfica para a promoção de uma qualidade diferente de atenção voltada para o eu, confirmando uma consciência não julgadora e não discursiva das próprias percepções, sensações, emoções e, ainda, dos próprios pensamentos (Evans et al., 2009).

No final das seis sessões de *mindfulness*, tornou-se evidente a alteração de comportamentos e atitudes dos/as discentes, no sentido em que a prática de *mindfulness* conseguiu desenvolver várias habilidades e atitudes nos/as seus/suas participantes, o que é afirmado por autores/as como Davis e Hayes (2011) e Moñivas et al. (2012). Esta constatação condiz com as conceções que a professora cooperante apresenta no final do estudo, no sentido em que os/as jovens beneficiaram com a intervenção educativa e, ainda, se habituaram e transformaram a prática numa rotina.

É relevante destacar a evolução da posição do corpo, uma vez que no princípio da intervenção pedagógica os/as alunos/as não conseguiam estar confortáveis, nem permanecer na mesma posição durante muito tempo. Contudo, com o desenrolar das sessões de *mindfulness*, os/as jovens conseguiram adotar um comportamento de alerta e relaxado, sem movimento, durante o tempo da prática. Este aspeto combina com a linha de pensamento de Övén (2019), no sentido em que estar sentado/a em meditação não é a mesma coisa que estar sentado/a comumente, pois é necessário encontrar uma conduta em que se sinta conforto durante um determinado período de tempo.

Além disso, durante e após a intervenção pedagógica, podem-se observar várias manifestações dos/as discentes que evidenciam aprendizagens sobre o tema do presente estudo, tais como “– Aprendi a estar mais concentrada” (NCE, 04 de junho de 2021, A13); “– Eu aprendi que quando estamos com muita raiva só é preciso respirar profundamente” (NCE, 11 de junho de 2021, A1); “[– Aprendi que] as nossas emoções mudam ao longo do dia” (NCE, 18 de junho de 2021, A16); “– Aprendi a controlar a respiração por isso senti-me relaxada” (NCE, 02 de julho de 2021, A10); “(...) aprendi que devemos ter atenção aos sinais dos outros” (NCE, 06 de julho de 2021, A8). Algumas afirmações podem, também, indiciar que as práticas de *mindfulness* ajudaram os/as jovens a consciencializar-se das suas emoções e das dos/as outros/as, o que vai ao encontro do que é afirmado por Evans et al. (2009), Mañas (2009), Delgado et al. (2012) e Zelazo e Lyons (2012) que acreditam que o *mindfulness* ajuda o

indivíduo a observar, com clareza, e aceitar os seus pensamentos e emoções; sentir-se mais interrelacionado com os/as outros/as; evitar as respostas emocionais automáticas tendo em vista uma maior estabilidade emocional e calma; e, ainda, desenvolver valores humanos e habilidades sociais. Este facto foi essencial para o processo de ensino-aprendizagem dos/as alunos/as, visto que o *mindfulness* não é uma atividade em si, mas uma forma de ser que pode ajudar os/as discentes a lidar com as várias adversidades que surgirão ao longo da sua vida (Naik et al., 2013).

As atividades escolhidas demonstraram ser objeto de admiração e interesse, tanto para os/as alunos/as que gostariam de continuar a prática de *mindfulness* como para a professora cooperante que reconheceu que a intervenção pedagógica a marcou e que aprendeu bastante com a mesma. A intervenção educativa procurou fornecer aos/às discentes um pequeno momento de introspeção, calma e tranquilidade no seio das várias horas em que se encontravam na instituição escolar, pois, perante esta realidade e tal como é defendido por Carvalho et al. (2017), é um contexto fundamental para o desenvolvimento de competências sociais e emocionais, juntamente com académicas.

Os resultados da entrevista à professora titular evidenciaram que esta participante não realizava, regularmente, atividades de relaxamento com os/as jovens devido às planificações que tinha de cumprir e ao tempo estimulado para as suas aulas. Contudo e apesar de não conhecer a prática de *mindfulness*, a docente reconheceu que a intervenção pedagógica foi uma mais-valia, no sentido em que verificou que “os alunos gostam” (EPC, 06 de julho de 2021) e que aprendeu várias atividades que poderá vir a aplicar no futuro sem ter a necessidade de “estar à procura na *Internet* de exemplos” (EPC, 06 de julho de 2021). Julga-se que o facto de a prática de *mindfulness* ter despertado o interesse e a curiosidade da docente é fundamental, visto que um(a) professor(a) consciente encara as situações e os imprevistos com paciência, confiança, respeito e bondade e, para além disso, representa um modelo para os/as seus/suas discentes. Estes aspetos permitirão motivar, orientar e ajudar os/as discentes a desenvolver determinadas qualidades, atitudes e competências (Mañas et al., 2014).

No que se refere aos resultados do inquérito por questionário final realizado aos/às jovens, estes indicaram que a maioria, apesar de não conhecer o *mindfulness* antes da intervenção pedagógica, acredita que os jogos de *mindfulness* ajudam a gerir os sentimentos e as emoções e, também, a trabalhar a concentração e a atenção, o que é legitimado por Davis e Hayes (2011), Fisher (2006), Hyland (2016), Keng et al. (2011), Langer et al. (2017), Napoli et al. (2005), Posner e Petersen (1990), Sánchez-Gómez et al. (2020) e Sierra et al. (2015).

Em suma, as conceções no final do estudo, tanto da maioria dos/as alunos/as como da professora cooperante, comprovam que a prática de *mindfulness* foi benéfica para os/as alunos/as do 6.º ano do 2.º CEB, o que vem confirmar a necessidade de incluir o *mindfulness* no currículo escolar, de forma a ajudar as crianças e os/as jovens, da faixa etária dos doze aos dezasseis anos, a gerir com os seus stresses académicos e sociais (Carvalho & Pinto, 2019; Kuyken et al., 2013).

Capítulo VI – Conclusões

Tendo concluído a apresentação, interpretação e discussão dos resultados, chega-se aos resultados que possibilitam a obtenção das respostas às questões de investigação, previamente formuladas, e que orientaram o presente estudo. Assim, neste capítulo, serão apresentadas as principais conclusões da investigação com base nas duas questões de investigação estabelecidas e nos objetivos apresentados; as principais limitações do estudo; algumas linhas futuras de investigação; e, ainda, as aprendizagens pessoais e profissionais da investigadora.

O conjunto de técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizados contribuíram para uma recolha mais ampla de informações e para uma melhor compreensão das conceções dos/as discentes e da professora cooperante.

Para verificar em que medida a prática de *mindfulness* contribui para o desenvolvimento dos processos cognitivos, em concreto da atenção e concentração e, também, ajuda os/as alunos/as do 6.º ano do 2.º CEB a consciencializar-se das suas emoções e das dos/as outros/as, foi necessário desenvolver um plano de sessões de meditação *mindfulness* com a turma, no sentido de estimular o seu gosto e interesse pela prática, ampliar os seus conhecimentos sobre o *mindfulness*, proporcionar momentos de relaxamento e posterior reflexão e, também, trabalhar as emoções dos/as jovens através da prática. Recorreu-se, ainda, a dois inquéritos por questionário para perceber as conceções dos/as discentes durante e depois da intervenção pedagógica. Para além disso, efetuou-se um inquérito por entrevista à professora cooperante com o intuito de verificar a importância atribuída à prática de *mindfulness*. Tendo em conta que os/as participantes mostraram interesse e curiosidade pelo tema apresentado, a sua exploração tornou-se um processo de ensino e aprendizagem em que todos/as os/as envolvidos/as participaram e aprenderam.

Os resultados das sessões de *mindfulness* e do inquérito por questionário inicial demonstraram que houve uma evolução nos comportamentos e na consciencialização das emoções por parte dos/as jovens, uma vez que, no início das sessões de *mindfulness*, os/as alunos/as não se envolviam ao máximo (exs.: descontraír, estar parado/a, fechar os olhos, seguir as orientações, entre outros), não sabiam o que refletir e perguntavam constantemente o que deveriam escrever no questionário inicial. Com o decorrer da intervenção educativa, os/as alunos/as começaram a envolver-se mais nos jogos, estar concentrados/as e atentos/as, ser mais autónomos/as e perceber o que tinham sentido, aprendido e como se tinham expressado em cada atividade. Além disso, perceberam que era importante observar e entender o que os/as outros/as sentem e pensam.

É relevante referir que as duas últimas sessões de *mindfulness* foram concretizadas em ensino à distância devido à situação pandémica em que se vive. Nesse sentido, existiu um conjunto de fatores (exs.: estímulos audiovisuais, presença de familiares, entre outros) que influenciaram e penalizaram a concentração, atenção, postura e o comportamento de determinados/as alunos/as. Apesar disso, a maioria dos/as jovens conseguiu aproveitar a prática, independentemente desses imprevistos.

Uma vez concluída a intervenção educativa, decidiu-se verificar as conceções da professora cooperante, no final do estudo, através de uma entrevista, para verificar a importância atribuída pela docente à prática de *mindfulness* e se a prática foi benéfica para os/as discentes. Dessa forma, percebeu-se que a prática foi favorável para todos/as os/as envolvidos/as, cativou a docente e motivou-a a repetir os jogos concretizados, no sentido em que, até à data, recorria à *Internet* para procurar atividades de relaxamento.

Além das conceções da professora titular, recolheram-se as conceções dos/as discentes através do questionário final para compreender o impacto que a prática de *mindfulness* teve nos/as alunos/as. Deste modo, verificou-se que os jogos de *mindfulness* tiveram importância na vida dos/as discentes, ajudam a gerir os sentimentos e as emoções e ajudam a trabalhar a concentração e atenção. Concluiu-se, ainda, que os/as jovens gostariam de continuar a prática.

Perante o que foi referido e tendo em conta todos/as os/as comportamentos, comentários, atitudes e posturas observados/as no decorrer do estudo, pode-se concluir que após uma intervenção pedagógica contextualizada, os/as alunos/as do 6.º ano do 2.º CEB conseguiram desenvolver os processos cognitivos, em concreto da atenção e concentração e, também, consciencializar-se das suas emoções e das dos/as outros/as.

Carvalho e Pinto (2019) salientam que o nível de *burnout* dos/as docentes e o ambiente de aprendizagem criado podem ter consequências negativas nos/as alunos/as e, por esse motivo, é fulcral criar abordagens que promovam o bem-estar dos/as discentes e dos/as docentes. Após a concretização desta investigação, destaca-se que a prática do *mindfulness* ainda não é comum, nem constitui uma parte integrante da dinâmica dos estabelecimentos de educação e ensino. Contudo, caminha-se, aos poucos, nessa direção, no sentido em que são desenvolvidas, cada vez mais, investigações, documentação de referência, publicações de divulgação e atividades, tanto a nível nacional como internacional, que salientam os benefícios do *mindfulness* para os/as seus/suas praticantes.

Existem autores/as como Dobkin et al. (2012), Hyland (2016) e Kreplin et al. (2018) que contradizem os bons resultados da atenção plena. Ainda assim, optou-se por investigar sobre a temática, uma vez que é necessário transformar as boas e más experiências em oportunidades de aprendizagem. Na perspetiva da investigadora, a partilha de conhecimentos com os/as participantes sobre a prática é um dos aspetos mais importantes, no sentido em que ambas as partes têm muito a aprender.

Apesar das adversidades e dos tempos incertos, considera-se que esta investigação foi gratificante devido ao facto de parecer motivar profissionais de educação, principalmente do 2.º CEB, a explorar a temática apresentada e de fomentar o gosto dos/as seus/suas alunos/as pelo *mindfulness* de modo a continuarem a prática e enfrentarem os vários problemas da vida com calma e tranquilidade.

No que diz respeito às limitações existentes, ao longo do estudo, destacam-se os desafios enfrentados durante a construção do relatório de prática de ensino supervisionada e um conjunto de fatores externos, decorrentes da situação pandémica que acompanhou a investigação.

Um dos maiores desafios desta investigação teve a ver com o limite temporal imposto para a realização da investigação, visto que esta se concretizou no âmbito da unidade curricular de prática de ensino supervisionada. Além disso, destaca-se o reduzido tempo disponível para a realização de cada atividade de *mindfulness* devido ao contexto particular em que a investigação esteve inserida.

Outra adversidade relaciona-se com a pesquisa e recolha bibliográfica sobre o tema, visto que a atenção plena não é uma temática com muita divulgação em Portugal e, por essa razão, houve a necessidade de recorrer a documentação internacional, que nem sempre foi de fácil acesso.

Para além do referido, salienta-se a mudança do ensino presencial para o ensino à distância, durante a intervenção pedagógica, o que levou à adaptação do cronograma de trabalho inicialmente previsto.

Apesar do que foi referido, acredita-se que a presente investigação foi realizada com sucesso, uma vez que foi possível responder às questões de investigação e ir ao encontro dos objetivos definidos.

Perante a importância da temática, torna-se essencial continuar a investigar e desenvolver estudos que possibilitem a melhoria da educação e do bem-estar daqueles/as que estão inseridos/as no processo de ensino-aprendizagem.

Na eventualidade de repetir este estudo, solicitar-se-ia à professora titular, ou a outro membro da comunidade educativa, que tivesse contacto diário com os/as participantes, a gravação em vídeo ou registo fotográfico de todos os momentos em que os/as adolescentes se encontravam em atividade, com o objetivo de facilitar a avaliação da participação dos/as discentes ao longo da intervenção educativa. Este aspeto também contribuiria para uma avaliação detalhada de cada aluno/a.

A partir da investigação realizada, surgiu outra questão que poderia figurar como objeto de estudo no futuro, designadamente a influência das atividades de atenção plena na prática pedagógica de professores/as do 2.º CEB. Deste modo, poder-se-ia, por um lado, avaliar o impacto que a prática do *mindfulness* tem no ambiente de aprendizagem e, por outro, verificar se os/as participantes no processo de ensino e aprendizagem denotavam alguma alteração no crescimento pessoal e social dos/as alunos/as.

Outra sugestão seria analisar o contributo das técnicas de atenção plena no stress escolar e na empatia dos/as alunos/as. Este estudo concretizar-se-ia com dois grupos, um de controlo e outro experimental, com o objetivo de comparar os resultados de ambos/as os/as participantes.

Para além do referido, poder-se-ia realizar as atividades, concretizadas na presente investigação, nos dois anos de escolaridade do 2.º CEB e relacionar os dados ao longo deste ciclo de ensino, tentando, assim, apurar se a atenção plena estimula a concentração e atenção dos/as jovens do 2.º CEB e ajuda na consciencialização das suas emoções e das dos/as outros/as.

Por fim, propõe-se a realização de novas intervenções com os/as discentes que participaram nesta investigação com a finalidade de verificar se as aprendizagens desenvolvidas e os benefícios da prática se revelam duradouros.

Após a finalização do presente estudo, a investigadora acredita que a investigação contribuiu bastante para as suas aprendizagens pessoais e profissionais. Por um lado, a nível pessoal, teve a oportunidade de crescer interiormente, visto que aplicou atividades de *mindfulness* e compreendeu as competências da atenção plena em alunos/as do 6.º ano do 2.º CEB. Por outro lado, como futura profissional de educação, aprendeu que é crucial adaptar o tipo de atividades aos/as alunos/as, porque cada um(a) apresenta as suas necessidades, preferências e, ainda, o seu tempo de adaptação a uma nova realidade. Além disso, reconheceu a importância da concretização de atividades diferenciadas, uma vez que os/as jovens devem sentir-se felizes, livres, tranquilos/as e motivados/as.

Em suma, todos os momentos de partilha com os/as participantes foram extremamente marcantes devido às reações despertadas e aos conhecimentos adquiridos. A investigadora sentiu-se concretizada e feliz por contribuir para a consciencialização do momento presente, concentração, atenção e satisfação dos/as discentes do 6.º ano do 2.º CEB.

Referências Bibliográficas

- Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional* (1.^a ed.). Universidade Aberta.
- Almeida, J. F. (2013, junho). Ética da investigação em ciências sociais. *Revista da Associação Portuguesa de Sociologia*. <https://revista.aps.pt/pt/etica-da-investigacao-em-ciencias-sociais/>
- Alzina, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa* (2.^a ed.). Editorial La Muralla.
- Amado, J., & Ferreira, S. (2014). A entrevista na investigação em educação. In J. Amado, (Ed.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 207-232). Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2>
- Amaral, V., Castilho, P., & Gouveia, J. P. (2010). A contribuição do auto-criticismo e da ruminação para o afecto negativo. *Psychologica*, 2(52), 271-292. https://doi.org/10.14195/1647-8606_52-2_11
- Antonova, E., Schlosser, K., Pandey, R., & Kumari, V. (2021). Coping with COVID-19: Mindfulness-based approaches for mitigating mental health crisis. *Frontiers in Psychiatry*, 12, 1-10. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2021.563417>
- Banyai, I. (2014). *Zoom*. Kalandraka.
- Barrachina, M. (2012). Mindfulness y auto-observación terapêutica. In M. Miró & V., Simón, (Eds.), *Mindfulness en la práctica clínica* (pp. 15-50). Editorial Desclée de Brouwer.
- Behan, C. (2020). The benefits of meditation and mindfulness practices during times of crisis such as COVID-19. *Irish Journal of Psychological Medicine*, 37(4), 256-258. <https://doi.org/10.1017/ipm.2020.38>
- Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., Segal, Z. V., Abbey, S., Speca, M., Velting, D., & Devins, G. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11(3), 230-241. <https://doi.org/10.1093/clipsy.bph077>
- Bodhi, B. (2011). What does mindfulness really mean? A canonical perspective. *Contemporary Buddhism*, 12(1), 19-39. <https://doi.org/10.1080/14639947.2011.564813>
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos* (1.^a ed.). Porto Editora.
- Brandão, C., & Ribeiro, J. E. M. (2018). A importância do contexto na investigação qualitativa. *Revista Psicologia, Diversidade e Saúde*, 7(1), 169-173. <http://dx.doi.org/10.17267/2317-3394.v7i1.1897>
- Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(4), 822-848. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.4.822>
- Carmo, H., & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da investigação: Guia para auto-aprendizagem* (2.^a ed.). Universidade Aberta.
- Carvalho, J., & Pinto, A. (2019). *Mindfulness* em contexto educacional: Um olhar sobre Portugal. In A. Pinto & J. Carvalho, (Eds.), *Mindfulness em contexto educacional* (1.^a ed.) (pp. 9-18). Coisas de Ler.
- Carvalho, J. S., Pinto, A. M., & Marôco, J. (2017). Results of a mindfulness-based social-emotional learning program on portuguese elementary students and teachers: a quasi-

- experimental study. *Mindfulness*, 8(4), 337-350. <https://doi.org/10.1007/s12671-016-0603-z>
- Center for Curriculum Redesign. (2021). *About*. <https://curriculumredesign.org/about/>
- Correia, M. C. B. (2009). A observação participante enquanto técnica de investigação. *Pensar Enfermagem*, 13(2), 30-36. <http://hdl.handle.net/10400.26/23968>
- Coutinho, C. (2016). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática* (2.ª ed.). Edições Almedina.
- CUF Academic Center. (2018, fevereiro 12). *Crescimento e puberdade*. <https://www.cuf.pt/mais-saude/crescimento-e-puberdade>
- Dal-Farra, R. A., & Lopes, P. T. C. (2013). Métodos mistos de pesquisa em educação: Pressupostos teóricos. *Naunces: Estudos sobre educação*, 24(3), 67-80. <https://doi.org/10.14572/nuances.v24i3.2698>
- Davidson, R. J., Kabat-Zinn, J., Schumacher, J., Rosenkranz, M., Muller, D., Santorelli, S., Urbanowski, F., Harrington, A., Bonus, K., & Sheridan, J. F. (2003). Alterations in brain and immune function produced by mindfulness meditation. *Psychosomatic Medicine*, 65(4), 564-570. <https://doi.org/10.1097/01.PSY.0000077505.67574.E3>
- Davis, D. M., & Hayes, J. A. (2011). What are the benefits of mindfulness? A practice review of psychotherapy-related research. *Psychotherapy*, 48(2), 198-208. <https://doi.org/10.1037/a0022062>
- Decreto-Lei n.º 54/2018 do Ministério da Educação e Ciência. (2018). Diário da República: I série, n.º 129. <https://dre.pt/application/conteudo/115652961>
- Delgado, M. P., Rodríguez, J. M., Sánchez, M. M., & Gutiérrez, R. B. (2012). Conociendo mindfulness. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, (27), 29-46. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v27i0.130>
- Dobkin, P. L., Irving, J. A., & Amar, S. (2012). For whom may participation in a mindfulness-based stress reduction program be contraindicated. *Mindfulness*, 3, 44-50. <https://doi.org/10.1007/s12671-011-0079-9>
- Evans, D. R., Baer, R. A., & Segerstrom, S. C. (2009). The effects of mindfulness and self-consciousness on persistence. *Personality and Individual Differences*, 47(4), 379-382. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2009.03.026>
- Figueira, A. P. C., & Rocha, F. (2019). Potenciar a atenção/concentração pelo REHACOG. *Gestão e Desenvolvimento*, (27), 315-335. <https://doi.org/10.7559/gestaoedesenvolvimento.2019.386>
- Fisher, R. (2006). Still thinking: The case for meditation with children. *Thinking Skills and Creativity*, 1(2), 146-151. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2006.06.004>
- Flook, L., Smalley, S. L., Kitil, M. J., Galla, B. M., Kaiser-Greenland, S., Locke, J., Ishijima, E., & Kasari, C. (2010). Effects of mindful awareness practices on executive functions in elementary school children. *Journal of Applied School Psychology*, 26(1), 70-95. <https://dx.doi.org/10.1080/15377900903379125>
- Franco, C., Mañas, I., Cangas, A. J., & Gallego, J. (2011). Exploring the effects of a mindfulness program for students of secondary school. *International Journal of Knowledge Society Research*, 2(1), 14-28. <https://doi.org/10.4018/jksr.2011010102>

- Germer, C. K. (2005). Mindfulness: What is it? What does it matter? In C. Germer, R. Siegel & P. Fulton, (Eds.), *Mindfulness and psychotherapy* (pp. 3-27). The Guilford Press.
- Greenland, S. (2019). *Jogos de mindfulness* (2.^a ed.). Nascente.
- Hyland, T. (2016). The limits of mindfulness: Emerging issues for education. *British Journal of Educational Studies*, 64(1), 97-117. <http://dx.doi.org/10.1080/00071005.2015.1051946>
- Kabat-Zinn, J. (2003a). Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 144-156. <https://doi.org/10.1093/clipsy.bpg016>
- Kabat-Zinn, J. (2003b). Fundamentos de la práctica de la atención plena: Actitud y compromiso. In J. Kabat-Zinn, (Ed.), *Vivir con plenitud las crisis* (pp. 65-81). Editorial Kairós.
- Keng, S., Smoski, M. J., & Robins, C. J. (2011). Effects of mindfulness on psychological health: A review of empirical studies. *Clinical Psychology Review*, 31(6), 1-34. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2011.04.006>
- Kreplin, U., Farias, M., & Brazil, I. A. (2018). The limited prosocial effects of meditation: A systematic review and meta-analysis. *Scientific Reports*, 8(2403), 1-10. <https://doi.org/10.1038/s41598-018-20299-z>
- Kuyken, W., Weare, K., Ukoumunne, O. C., Vicary, R., Motton, N., Burnett, R., Cullen, C., Hennesly, S., & Huppert, F. (2013). Effectiveness of the mindfulness in schools programme: Non-randomised controlled feasibility study. *The British Journal of Psychiatry*, 203(2), 126-131. <https://doi.org/10.1192/bjp.bp.113.126649>
- Lafon, I. M., Alcaraz, I. D., & Puig, M. S. (2009). Estrategias de recogida y análisis de la información. In R. Alzina, (Ed.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 329-366). Editorial La Muralla.
- Langer, Á. I., Schmidt, C., Aguilar-Parra, J. M., Cid, C., & Magni, A. (2017). Mindfulness y promoción de la salud mental en adolescentes: Efectos de una intervención en el contexto educativo. *Revista médica de Chile*, 145(4), 476-482. <http://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872017000400008>
- Law, S. (2018, agosto 04). *Você vê um pato ou um coelho?* Nexo. <https://www.nexojornal.com.br/externo/2018/08/04/Voc%C3%AA-v%C3%AA-um-pato-ou-um-coelho>
- Lazar, S. W., Kerr, C. E., Wasserman, R. H., Gray, J. R., Greve, D. N., Treadway, M. T., McFarvey, M., Quinn, B. T., Dusek, J. A., Benson, H., Rauch, S. L., Moore, C. I., & Fischl, B. (2005). Meditation experience is associated with increased cortical thickness. *Neuroreport*, 16(17), 1893-1897. https://www.researchgate.net/publication/313606299_Meditation_experience_is_associated_with_increased_cortical_thickness
- Lyons, K. E., & DeLange, J. (2016). Mindfulness matters in the classroom: The effects of mindfulness training on brain development and behavior in children and adolescents. In Schonert-Reichl, A. Kimberly, Roeser & W. Robert, (Eds.), *Handbook of mindfulness in education* (pp. 271-283). Springer Press. https://doi.org/10.1007/978-1-4939-3506-2_17
- Mañas, I. (2009). Mindfulness (atención plena): La meditación en psicología clínica. *Gaceta de psicología*, 50, 13-29.

https://scholar.google.es/citations?view_op=view_citation&hl=es&user=Qj1jV5sAAAJ&citation_for_view=Qj1jV5sAAAJ:YOWf2qJgpHMC

- Mañas, I. M., Justo, C. F., Montoya, M. D. G., & Montoya, C. G. (2014). Educación consciente: *Mindfulness* (atención plena) en el ámbito educativo. Educadores conscientes formando a seres humanos conscientes. In R. Díaz & P. Zúñiga, (Eds), *Alianza de civilizaciones, políticas migratorias y educación* (pp. 193-229). Aconcagua Libros. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4859791>
- Matos, M. G., Reis, M., Camacho, I., Simões, C., Gomez-Baya, D., Mota, C., Tomé, G., Gaspar, T., Machado, M. C., & Social, E. (2015). Em tempos de recessão, os adolescentes portugueses continuam saudáveis e felizes ou são ainda saudáveis mas já não felizes? *Arquivos de Medicina*, 29(5), 116-122. <https://www.researchgate.net/publication/292720955> Em tempo de recessao os adolescentes portugueses continuam saudaveis e felizes ou sao ainda saudaveis mas ja nao felizes~
- Menezes, C. B., & Dell’Aglío, D. D. (2009). Por que meditar? A experiência subjetiva da prática de meditação. *Psicologia em Estudo*, 14(3), 565-573. <https://www.scielo.br/j/pe/a/6QBF9YLtTmtMgMhYfFjNs/abstract/?lang=pt>
- Minayo, M. (2002). Ciência, técnica e arte: O desafio da pesquisa social. In A. Zanatta, (Ed.), *Pesquisa social: teoria, método e criatividade* (pp. 9-29). Editora vozes.
- Mónico, L. S., Alferes, V. R., Castro, P. A., & Parreira, P. M. (2017). A observação participante enquanto metodologia de investigação qualitativa. *Atas – Investigação Qualitativa em Ciência Sociais*, 3, 724-733. <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2017/article/view/1447>
- Moñivas, A., García-Diex, G., & García-de-Silva, R. (2012). Mindfulness (atención plena): Concepto y teoría. *Portularia: Revista de Trabajo Social*, 12, 83-89. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3868103>
- Naik, P., Harris, V., & Forthun, L. (2013). Mindfulness: An introduction. *EDIS Publication*, 2013(8), 1-6. <https://doi.org/10.32473/edis-fy1381-2013>
- Napoli, M., Krech, P. R., & Holley, L. C. (2005). Mindfulness training for elementary school students: The attention academy. *Journal of Applied School Psychology*, 21(1), 99-125. https://doi.org/10.1300/J370v21n01_05
- Naubauer, N. (2021, janeiro 18). *Adolescent and young adult health*. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/adolescents-health-risks-and-solutions>
- Övén, M. (2019). *Educar com mindfulness* (8.ª ed.). Porto editora.
- Palomino, M., & Hernáez, L. (2019). La práctica de *mindfulness* entre el alumnado. In L. Hernáez, (Ed.), *Practicando mindfulness con niños y adolescentes: Definición, beneficios, programa «ser-consciente» y otros programas* (pp. 22-33). Pirámide.
- Posner, M. I., & Petersen, S. E. (1990). The attention system of the human brain. *Annual Review of Neuroscience*, 13(1), 1-14. <https://www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev.ne.13.030190.000325>
- Purser, R. (2015). The myth of the present moment. *Mindfulness*, 6, 680-686. <https://doi.org/10.1007/s12671-014-0333-z>

- Rahal, G. M. (2018). Atenção plena no contexto escolar: Benefícios e possibilidades de inserção. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22(2), 347-358. <https://doi.org/10.1590/2175-35392018010258>
- Reis, F. P., Amaro, R., Silva, F. M., Pinto, S. V., Barroca, I., Sá, T., Carvalho, R. F., Cartaxo, T., & Boavida, J. (2021). The impact of confinement on children and adolescents. *Revista Científica da Ordem dos Médicos*, 34(4), 245-246. <https://doi.org/10.20344/amp.15854>
- Sánchez-Gómez, M., Adelantado-Renau, M., Andrés, M. H., & Bresó, E. (2020). *Mindfulness* en educación infantil: Un programa para desarrollar la atención plena. *Revista Academia y Virtualidad*, 13(2), 133-143. <https://doi.org/10.18359/ravi.4726>
- Santos, J. L. G., Erdmann, A. L., Meirelles, B. H. S., Lanzoni, G. M. M., Cunha, V. P., & Ross, R. (2017). Integração entre dados quantitativos e qualitativos em uma pesquisa de métodos mistos. *Texto & Contexto – Enfermagem*, 26(3), 1-9. <https://doi.org/10.1590/0104-07072017001590016>
- Santos, J. R., & Henriques, S. (2021). *Inquérito por questionário: Contributos de conceção e utilização em contextos educativos* (1.ª ed.). Universidade Aberta. <https://doi.org/10.34627/3s9s-k971>
- Schleicher, A. (2015). Prologue: Why rethinking the what of education matters so much. In C. Fadel, M. Bialik & B. Trilling, (Eds), *Four-dimensional education: The competencies learners need to succeed* (pp. 1-2). Center for Curriculum Redesign. <https://curriculumredesign.org/our-work/four-dimensional-21st-century-education-learning-competencies-future-2030/>
- Segura, M. G. S. (2016). Benefícios del mindfulness y su influencia en las relaciones familiares: Un estudio de caso. *Alternativas en psicología*, 121-131. <https://alternativas.me/23-numero-34-febrero-julio-2016/118-beneficios-del-mindfulness-y-su-influencia-en-las-relaciones-familiares-un-estudio-de-caso>
- Sierra, O., Urrego, G., Montenegro, S., & Castillo, C. (2015). Estrés escolar y empatía en estudiantes de bachillerato practicantes de mindfulness. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (26), 175-197. <https://doi.org/10.19053/0121053X.3685>
- Silvia, P. J., & Duval, T. S. (2001). Objective self-awareness theory: Recent progress and enduring problems. *Personality and Social Psychology Review*, 5(3), 230-241. https://doi.org/10.1207/S15327957PSPR0503_4
- Simões, Â., & Sapeta, A. (2018). Entrevista e observação: Instrumentos científicos em investigação qualitativa. *Investigación Cualitativa*, 1(1), 43-57. <http://hdl.handle.net/10400.11/6160>
- Snel, E. (2019). *Senta-te quietinho como uma rã – Mindfulness para crianças (dos 5 aos 12 anos) e seus pais* (1.ª ed.). Lua de papel.
- Tang, Y., Yang, L., Leve, L. D., & Harold, G. T. (2012). Improving executive function and its neurobiological mechanisms through a mindfulness-based intervention: Advances within the field of developmental neuroscience. *Child Dev Perspect*, 6(4), 361-366. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2012.00250.x>
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2010). Putting the human back in “human research methodology”: The researcher in mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 4(4), 271-277. <https://doi.org/10.1177/1558689810382532>

- Ventura, M. (2007). O estudo de caso como modalidade de pesquisa. *Pedagogia Médica*, 20(5), 383-386.
http://sociedades.cardiol.br/socerj/revista/2007_05/a2007_v20_n05_art10.pdf
- World Health Organization. (2021). *Adolescent health*. https://www.who.int/health-topics/adolescent-health#tab=tab_1
- Zelazo, P. D., & Lyons, K. E. (2012). The potential benefits of mindfulness training in early childhood: A developmental social cognitive neuroscience perspective. *Child Development Perspectives*, 6(2), 154-160. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2012.00241.x>

Apêndices

Apêndice A

Tabela de observação de participação nas sessões e as respostas aos inquéritos por questionário

Participação dos/as alunos/as	Número de sessões e respetivas atividades representadas por letras										Número de faltas	Inquérito por questionário realizado no final da prática pedagógica
	Ensino presencial					Ensino à distância						
	1		2	3		4	5		6			
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J		
A1	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	0	Sim
A2	X	X	X	X	X	X	X		X		2	Sim
A3			X	X	X	X	X	X	X	X	2	Sim
A4	X	X	X		X	X	X	X	X	X	1	Sim
A5	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	0	Sim
A7	X	X		X	X	X	X	X	X	X	1	Sim
A8	X	X		X	X	X	X	X	X	X	1	Sim
A9	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	0	Sim
A10	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	0	Sim
A11	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	0	Sim
A12			X	X	X	X	X		X		4	Sim
A13	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	0	Sim
A15	X	X		X	X	X	X			X	3	Sim
A16	X	X		X	X	X	X	X	X	X	1	Sim
A17	X	X			X	X					6	Sim
A18	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	0	Sim

Legenda da tabela:

X – o/a jovem participou na atividade e respondeu ao inquérito por questionário inicial.
 Quadrado vermelho – o/a aluno/a não participou na atividade.
 Sim – o/a discente respondeu ao questionário final.

A19	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	0	Sim
A20	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	0	Sim
A21	X	X	X	X	X	X	X	X			2	Sim
A22	X	X	X	X	X	X	X	X			2	Sim

Apêndice B

Declaração de consentimento para participação de menor em estudo de investigação em *mindfulness*

Declaração de consentimento para participação de menor em estudo de investigação em *mindfulness*

A presente declaração visa recolher consentimento para a participação de discente menor em estudo de investigação para a realização do relatório de prática de ensino supervisionada. Esse trabalho surge no âmbito do mestrado em Ensino do 1.º Ciclo e do 2.º Ciclo de Português e de História e Geografia de Portugal, da Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve.

O referido estudo, de carácter longitudinal, destina-se a entender a influência das técnicas de *mindfulness* no desenvolvimento pessoal e social dos/as alunos/as do 2.º Ciclo do Ensino Básico.

A observação/gravação será exclusivamente efetuada pela investigadora, Joana Nascimento, através do registo fotográfico e da filmagem em vídeo de momentos das sessões de *mindfulness*, em contexto escolar, duas vezes por semana, durante aproximadamente 15 minutos.

Todos os registos em fotografia e vídeo assim como os dados recolhidos sobre o/a discente são estritamente confidenciais e apenas utilizados para efeitos de investigação académica, mantendo-se igualmente o anonimato da identidade do/a aluno/a e dos/as seus/suas tutores/as legais.

No final do estudo, após a fase de observação/gravação do/a jovem, cada adolescente receberá uma pequena lembrança, como sinal de agradecimento pela sua colaboração no estudo.

Declaro que li a informação acima e que dou consentimento para a participação de menor no referido estudo de investigação em *mindfulness*.

Nome do/a menor	Assinatura do/a tutor(a) legal	Data

Declaro que informei o/a tutor(a) legal sobre os objetivos e procedimentos do estudo de investigação e que me disponibilizei para responder às suas dúvidas.

Nome da investigadora	Assinatura	Data

A investigadora,

Quarteira, 07 maio de 2021

Caso esteja interessado/a...

Informações sobre o *mindfulness*:

Segundo Flook et al. (2010), as práticas de *mindfulness* são exercícios que promovem o estado de consciência e atenção no momento presente.

Estes exercícios ajudam o indivíduo a conhecer-se melhor, a lidar melhor com o mundo exterior (exs.: stresse, ansiedade...) e interior (sentimentos e emoções).

Benefícios da meditação de atenção plena:

De acordo com Williams e Penman (2020), existem muitos estudos que demonstram que as pessoas que meditam regularmente são mais felizes e vivem mais satisfeitas do que a média. Estes resultados são importantes em si e têm ainda um enorme significado médico, uma vez que estas emoções positivas estão associadas a uma vida mais saudável.

- A ansiedade, a depressão e a irritabilidade diminuem com sessões regulares de meditação. Para além disso, a memória melhora, os tempos de reação tornam-se mais rápidos e o vigor físico e mental aumentam.

Apesar dos seus benefícios *provados*, muitas pessoas ainda ficam um pouco desconfiadas quando ouvem a palavra “meditação”. Assim sendo, é importante dissipar alguns mitos:

- A meditação não é uma religião. A atenção plena é somente um método de treino mental.
- Não é necessário sentar-se de pernas cruzadas no chão, embora possa fazê-lo, se quiser. É possível meditar praticamente em qualquer lado (exs.: autocarro, comboio ou no caminho a pé para o/a trabalho/escola).
- A prática da atenção plena não requer muito tempo, embora seja importante alguma paciência e persistência.
- A meditação não é complicada e não tem que ver com “conseguir” ou “não conseguir”.
- Não vai enfraquecer a mente ou impedir a pessoa de lutar por uma carreira importante ou objetivos de vida. A meditação não é aceitar o inaceitável. É ver o mundo com maior clareza permitindo-lhe agir de maneira mais sábia e fundamentada e mudar aquilo que precisa de ser mudado (Williams & Penman, 2020).

Grata pela atenção!

Referências bibliográficas:

Flook, L., Smalley, S. L., Kitil, M. J., Galla, B. M., Kaiser-Greenland, S., Locke, J., Ishijima, E., & Kasari, C. (2010). Effects of mindful awareness practices on executive functions in elementary school children. *Journal of Applied School Psychology*, 26(1), 70-95. <https://dx.doi.org/10.1080/15377900903379125>

Williams, M., & Penman, D. (2020). *Minfulness*. Porto: Porto Editora.

Apêndice C

Notas de campo do presente estudo

Ensino presencial						
Data	Sessão	Duração	Atividades	Objetivos gerais	Objetivos específicos	Número total de participantes
04/06/2021	1	15 minutos	- O que é meditar?	- Compreender o assunto da investigação.	- Entender o que é <i>mindfulness</i> e meditação. - Compreender o contexto.	18
			- Garrafa da calma.	- Focar a atenção na garrafa da calma.	- Compreender a relação entre o que acontece nas nossas mentes e o que acontece nos nossos corpos.	

Vocabulário:

- *Mindfulness*.
- Meditação.
- Emoções.
- Respiração.
- Concentração.
- Atenção.
- Visão.
- Cuidado.

Reflexão:

Tendo em conta que o sumário continha o tópico ““Garrafa da calma” (projeto de *mindfulness*)” procurei introduzir o tema através do mesmo. Para isso, expliquei o motivo do projeto e o que realizar-se-ia a partir do dia quatro de junho. Nesta parte da aula, senti que os/as alunos/as estavam curiosos/as. Antes de passar para a próxima atividade, perguntei à turma se alguém conhecia ou já tinha praticado meditação/*mindfulness*. Dada a resposta negativa, expliquei o conceito de forma breve.

Seguidamente, mostrei um vídeo do *YouTube* (<https://www.youtube.com/watch?v=e7qREGBxDcY>), uma vez que o achei deveras interessante para introduzir a meditação e mostrar a importância das emoções e dos pensamentos. A turma estava atenta e envolvida no vídeo. Para além disso, o vídeo despertou

as reações previstas (exs.: rir nos momentos animados; ficar com pena da personagem animada quando acontecia algo triste). Posteriormente, fiz algumas perguntas como:

→ Vocês sabem explicar todas as vossas emoções?

Respostas: (A maioria, ao mesmo tempo) “– Sim!”

→ Conseguem descrever o que sentem fisicamente quando estão stressados/as?

Respostas: (A20): “– Força nas mãos!”

(A13): “– Dor de cabeça/Cabeça pesada!”

(A21): “– Mais força do que quando estou normal.”

(A11): “– Dor de barriga e de estômago.”

→ Conseguem descrever o que sentem mentalmente quando estão stressados/as?

Resposta: (A3): “– Muita coisa na cabeça.”

→ Conseguem pensar nitidamente quando estão stressados/as?

Respostas: (A maioria, ao mesmo tempo): “– Não!”

Foi necessário completar umas respostas e explorar outras. Numa parte inicial, senti que a turma não estava a compreender as questões e, por esse motivo, optei por dar a minha experiência pessoal. A partir daí, os/as alunos/as começaram a participar mais.

De forma geral, acho que a turma entendeu a importância que se deve dar aos pensamentos e às emoções. Contudo, senti que dispersaram conforme fiz as perguntas. Dada a situação, foram necessárias algumas pausas de silêncio para conseguir que a turma percebesse que a prática não estava a percorrer o caminho desejado.

Para introduzir a atividade da “Garrafa da calma” coloquei uma música relaxante (https://www.youtube.com/watch?v=qB0Gms_GrtQ) e fiz uma analogia entre uma garrafa de água com *glitter* e a mente humana constituída por várias emoções e vários pensamentos. A turma estava curiosa, uma vez que apresentei um objeto diferente e chamativo. Além disso, prestou atenção à explicação.

Relativamente à parte da respiração senti que foi o melhor momento, visto que todos/as os/as alunos/as cumpriram o que foi solicitado (colocar a mão na barriga e sentir a respiração) e estavam atentos/as aos meus pedidos para inspirar pelo nariz e expirar pela boca.

Em relação ao momento em que distribuí as garrafas da calma senti que alguns/mas jovens entenderam os objetivos da atividade (exs.: observar o *glitter* a repousar no fundo da garrafa; conseguir relaxar com esse movimento e a música; permanecer em silêncio; respirar fundo; ter um momento de relaxamento, concentração e atenção plena). Contudo, os alunos

considerados mais agitados estavam irrequietos e não queriam participar. Dada a situação, pedi que permanecessem em silêncio e não perturbassem os/as colegas/as que queriam aderir à atividade. Posto isto, esses jovens esperaram pelo término da atividade, em silêncio.

Para terminar a atividade da “Garrafa da calma”, pedi que, aos poucos, tomassem atenção ao que se passava à volta e pedi que todos/as, em conjunto, respirassem fundo, três vezes, consoante as minhas indicações. Nesta parte, todos/as os/as alunos/as aderiram.

No final da prática, pedi aos/às discentes que preenchessem o questionário e escrevessem como se sentiram. Através da Tabela C1 podemos perceber que a maioria dos/as alunos/as respondeu que se sentiu calmo/a (dez), sonolento/a (sete) e relaxado/a (cinco). Apenas três alunos é que referiram que sentiram raiva (dois alunos) e nada (um aluno).

Tabela C1

Respostas dos/as alunos/as no questionário (sessão 1 – Atividades “O que é meditar?” e “Garrafa da calma”)

	Respostas (Como me senti?) ¹¹								
	Calmo/a	Sonolento/a	Concentrado/a	Satisfeito/a	Relaxado/a	Tranquilo/a	Aliviado/a	Raiva	Nada
A1	X	X							
A2	X		X						
A3 (faltou)									
A4	X			X					
A5					X				
A7								X	
A8	X	X				X			
A9		X							
A10	X		X		X				
A11	X	X							
A12 (faltou)									
A13					X				
A15	X				X				
A16	X			X					
A17		X							
A18	X								
A19		X						X	
A20					X		X		
A21									X
A22	X	X							
Total	10	7	2	2	5	1	1	2	1

¹¹ Existem respostas que poderiam ser simplificadas através de uma única expressão, contudo optou-se por fazer as tabelas das notas de campo com base nas respostas exatas dos/as jovens.

É importante salientar algumas respostas, pois:

- A A1 referiu que a música a deixou mais calma e com sono.
- A A4 salientou que se sentiu calma e que foi satisfatório ver o *glitter* descer aos poucos.
- O A7 sentiu raiva.
- A A16 afirmou que se sentiu meio calma e que achou satisfatório observar os brilhantes a cair no fundo da garrafa.
- O A19 tanto sentiu sono como sentiu raiva.
- O A20 referiu que se sentiu com menos energia.
- O A21 afirmou que não sentiu nada.

Estes resultados são interessantes, uma vez que nem todos/as os/as alunos/as tiveram a mesma reação à atividade o que é perfeitamente normal.

Relativamente às aprendizagens:

- O A8 aprendeu que a meditação ajuda a descontraír.
- A A11 disse que, às vezes, podemos ficar mais calmos/as e stressarmo-nos menos.
- A A13 afirmou “– Aprendi a estar mais concentrada”.

Um aspeto curioso tem a ver com o facto de vários/as alunos/as afirmarem que não sabiam o que escrever e que só tinham sentido sono. Com isto, salientei que isso era bom sinal e que, afinal, tinham conseguido relaxar, uma vez que, normalmente, só adormecemos quando estamos relaxados/as. Este aspeto serviu para motivá-los/as.

De forma geral, senti que a maioria dos/as discentes gostou e achou a atividade interessante exceto os alunos mais agitados. Apesar disso, senti que as atividades que funcionaram melhor foram aquelas que foram feitas em conjunto. Por esse motivo, a próxima atividade de *mindfulness* será realizada em conjunto.

Fotografias:

– “Garrafas da calma” feitas pela investigadora:



– Atividade da “Garrafa da calma”:



Ensino presencial						
Data	Sessão	Duração	Atividade	Objetivo geral	Objetivo específico	Número total de participantes
11/06/2021	2	15 minutos	- Viagem da borboleta.	- Focar a atenção no momento presente.	- Transferir a atenção de uma parte do corpo para a outra.	15

Vocabulário:

- *Mindfulness*.
- Emoções.
- Respiração.
- Concentração.
- Atenção.
- Tranquilidade.
- Paz.
- Calma.
- Cuidado.

Reflexão:

Tendo em conta que o projeto de *mindfulness* foi introduzido na semana passada aproveitei para fazer uma revisão da atividade e introduzir a “Viagem da borboleta”.

Primeiramente, preparei o ambiente para a atividade. Para isso, fechei as persianas, apaguei as luzes, coloquei uma música relaxante (<https://www.youtube.com/watch?v=Gw11f2hMKWA&t=239s>) (a música foi diferente da que foi colocada na sessão anterior, visto que a achei mais adequada) e pedi que os/as jovens permanecessem em silêncio e ouvissem a música. É de notar que, no início, o A9 estava muito agitado e parecia não querer participar. Dada a situação, salientei que não precisava de participar, mas que deveria respeitar os/as colegas. Posto isto, o aluno permaneceu em silêncio e, aos poucos, aderiu à atividade.

Para dar início à “Viagem da borboleta” pedi aos/às alunos/as que se focassem na respiração (inspirassem pelo nariz e expirassem pela boca) e que, se sentissem confortáveis, fechassem os olhos. Nesta parte, senti que alguns/mas alunos/as, como esperado, não fecharam imediatamente os olhos e só o fizeram com o desenrolar da atividade.

Seguidamente, pedi aos/às alunos/as que criassem a imagem de uma borboleta linda, leve, da cor e do tamanho que quisessem. Depois, fiz com que os/as alunos/as imaginassem o

inseto a percorrer o seu corpo em várias fases (passando pelo/a testa, ombro, mão, pescoço, barriga, joelho e pé). Reforcei a ideia de que à medida que a borboleta nos tocava sentíamos uma sensação de otimismo, calma, tranquilidade, relaxamento e paz. Este aspeto fez com que os/as jovens se envolvessem aos poucos e se sentissem mais confortáveis em fechar os olhos.

Para terminar a atividade, destaquei que a borboleta ao chegar ao pé tinha-nos deixado mais calmos/as, relaxados/as e em paz. Seguidamente, pedi que respirássemos fundo, três vezes, e referi que quando se sentissem preparados/as poderiam abrir os olhos e prestar atenção ao que se passava à sua volta.

No final da prática, pedi aos/às alunos/as que preenchessem o questionário e escrevessem como se sentiram. Através da Tabela C2 podemos perceber que a maioria dos/as discentes respondeu que se sentiu calmo/a (onze), relaxado/a (cinco) e sonolento/a (quatro).

Tabela C2

Respostas dos/as alunos/as no questionário (sessão 2 – Atividade "Viagem da borboleta")

	Respostas (Como me senti?)								
	Calmo/a	Sonolento/a	Aliviado/a	Livre	Relaxado/a	Tranquilo/a	Leve	Confortável	Descontraído/a
A1	X	X				X			
A2	X								
A3	X				X				
A4					X				
A5	X								
A7 (faltou)									
A8 (faltou)									
A9	X	X							
A10	X		X	X					
A11	X								
A12						X			
A13	X	X			X		X		
A15 (faltou)									
A16 (faltou)									
A17 (faltou)									
A18	X				X				
A19	X	X							
A20			X					X	X
A21					X			X	
A22	X		X						
Total	11	4	3	1	5	2	1	2	1

Em relação às sensações/aprendizagens:

– A A1 referiu “– Eu aprendi que quando estamos com muita raiva só é preciso respirar profundamente.”

– A A3 aprendeu a acalmar-se.

– A A4 salientou que sentiu o corpo e a mente relaxados.

– A A11 afirmou que preferiu esta atividade em comparação com a da sessão anterior.

– A A12 referiu que se sentiu tranquila e, por esse motivo, confusa, visto que é raro sentir-se assim. Além disso, aprendeu que não precisa ter tanto medo de borboletas.

– O A19 desabafou que era estranho estar parado, porque nunca conseguia estar assim. É de salientar que o jovem tem défice de atenção.

– O A20 destacou que se sentiu com menos energia.

– O A21 referiu que se sentiu mais confortável quando a borboleta pousou no seu pescoço.

De forma geral, senti que esta atividade correu bem e que os/as alunos/as aderiram. Contudo, é importante salientar que os alunos A7 e A8 faltaram.

Na minha opinião, esta atividade correu melhor que a da primeira semana. Alguns aspetos relacionados são: a atividade desta semana ter sido feita, maioritariamente, com mediação o que ajudou os/as discentes a concretizar os objetivos e a acompanhar com maior facilidade a atividade; os/as alunos/as perceberem que aquele momento inicial da aula é para ajudar-nos a ficar mais calmos/as e tranquilos/as; e, ainda, o ambiente (diminuição da luz e a música relaxante) ajudou os/as discentes a terem mais facilidade no relaxamento.

Ensino presencial						
Data	Sessão	Duração	Atividade	Objetivos gerais	Objetivos específicos	Número total de participantes
15/06/2021	3	15 minutos	- Será um pato ou um coelho?	- Observar atentamente a imagem. - Respeitar a opinião do/a outro/a.	- Compreender que algumas coisas podem ser mais do que só uma. - Entender que os/as colegas podem ter uma opinião diferente.	18

Vocabulário:

- *Mindfulness*.
- Pensamentos.
- Visão.
- Concentração.
- Atenção.
- Respeito pelos/as outros/as.

Reflexão:

Tendo em conta que o nome da atividade de *mindfulness* se encontrava presente no sumário senti que os/as alunos/as estavam curiosos/as em saber o que se concretizaria, pois levantaram o dedo e fizeram diversas perguntas sobre o título.

A atividade desta semana foi diferente das anteriores, uma vez que envolveu a observação, análise e o debate sobre uma imagem.

Primeiramente, preparei o ambiente para a atividade. Para isso, liguei o computador e o quadro interativo para conseguir projetar a imagem. Depois, de forma autónoma, os/as alunos/as que se encontravam perto das janelas fecharam as persianas para diminuir a luz da sala de aula. Achei este aspeto interessante, uma vez que os/as discentes já obtiveram a noção de que aquele momento é diferente e implica a alteração do ambiente. É de salientar que a professora cooperante também costuma utilizar o quadro interativo e nem sempre eles/as têm essa reação de fechar as persianas para facilitar a visualização.

Para dar início à atividade “Será um pato ou um coelho?” pedi aos/às alunos/as que, em silêncio, observassem a imagem com muita atenção. Nesta parte, senti que a turma estava atenta

e participativa, uma vez que queria comentar a imagem. Depois, pedi que levantassem o dedo e fiz perguntas como:

→ O que estará representado na imagem?

Respostas: (Mais de metade da turma): “– Um pato!”

(Os/As restantes alunos/as): “– Um coelho!”

É de notar que, nesta parte, para ser mais fácil perceber as respostas dos/as jovens e para que as mesmas tivessem noção das respostas dos/as colegas pedi que os/as que visualizassem um pato levantassem o dedo. A minoria observou um coelho.

→ Agora que já verificámos que podem existir dois animais na imagem, olhem novamente. Continuam a ver o mesmo animal que referiram? O que será? Um pato ou um coelho?

Respostas: (Mais de metade da turma): “– Continuo a ver um pato!”

(Alguns dos/as restantes alunos/as): “– Agora, já vejo um pato e não um coelho!”

→ Dada a situação, pedi que justificassem. Por exemplo: Qual é o motivo para observarem um pato?

Respostas: (O A8 é que referiu, mas percebi que era a mesma opinião dos/as que observaram um pato): “– Tem as orelhas do lado esquerdo e está na água.”

(A21): “– Porque um coelho não tem assim as orelhas!”

→ E qual é o motivo para observarem um coelho?

Resposta: (O A18 é que referiu, mas era a mesma opinião dos/as que observaram um coelho): “– Porque tem as orelhas do lado esquerdo e a boca do lado direto!”

→ Tendo em conta que uns/umas observam um pato e outros/as um coelho, quem acertou e quem errou?

Respostas: (A5): “– Ninguém!”

(A7): “– Todos/as acertaram!”

(A20): “– Não há vencedores/as!”

→ Qual é o motivo da vossa resposta?

Resposta: (A22): “– Porque não existe certo nem errado. Tudo depende da forma como olhamos para a imagem!”

→ Acham que a intenção da pessoa era desenhar um pato ou um coelho? Poderiam ser as duas?

Respostas: (A1): “– Não sei. Os dois?”

(A3): “– Confundir as pessoas!”

(A8): “– Desenhar os dois!”

→ Qual terá sido a minha intenção ao mostrar-vos esta imagem e proporcionar este debate?

Respostas: (A10): “– Para observarmos um coelho ou um pato.”

(A13): “– Para aprendermos a olhar bem para as coisas!”

(A12): “– Levar-nos a pensar.”

→ Qual é o ensinamento que podemos retirar e aplicar no dia a dia?

Respostas: (A2): “– Devemos analisar as coisas várias vezes.”

(A9): “– Devemos ver as coisas numa perspetiva diferente!”

(A11): “– Não devemos tirar ideias precipitadas!”

Tendo em conta que algumas respostas estavam incompletas procurei aproveitar o raciocínio e fazer com que os/as alunos/as o completassem. Além disso, fiz com que os/as discentes justificassem as suas respostas de forma que todos/as acompanhassem e entendessem o pensamento.

Senti que a turma gostou da atividade e estava interessada em participar e mostrar a sua opinião. Os/As alunos/as conseguiram alcançar o objetivo de forma rápida. É de notar que o A9 foi o/a [aluno/a] que deu a resposta mais correta, visto que alguns/mas colegas estavam com dificuldade em alcançar a resposta. É de salientar que este aspeto é deveras interessante, uma vez que nas práticas anteriores o aluno demonstrou-se desinteressado e pouco participativo.

Para terminar a atividade “Será um pato ou um coelho?”, pedi aos/às jovens que preenchessem o questionário e escrevessem o que aprenderam. Através da Tabela C3 podemos perceber que a maioria dos/as alunos/as percebeu a intenção da atividade. Somente três alunos é que tiveram uma opinião diferente.

Tabela C3

Respostas dos/as alunos/as no questionário (sessão 3 – Atividade "Será um pato ou um coelho?")

	Respostas (O que aprendi?) ¹²
A1	"Que não devemos julgar por exemplo as pessoas 'só de uma olhadela', podemos tentar encontrar alguma coisa boa 'olhar desde outra perspectiva'."
A2	"Aprendi a ver coisas em diferentes lados. (Ver o que está escondido)."
A3	"Eu aprendi a concentrar-me nas coisas, pois pode sempre ter a mesma perspectiva."
A4 (faltou)	
A5	"Aprendi que os olhos enganam."
A7	"Senti-me confuso. Aprendi a ver as coisas com uma perspectiva diferente."
A8	"Temos de olhar para as coisas más com outra perspectiva."
A9	Devemos "ver as coisas em uma perspectiva diferente."
A10	"Aprendi que temos que olhar para as coisas com outra perspectiva."
A11	"Ver sempre as coisas do outro lado."
A12	"Acho que devemos olhar para as coisas da vida de várias maneiras."
A13	"Ver as coisas em uma perspectiva diferente."
A15	"Aprendi a ver as coisas de duas formas diferentes."
A16	"Olhar para as coisas com uma perspectiva diferente."
A17 (faltou)	
A18	"Ver as coisas de uma perspectiva diferente."
A19	"Eu aprendi a concentrar-me nas coisas pois pode ter sempre a mesma perspectiva."
A20	"Temos que ver numa perspectiva diferente. Tudo tem a sua maneira de ver."
A21	"Eu vejo um pato e não um coelho porque o coelho não tem nariz, boca, orelhas normais."
A22	"Temos de olhar para as coisas com outras perspectivas."

A maioria dos/as discentes compreendeu o objetivo da atividade. Somente três alunos é que não entenderam. É de salientar que, ao longo do jogo, os mesmos participaram e estiveram focados no que estava a ser feito na sala de aula. Contudo, penso que a A3 e o A19 se tenham enganado ao registar o pensamento no papel, pois ambos afirmam que aprenderam a concentrar-se. O A21 descreveu o que observou em vez de registar o que tinha aprendido. Esta resposta não está incorreta, contudo não permite verificar se o jovem entendeu a finalidade da atividade.

De forma geral, senti que a atividade correu bem, pois todas os/as alunos/as gostaram e acharam a atividade pertinente. Foi interessante ouvir as respostas dos/as alunos/as, uma vez que têm a noção de que é importante analisarmos as coisas do quotidiano de várias formas para evitar julgamentos errados. Por exemplo, a A1 comparou o objetivo da atividade com o julgamento de uma pessoa pela aparência.

¹² Adaptou-se a tabela das notas de campo às respostas dos/as alunos/as, uma vez que foram mais complexas que as anteriores.

Gostaria de referir que os/as alunos/as, ao longo dos dias de estágio, demonstram bastante interesse em saber qual será a próxima atividade de *mindfulness*. Esse aspeto comprova que os/as discentes gostam e sentem-se bem em participar nas atividades.

Ensino presencial						
Data	Sessão	Duração	Atividade	Objetivos gerais	Objetivo específico	Número total de participantes
18/06/2021	3	15 minutos	- Jogo do indicador.	- Compreender o que sentem. - Saber expressar-se. - Perceber o que os/as outros/as sentem.	- Melhorar a capacidade de observação sobre o que sentimos e a forma como comunicamos com os/as outros/as.	20

Vocabulário:

- *Mindfulness*.
- Emoções.
- Visão.
- Concentração.
- Atenção.
- Respeito pelos/as outros/as.
- Cuidado.
- Vinculação.

Reflexão:

Antes da atividade de *mindfulness*, a turma foi repreendida por determinados comportamentos, faltas de material noutras disciplinas e, ainda, inexistência de justificações de faltas.

Para dar início à atividade desta semana, fiz uma introdução em que salientei que, ao longo do dia, as nossas emoções sofrem alterações e que, por vezes, podemos sentir algo semelhante ou diferente daquilo que o/a nosso/a amigo/a sente. Além disso, referi que não existe uma forma certa ou errada de sentir.

Posteriormente, pedi aos/às alunos/as que se sentassem numa posição confortável, respirassem fundo e observassem o que sentiam naquele momento. A seguir, dei as orientações para o jogo, ou seja, referi que fazia algumas perguntas e os/as discentes partilhavam a sua

resposta, ao mesmo tempo, apontando o dedo indicador quando eu dissesse: “3-2-1-Agora!”.

Depois, pedi que tomassem atenção e fiz questões como:

→ Neste instante, é fácil ou difícil estarem sentados/as e quietos/as?

Respostas: Mais de metade da turma apontou para o céu, visto que sentia muita dificuldade em estar sentada e quieta.

Outros/as alunos/as referiram que era mais ou menos fácil estarem sentados/as e quietos/as.

A minoria indicou que era fácil estar sentada e quieta.

É de salientar que, a partir deste momento, pedi aos/às discentes que mantivessem o indicador esticado para que todos/as conseguissem verificar como os/as outros/as se sentiam. Além disso, reforcei a ideia de que não existiam respostas certas ou erradas.

→ Agora que já entenderam a lógica do jogo, vamos para a segunda pergunta: Têm muita energia ou sentem-se cansados/as?

Respostas: A maioria da turma apontou para o céu, uma vez que se sentia com muita energia.

Três alunos apontaram para o chão, uma vez que se sentiam cansados.

→ A terceira pergunta foi: Sentem-se calmos/as ou agitados/as?

Respostas: Mais de metade da turma apontou para o lado, porque se sentia calma.

Outros/as alunos/as apontaram para o chão, pois sentiam-se mais ou menos.

A minoria apontou para o céu, visto que se encontrava agitada.

→ A quarta pergunta foi: Sentem-se felizes ou tristes?

Resposta: Todos/as os/as alunos/as apontaram para o chão, uma vez que se sentiam felizes.

→ A última pergunta foi: Gostaram deste jogo?

Respostas: A maioria da turma apontou para o céu, uma vez que gostou do jogo.

Somente três alunos é que apontaram para o chão, visto que não gostaram do jogo. Dada a situação, perguntei o porquê e os jovens referiram que gostavam que o jogo tivesse tido mais perguntas. Perante a resposta referi que, infelizmente, não poderia fazer mais perguntas devido à aula de Português.

Ao longo do jogo, tive de repetir algumas perguntas, uma vez que a turma se encontrava agitada e entusiasmada pelo facto de ser uma atividade diferente do habitual. Foram necessárias várias chamadas de atenção para que os/as alunos/as mantivessem o silêncio e se acalmassem, uma vez que certos alunos estavam a perturbar o bom funcionamento da atividade. Perante o sucedido, mostrei aos/às alunos/as que o silêncio era necessário para que todos/as nos entendêssemos.

De forma geral, senti que a turma estava interessada em participar, mas que alguns/mas alunos/as desmotivaram por não saber que resposta dar. Este aspeto deve-se ao facto de terem dificuldade em expressar os seus sentimentos e as suas emoções. Contudo, um dos objetivos era exatamente esse e esse comportamento por parte dos/as jovens foi deveras importante para perceber que alguns/mas não conseguem observar o que sentem.

Relativamente à forma como reagimos às reações dos/as outros/as senti que a turma não apresentou dificuldades, visto que respeitou as respostas dos/as colegas e não houve brincadeiras e/ou comentários desagradáveis em relação a isso.

Para terminar a atividade “Jogo do indicador”, pedi aos/às discentes que preenchessem o questionário e escrevessem como expressaram os seus sentimentos e as suas emoções, ou seja, se foi com facilidade ou dificuldade. Através Tabela C4 podemos perceber que catorze alunos se expressaram com facilidade e seis alunos tiveram muita dificuldade em se expressar.

Tabela C4

Respostas dos/as alunos/as no questionário (sessão 3 – Atividade "Jogo do indicador")

	Respostas (Como me expressei?)	
	Expressei-me com facilidade	Expressei-me com dificuldade
A1	X	
A2	X	
A3		X
A4	X	
A5		X
A7	X	
A8	X	
A9		X
A10	X	
A11	X	
A12		X
A13	X	
A15	X	
A16	X	
A17	X	
A18	X	
A19		X
A20		X
A21	X	
A22	X	
Total	14	6

Apesar das respostas, todos/as os/as participantes respeitaram as emoções e os sentimentos dos/as colegas. É importante referir que, ao longo da atividade, repeti as perguntas e as formas de resposta para que todos/as os/as alunos/as percebessem o que era dito.

Em relação às sensações/aprendizagens:

- A A1 referiu que se sentiu calma e achou que foi uma aula diferente, mas muito divertida.
- A A2 disse que se sentiu feliz e que foi muito divertido.
- O A7 aprendeu a sentir as suas emoções e gostou muito da atividade.
- A A4 referiu que gostou da atividade.
- O A8 aprendeu que há várias opiniões e que “ao levantarmos ou baixarmos o indicador mostramos os nossos sentimentos e emoções”.
- A A10 salientou que se sentiu calma.
- A A11 afirmou “foi fixe mas podia ter mais perguntas”.

– A A13 referiu que gostou do jogo e que foi divertido e engraçado. E, ainda, acrescentou que refletiu as suas emoções.

– A A15 destacou que achou a atividade divertida.

– A A16 adquiriu a ideia de que “as nossas emoções mudam ao longo do dia”.

– O A18 aprendeu a sentir as suas emoções e perceber as dos/as outros/as.

– O A21 percebeu que o jogo era “para saber a nossa autoestima e saber a nossa opinião”.

– O A22 referiu que gostou da atividade, mas que gostava que tivesse tido mais perguntas.

De forma geral, senti que a turma estava agitada e interessada em saber as perguntas e as respostas dos/as colegas. É de notar que alguns/mas alunos/as acharam curioso o facto do/a colega sentir o mesmo.

Na minha opinião, a atividade “Será um pato ou um coelho?” correu melhor que esta, visto que a turma se encontrava mais calma. Contudo, este jogo também implicava mais interação e movimento. Por esse motivo, não encaro o comportamento da turma como algo negativo, mas como algo normal para o tipo de atividade. Para além disso, o comportamento dos/as jovens no decorrer da aula de Português foi bom e não houve comportamentos que perturbassem o bom funcionamento da aula. Dito isto, interpreto esta atividade de *mindfulness* como uma ajuda para os/as discentes libertarem as suas energias e trabalharem a sua concentração e atenção.

Ensino presencial						
Data	Sessão	Duração	Atividade	Objetivos gerais	Objetivo específico	Número total de participantes
22/06/2021	4	15 minutos	- Vamos enviar bons votos!	- Desejar bem a si mesmo/a. - Desejar bem ao/à outro/a.	- Imaginar que todos/as são felizes, estão em segurança, têm saúde e vivem em paz.	20

Vocabulário:

– *Mindfulness*.

– Respiração.

– Emoções.

– Concentração.

– Pensamentos.

– Atenção.

Reflexão:

No início da aula, os/as alunos/as estavam curiosos/as e interessados/as em saber qual seria a atividade desta semana. Ao verificarem o título no sumário perguntaram, imediatamente, o que eram “bons votos”. Dada a situação, expliquei o seu significado.

A atividade desta semana exigiu mais tranquilidade, calma, paciência e imaginação do que as da semana passada, uma vez que implicou o silêncio dos/as alunos/as e a mediação da minha parte.

Para começar, preparei o ambiente para a atividade e, para isso, pedi aos/às alunos/as que fechassem as persianas e apagassem as luzes. De seguida, coloquei uma música relaxante (<https://www.youtube.com/watch?v=Gw11f2hMKWA&t=239s>) para ajudar os/as alunos/as a concentrarem-se no momento presente.

Posteriormente, pedi aos/às discentes que se sentassem numa posição confortável, respirassem naturalmente, sentissem a sensação de inspirar e expirar e, se se sentissem confortáveis, fechassem os olhos. É de notar que a maioria dos/as alunos/as fechou os olhos. Outros/as fizeram-no à medida que a atividade se foi desenrolando. Os/As restantes (quatro jovens) mantiveram os olhos abertos.

A seguir, solicitei aos/às discentes que sentissem as costas em contacto com a cadeira e os pés em contacto com o chão. Para além disso, pedi que sentissem as mãos, os braços, as costas, as pernas e os pés pesados/as e descontraídos/as.

Noutro momento, informei que iríamos enviar bons votos e que gostava que eles/as imaginassem que se sentiam felizes, a sorrir, a brincar com os/as seus/suas amigos/as ou a fazer algo que gostassem. Os primeiros “bons votos” foram “Hoje, quero ser feliz e prestável! Espero ter saúde e força. Espero sentir-me contente, tranquilo/a e em paz. Quero sentir muito amor, simplicidade e leveza”. É de salientar que, antes de dizer os meus “bons votos”, informei os/as alunos/as de que poderiam dizer os meus ou outros votos com as suas próprias palavras.

Seguidamente, pedi aos/às discentes que imaginassem que os votos referidos tinham criado um sentimento de afeto quente que crescia conforme lhe davam atenção. Procurei fazer

com que os/as jovens idealizassem esse sentimento de afeto a gerar-se perto do coração e que ao dizerem, silenciosamente, os “bons votos” esse sentimento chegava às pontas dos dedos das mãos e dos pés e ao topo da cabeça. Além disso, esse sentimento deveria preencher o corpo inteiro de paz, tranquilidade e calma.

Noutra parte da atividade, os/as alunos/as deveriam imaginar que o sentimento de afeto tinha uma cor, à sua escolha, que era tão bonita que preenchia o corpo todo chegando mesmo a transbordar pelos dedos das mãos e dos pés para a sala de aula.

Depois, conduzi à imagem de que as outras pessoas presentes na sala também sentiam esse sentimento de afeto quente, observavam essa cor tão bonita e se sentiam felizes. Perante a situação criada, referi os “bons votos” e salientei que os/as alunos/as poderiam dizer os meus ou os seus próprios votos. Os meus votos foram “Espero que tenham força e saúde. Quero que se sintam realizados/as, em paz e em segurança. Espero que tenham o que precisam e que sintam muito amor, carinho e tranquilidade”.

A seguir, pedi aos/às alunos/as que visualizassem o seu sentimento de afeto, tão quente e acolhedor que lhes transmitia calma, tranquilidade, conforto e paz. Solicitei, ainda, que imaginassem a sua cor tão bonita que, aos poucos, crescia tanto, mas tanto, que até transbordava para fora da sala de aula.

Num momento posterior, os/as alunos/as deveriam imaginar que todas as pessoas que eles/as queriam que sentissem os seus “bons votos” sentiam o sentimento de afeto e, como consequência, sentiam-se bem, sorriam e estavam satisfeitos/as, tranquilos/as e em paz. Os últimos bons votos foram “Espero que estejam felizes e tenham o que precisam e desejam. Desejo-lhes saúde e força. Espero que se sintam amados/as, reconhecidos/as e acarinhados/as. Espero que se sintam contentes”. É de destacar que, numa fase anterior, referi que os/as discentes poderiam dizer os meus ou outros votos com as suas palavras.

Para terminar a atividade, disse que quando se sentissem preparados/as poderiam abrir os olhos e sentir, novamente, o corpo em contacto com a cadeira e o chão. Em conjunto, respiramos fundo, três vezes.

No final da prática, pedi que quem tivesse preferido esta atividade em comparação com a do último dia (“Jogo do indicador”) apontasse o indicador para o céu. Todos/as os/as alunos/as, exceto dois, preferiram este tipo de atividade. Em seguida, solicitei que quem tivesse dito “bons votos” diferentes dos meus apontasse o indicador para o céu. É de notar que seis

alunos afirmaram ter dito outros votos. Este aspeto é interessante, visto que a tendência é seguir a mediação por ser o caminho mais fácil.

Depois do debate, entreguei os questionários e pedi aos/às jovens que escrevessem como se tinham sentido. Através da Tabela C5 podemos perceber que a maioria dos/as alunos/as se sentiu sonolento/a (treze) e calmo/a (dez). Apenas o A9 é que referiu que não sentiu nada, contudo senti que ele se envolveu, aos poucos, na atividade. Este aspeto tem a ver com o facto de o aluno, no início, não querer participar e mexer-se bastante na cadeira. Apesar disso, com o desenrolar da atividade, ele sossegou e conseguiu focar-se nas minhas palavras.

Tabela C5

Respostas dos/as alunos/as no questionário (sessão 4 – Atividade "Vamos enviar bons votos!")

	Respostas (Como me senti?)								
	Descontraído/a	Calmo/a	Sonolento/a	Tranquilo/a	Relaxado/a	Contente	Feliz	Aliviado/a	Nada
A1	X	X	X						
A2		X							
A3		X			X				
A4	X								
A5		X							
A7			X						
A8		X	X	X					
A9									X
A10		X	X		X				
A11		X							
A12			X						
A13		X	X						
A15	X				X				
A16		X	X						
A17			X						
A18			X			X	X		
A19			X						
A20	X		X					X	
A21		X	X						
A22			X					X	
Total	4	10	13	1	3	1	1	2	1

Todos/as os/as discentes, exceto o A9, reconheceram a finalidade da atividade. Além disso, todos/as os/as participantes demonstraram um comportamento adequado e uma boa colaboração na atividade.

Em relação às aprendizagens e aos sentimentos:

– A A1 aprendeu a concentrar melhor e achou a música “muito linda e tranquila”. Além disso, salientou que a música a acalmou bastante.

– A A3 referiu que se voltou a sentir “relaxada e calma”, porém ficou com “vontade de chorar”.

– O A7 salientou que sentiu sono, contudo acrescentou que já se sentia assim antes da atividade.

– A A11 afirmou que gostou muito da atividade.

– A A12 destacou que quase dormiu, contudo adorou a atividade.

– A A13 disse “ouvi as minhas imaginações”.

Sinteticamente, senti que a atividade correu bem e que os/as alunos/as gostaram e a acharam relevante. Antes de implementar esta atividade estava com receio que os/as discentes desmotivassem por ser um pouco extensa e detalhada, contudo esse aspeto teve o resultado oposto. Isto devido ao facto dos/as jovens terem mais tempo para encontrar a calma, tranquilidade e o conforto desejado/a.

Ensino à distância						
Data	Sessão	Duração	Atividade	Objetivos gerais	Objetivos específicos	Número total de participantes
29/06/2021	5	15 minutos	- O que é que nós ouvimos?	- Focar a atenção no momento presente. - Conseguir expressar-se. - Perceber o que os/as outros/as sentem.	- Ouvir os sons que nos rodeiam. - Observar a forma como nos fazem sentir.	19

Vocabulário:

– *Mindfulness*.

– Emoções.

– Pensamentos.

– Respiração.

– Concentração.

– Atenção.

– Visão.

– Audição.

– Cuidado.

– Vinculação.

Reflexão:

A Autoridade de Saúde Regional do Algarve, no dia vinte e sete de junho, determinou a suspensão das aulas presenciais do 1.º e 2.º Ciclos de todos os agrupamentos de escolas, de ensino público e privado, em alguns municípios, inclusive no da instituição escolar em que decorreu a investigação, ao abrigo dos Art.º 5.º, 7.º e 9.º do Decreto-Lei n.º 135/2013 de 4 de outubro 2020, com base no princípio de precaução, na sequência da existência de 816 casos confirmados ativos de COVID-19.

Dada a situação, esta atividade foi realizada na aula à distância de Português e, por esse motivo, teve de ser adaptada. A ideia inicial era utilizar os contadores de consciência com o intuito dos/as alunos/as expressarem a sua opinião através dos mesmos. Contudo, optei por utilizar o *chat* do *Google Classroom* para os/as alunos/as expressarem o seu agrado e desagrado em relação aos sons, mais concretamente, deveriam escrever o número um se o som fosse agradável, o número dois se o som fosse desagradável e o número três se não fosse nem uma coisa nem outra.

Para iniciar a atividade, comecei por dizer o nome da atividade e explicar o que se iria concretizar. Além disso, salientei que a atividade foi adaptada dadas as circunstâncias.

Depois, pedi aos/às alunos/as que se sentassem de costas direitas, com o corpo descontraído e as mãos pousadas, delicadamente, sobre os joelhos. Solicitei, ainda, que se não fosse incómodo fechassem os olhos.

Posteriormente, direcionei a atenção dos/as discentes para a respiração, mais concretamente, para a inspiração e expiração.

A seguir, informei a turma que colocaria vários sons e que eles/as não tinham de se esforçar para os ouvir, pois deveriam descontrair e, simplesmente, ouvir. Posto isto, coloquei a faixa musical, feita por mim, com sons de instrumentos, objetos e de um meio de transporte, especificamente: som 1 – piar de pássaros; som 2 – algumas notas musicais de violino; som 3 – algumas notas musicais de guitarra; som 4 – som de um comboio; som 5 – som de moedas; e som 6 – algumas notas musicais de metalofone.

No momento seguinte, solicitei aos/às alunos/as que ouvissem atentamente e tentassem adivinhar o que fazia os sons. Reforcei a ideia de que deveriam descontrair e esperar pelos sons como se fossem pequenas surpresas. Além disso, pedi aos/às jovens que tentassem recordar o que tinham ouvido, visto que, no final, queria ouvir os seus palpites. É importante referir que

informei a turma do número total de sons para que eles/as conseguissem discriminar com mais facilidade.

Depois de repetir os sons perguntei:

→ Conseguiram adivinhar algumas das coisas que estavam a fazer aqueles sons?

Tendo em conta que a turma não percebeu a pergunta fiz pequenas questões.

→ O que fazia o som 1?

Resposta: (A3): “– Passarinhos!”

→ O que fazia o som 2?

Respostas: (A20): “– Violino!”

(A18): “– Violino!”

→ O que fazia o som 3?

Resposta: (A20): “– Guitarra!”

→ E o som 4?

Respostas: (A13): “– Comboio?”

(A19): “– Comboio.”

(A1): “– Comboio?”

→ Então e o penúltimo som?

Respostas: (A20): “– Xilofone, o quinto som.”

(A19): “– Moeda!”

(A1): “– Moeda!”

(A18): “– Moeda!”

(A20): “– Ah, era a moeda.”

→ E o último?

Resposta: (A1): “– Xilofone.”

→ Vocês estavam à espera de que eu colocasse estes sons ou estavam à espera que colocasse outros?

Respostas: (A20): “– Eu estava à espera de uma música relaxante.”

Os/As restantes concordaram com o colega.

→ Para aqueles/as que conseguiram fechar os olhos, qual foi a sensação de ouvir diferentes sons?

Respostas: (A20): “– Foi muito confusa, professora. Porque são vários sons.”

(A8): “– Eu concordo com o meu colega.”

Os/As restantes não responderam.

Na última parte da atividade, repeti os sons e pedi que observassem o que sentiam em relação a cada som. Para isso, deveriam escrever no *chat* do *Google Classroom* o número um se o som fosse agradável; o número dois se o som fosse desagradável; e o número três caso o som não fosse nem uma coisa nem outra. É de notar que pedi aos/as discentes que, depois de darem as suas respostas, observassem o que os/as outros/as sentiram. É de destacar que houve três alunos que não participaram na atividade. As respostas dos/as participantes foram:

→ Som 1:

– A1: 1

– A2: 1

– A3: 1

– A4: 1

– A5: Não participou

– A7: 3

– A8: 1

– A9: 3

– A10: 1

– A11: 1

– A12: Não conseguiu escrever no *chat* nem utilizar o microfone e a câmara

– A13: 1

– A15: 1

– A16: 1

– A17: Estava dispensado das aulas à distância de Português

– A18: 1

– A19: 1

– A20: 1

– A21: 1

– A22: 1

Em relação ao som 1 (piar de pássaros), houve quinze alunos que consideraram o som 1 agradável e dois deles acharam-no desagradável.

→ Som 2:

– A1: 1

- A2: 1
- A3: 1
- A4: 1
- A5: Não participou
- A7: Não respondeu
- A8: 1
- A9: 2
- A10: 3
- A11: 3
- A12: Não conseguiu escrever no *chat* nem utilizar o microfone e a câmara
- A13: 1
- A15: 3
- A16: 1
- A17: Estava dispensado das aulas à distância de Português
- A18: 3
- A19: Não respondeu
- A20: 1
- A21: 2
- A22: 1

Relativamente ao som 2 (algumas notas musicais de violino), houve nove discentes que o acharam agradável; dois consideraram-no desagradável; e quatro atribuíram o número três, isto é, não acharam uma coisa nem outra. É de salientar que houve dois alunos que não responderam.

- Som 3:
- A1: 1
- A2: 1
- A3: Não respondeu
- A4: Não respondeu
- A5: Não participou
- A7: Não respondeu
- A8: 1
- A9: 3
- A10: 1

– A11: 3

– A12: Não conseguiu escrever no *chat* nem utilizar o microfone e a câmara

– A13: 1

– A15: 1

– A16: 3

– A17: Estava dispensado das aulas à distância de Português

– A18: 3

– A19: 3

– A20: 3

– A21: 3

– A22: 1

No diz respeito ao som 3, existiram sete discentes que o consideraram agradável e sete não o acharam nem agradável nem desagradável. É de notar que houve três alunos que não responderam.

→ Som 4:

– A1: 3

– A2: 3

– A3: 2

– A4: 3

– A5: Não participou

– A7: Não respondeu

– A8: 3

– A9: 2

– A10: 2

– A11: 2

– A12: Não conseguiu escrever no *chat* nem utilizar o microfone e a câmara

– A13: 3

– A15: 2

– A16: 3

– A17: Estava dispensado das aulas à distância de Português

– A18: 2

– A19: Não respondeu

– A20: 3

– A21: Não respondeu

– A22: 1

Relativamente ao som 4, houve um aluno que o considerou agradável; seis que o acharam desagradável; e sete que não identificaram nem como agradável nem como desagradável. É de salientar que houve três alunos que não responderam.

→ Som 5:

– A1: 3

– A2: 3

– A3: 2

– A4: 2

– A5: Não participou

– A7: 2

– A8: 2

– A9: 2

– A10: 2

– A11: 3

– A12: Não conseguiu escrever no *chat* nem utilizar o microfone e a câmara

– A13: 1

– A15: 2

– A16: 2

– A17: Estava dispensado das aulas à distância de Português

– A18: 1

– A19: Não respondeu

– A20: 1

– A21: 3

– A22: 1

No que diz respeito ao som 5, houve quatro alunos que o consideraram agradável; oito que o consideraram desagradável; e quatro que atribuíram o número três (nem uma coisa nem outra). É importante referir que um aluno não respondeu.

→ Som 6:

– A1: 1

– A2: 3

- A3: 3
- A4: 1
- A5: Não participou
- A7: 2/3
- A8: 1
- A9: 3
- A10: Não respondeu
- A11: 1
- A12: Não conseguiu escrever no *chat* nem utilizar o microfone e a câmara
- A13: 3
- A15: 1
- A16: 1
- A17: Estava dispensado das aulas à distância de Português.
- A18: 1
- A19: 3
- A20: 1
- A21: 1
- A22: 1

No que se refere ao último som, houve dez discentes que o consideraram agradável; cinco que não o consideraram agradável nem desagradável; e houve um aluno que ficou na dúvida entre agradável e desagradável. É de salientar que houve uma aluna que não respondeu.

Seguidamente, fiz algumas perguntas:

→ Queriam que os sons agradáveis durassem mais tempo?

Respostas: (A3): “– Sim.”

(A18): “– Sim!”

(A1): “– Sim!”

(A13): “– Sim.”

(A20): “– Sim.”

(A15): “– Sim!”

(A19): “– Sim.”

Os/As restantes acenaram a cabeça para concordar com a resposta dos/as colegas.

→ E queriam que os sons desagradáveis parassem ou continuassem?

Respostas: (A1): “– Parassem.”

(A3): “– Parassem.”

(A13): “– Parassem.”

Os/As restantes concordaram com os/as colegas.

→ Sentiram o vosso corpo a reagir aos sons?

Respostas: (A20): “– Sim.”

(A19): “– Sim.”

(A20): “– Mais ou menos.”

A maioria acenou na câmara a dizer que não.

→ Sentiram o vosso corpo a reagir da mesma forma a todos os sons?

Respostas: (A3): “– Uns foram agradáveis e outros desagradáveis.”

(A20): “– Diferente.”

Os/As restantes concordaram com a colega (A3).

Para terminar a atividade “O que é que nós ouvimos?”, pedi aos/às alunos/as que preenchessem o questionário e escrevessem como se tinham sentido e o que tinham aprendido. É de destacar que este recurso também teve de ser adaptado e, por isso, criei um formulário do *Google* para ser mais fácil obter as respostas dos/as jovens. Através da Tabela C6 podemos perceber que a maioria dos/as alunos/as conseguiu perceber a finalidade do jogo e participou na atividade.

Tabela C6

Respostas dos/as alunos/as no questionário (sessão 5 – Atividade "O que é que nós ouvimos?")

	Respostas (Como me senti?/O que aprendi?)
A1	"Eu senti-me muito bem, muito calma, relaxada e com sono."
A2	"Calma."
A3	"Senti-me mais leve ao ouvir os sons agradáveis. Aprendi a relaxar mais através dos sons da natureza ou mesmo sem ser sons da natureza." "Gostei bastante desta atividade se puder pode fazer mais destas atividades?"
A4	"É diferente no online e no presencial, acredito que se fizéssemos isso no presencial talvez seria mais agradável e relaxante."
A5	"Senti normal."
A7	"Senti me bem."
A8	"Senti uma sensação agradável e aprendi que existem muitos sons agradáveis e desagradáveis."
A9	"Nada."
A10	"Senti-me relaxada." Foi "divertido."
A11	"Normal." "Preferi a atividade do copo."
A12	"Ouvimos vários sons diferentes e bonitos e eu me senti confortável."
A13	"Senti me relaxada, aprendi a ouvir melhor os sons quando fechei os olhos senti me com mais energia."
A15	"Relaxante e diferente." "Foi uma atividade divertida, deveria fazer mais assim :)"
A16	"Aprendi que nem todos temos a mesma opinião sobre os sons tipo alguns sons eu achei agradável e os meus colegas não acharam tao agradável."
A17 (faltou)	
A18	"Aprendi que pode haver sons diferentes agradáveis ou desagradáveis."
A19	"Ouvimos vários sós."
A20	"Confuso."
A21	"Não senti nada mas alguns sons eram relaxantes."
A22	"Me senti relaxado." "Foi bom eu relaxei muito."

Relativamente ao alcance da finalidade da atividade houve dois alunos que quase alcançaram o objetivo definido para a atividade, contudo não responderam às questões sobre os sons (ex.: o som 1 é agradável, desagradável ou nem uma coisa nem outra). A A12 não respondeu no *chat* do *Google Classroom*, porque não conseguiu. Contudo, a resposta no questionário demonstrou que a jovem estava com atenção e conseguiu perceber a atividade. O A7 só conseguiu expressar a sua opinião em relação a três sons.

Alguns/mas discentes tiveram dificuldade em expressar-se, mas estavam atentos/as aos sons e preocupados/as em responder. Este aspeto foi percebido através das suas expressões faciais e movimentos corporais (ex.: abanar a cabeça para concordar ou discordar com algo que foi dito).

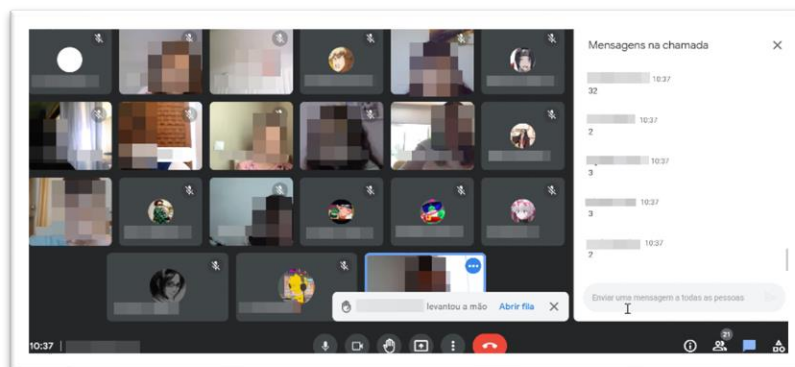
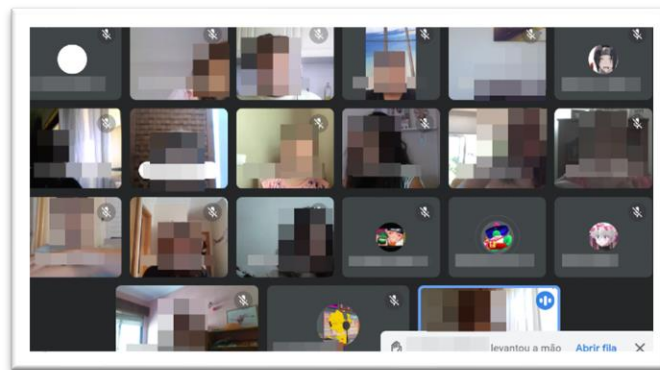
De forma geral, a turma estava curiosa e interessada em participar na atividade. Para ser sincera, estava com receio devido ao facto de a atividade ser realizada on-line, contudo correu

bem e os/as alunos/as colaboraram. Na minha opinião, implementar o jogo de *mindfulness* através do computador foi limitado, no sentido em que faltou a aproximação física e as respostas espontâneas (o computador acabou por limitar, porque os/as discentes tinham de ligar o microfone). Além disso, senti que alguns/mas alunos/as se distraíram com mais facilidade devido ao ambiente onde se encontravam. Apesar desse inconveniente, acho que a atividade conseguiu cativar a sua atenção, pois percebi que os/as discentes se concentraram rapidamente no momento presente (isto, através das câmaras ligadas).

É de salientar que houve seis alunos que não ligaram as câmaras, contudo quatro deles participaram na atividade através da oralidade ou da escrita. Os outros dois (A5 e A12) não participaram na atividade.

Fotografias:

– Atividade “O que é que nós ouvimos?”:



Ensino à distância						
Data	Sessão	Duração	Atividade	Objetivo geral	Objetivos específicos	Número total de participantes
02/07/2021	5	15 minutos	- Vamos simplesmente observar!	- Compreender os nossos pensamentos e as nossas emoções.	- Prestar atenção à respiração. - Observar o momento em que os pensamentos e emoções nos distraem, dizendo: “a refletir”.	16

Vocabulário:

- *Mindfulness*.
- Emoções.
- Pensamentos.
- Respiração.
- Concentração.
- Atenção.
- Autoconsciência.
- Autocompaixão.
- Cuidado.
- Vinculação.

Reflexão:

Para dar início à atividade “Vamos simplesmente observar!”, comecei por dizer o título da atividade e explicar, brevemente, o que se iria realizar.

Primeiramente, coloquei uma música relaxante (<https://www.youtube.com/watch?v=Gw11f2hMKWA&t=239s>) e pedi aos/às jovens que se sentassem com as costas direitas, com o corpo descontraído e as mãos, delicadamente, pousadas sobre os joelhos. Referi, ainda, que quem se sentisse confortável poderia fechar os olhos.

Em seguida, pedi aos/às alunos/as que colocassem um dedo abaixo do nariz e sentissem o ar da respiração a entrar e a sair. Depois, sugeri que colocassem a mão no peito, por cima do coração e sentissem o movimento da respiração. Noutro momento, solicitei aos/às alunos/as que colocassem a mão na barriga e sentissem, novamente, o movimento. É de salientar que, nesta parte da atividade, fiz os gestos para que os/as discentes conseguissem visualizar e imitar. De forma geral, senti que os/as alunos/as que tinham a câmara ligada aderiram e cumpriram os

meus pedidos. Relativamente aos/às outros/as não consegui perceber, uma vez que não conseguiram ou não quiseram ligar a câmara do computador.

Posteriormente, pedi ao grupo que prestassem atenção à respiração, acompanhando-a do início ao fim. Nessa parte, fiz algumas respirações com o intuito de orientar os/as jovens.

Seguidamente, referi que os/as jovens não precisavam de prestar atenção à respiração, pois deviam, simplesmente, repousar. Salientei, ainda, que sempre que surgissem pensamentos ou emoções os/as discentes não deveriam pensar muito neles/as e que na próxima vez que observassem um pensamento ou uma emoção deveriam dizer, silenciosamente, “só a refletir”. Enquanto isso deveriam sentir o ritmo natural da respiração. Neste momento, fiz algumas respirações com o objetivo de orientar os/as alunos/as.

Mais tarde, solicitei a atenção dos/as discentes para a forma como diziam “só a refletir”, ou seja, deveriam prestar atenção ao seu tom de voz quando diziam “só a refletir”.

Para terminar a atividade, fiz algumas respirações com os/as alunos/as e referi, ainda, que quando se sentissem à vontade poderiam abrir os olhos, espreguiçar-se e focar a sua atenção no que se passava à sua volta. Nesta parte da atividade, senti que a turma estava aliviada e relaxada. Este aspeto foi deduzido pela sua forma de se expressar quando referi que a atividade tinha terminado.

Na minha opinião, esta atividade adequou-se à aula à distância, visto que implicava sentir a respiração por baixo do nariz e esse pormenor seria dificultado pelo uso das máscaras (isto na eventualidade da atividade ser concretizada na aula presencial).

O final da atividade foi marcado pelo preenchimento do questionário. Através da Tabela C7 podemos entender que a maioria dos/as discentes respondeu que se sentiu relaxado/a (oito) e calmo/a (quatro).

Tabela C7

Respostas dos/as alunos/as no questionário (sessão 5 – Atividade "Vamos simplesmente observar!")

	Respostas (Como me senti?)										
	Bem	Relaxado/a	Calmo/a	Descontraído/a	Tranquilo/a	Aliviado /a	Confortável	Concentrado/a	Sonolento/a	Livre	Nada
A1	X		X						X		
A2 (faltou)											
A3		X		X							
A4		X	X								
A5											X
A7							X				
A8	X	X									
A9											X
A10		X									
A11			X								
A12 (faltou)											
A13		X						X			
A15 (faltou)											
A16			X								
A17 (faltou)											
A18										X	
A19		X							X		
A20						X	X				
A21		X									
A22		X			X						
Total	2	8	4	1	1	1	2	1	2	1	2

Houve dois alunos (A5 e o A9) que tiveram grandes dificuldades em concentrar-se na atividade on-line. Os mesmos já tinham dificuldades nas aulas presenciais, mas nas aulas à distância têm ainda mais. É de salientar que estes alunos tinham a câmara desligada

Sobre as reflexões:

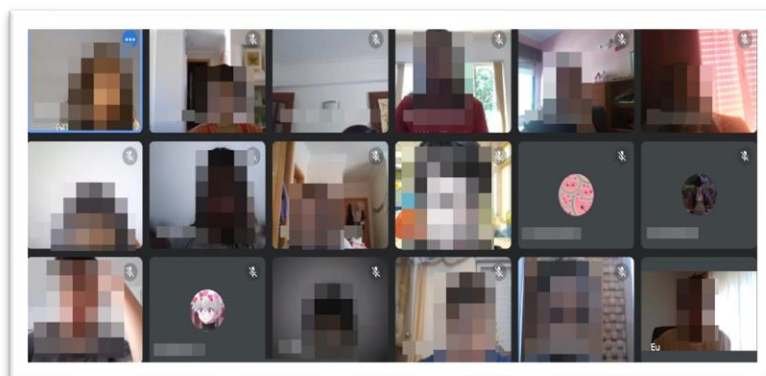
- A A1 salientou que gostou da atividade.
- A A10 referiu “– Aprendi a controlar a respiração por isso senti-me relaxada”.
- A A16 disse que gostou da atividade.
- O A21 referiu que conseguiu relaxar mesmo sem estar com os olhos fechados.
- O A22 referiu que gostou da atividade.

De forma geral, senti que a atividade correu bem e que aqueles/as que tinham a câmara ligada aderiram e cumpriram os meus pedidos.

Do meu ponto de vista, a turma melhorou bastante no que se refere ao seu envolvimento nas atividades, pois sinto que determinados/as alunos/as (exs.: A3, A7 e A19) que não participavam tanto nas atividades do início ao fim já conseguem seguir e concretizar as minhas solicitações. Este aspeto deve-se à dificuldade em estar parado/a, à vergonha em aderir e, também, ao excesso de energia. Apesar de ainda restarem duas atividades, até ao final da intervenção pedagógica, acho que se a turma tivesse acesso a mais sessões as melhorias seriam ainda mais notórias.

Fotografias:

- Atividade “Vamos simplesmente observar!”:



Ensino à distância						
Data	Sessão	Duração	Atividade	Objetivos gerais	Objetivos específicos	Número total de participantes
05/07/2021	6	15 minutos	- Os/As observadores/as gentis e calmos/as.	- Observar atentamente as imagens. - Compreender que existem opiniões diferentes.	- Observar as imagens do livro “Zoom”, de Istvan Banyai. - Perceber que podemos tirar conclusões erradas quando não temos dados suficientes.	18

Vocabulário:

- *Mindfulness*.
- Emoções.
- Pensamentos.
- Respiração.
- Concentração.
- Atenção.
- Visão.
- Cuidado.
- Vinculação.

Reflexão:

Esta atividade teve de ser adaptada para o ensino à distância, pois a ideia inicial seria mostrar, fisicamente, o livro “Zoom”, de Istvan Banyai. Contudo, optei por mostrar algumas páginas através de um programa específico que transmitiu a informação (em *PowerPoint*).

Para dar início à atividade “Os/As observadores/as gentis e calmos/as”, comecei por dizer o título da atividade e explicar, brevemente, o que se iria desenvolver. Para tal, referi que a atividade consistia na exploração de um livro através de um programa específico que transmitia a informação (em *PowerPoint*). Além disso, informei que o livro é diferente, visto que só utiliza imagens.

Primeiramente, apresentei o livro, mostrei a primeira página e referi que é uma imagem de formas laranja-avermelhadas que são pontiagudas e têm pontos. Salientei, ainda, que existem pontos em torno das formas. Depois, fiz as seguintes perguntas:

→ O que acham que são estas formas pontiagudas?

Respostas: (A5): “– Não sei.”

(A8): “– Pedras.”

(A20): “– Um sol recortado em um cartão.”

(A12): “– Parecem montanhas ou cartão recortado.”

(A7): “– Professora, eu acho que é um mar com ondas.”

(A21): “– Eu acho que seja um cartão recortado, mas no sol parece que parece que ovos com cores invertidas em vez da gema ser laranja é branca.”

→ O que acham que são os pontos em torno das formas?

Respostas: (A12): “– Eu acho que são flocos de neve.”

(A20): “– Estrelas.”

Posteriormente, avancei para a página seguinte, mostrei o galo e perguntei:

→ Os pontos ainda estão na imagem – o que acham que são?

Respostas: (A20): “– São estrelas.”

(A12): “– Chuva?”

(A8): “– Sim, sim. Pode ser chuva!”

A seguir, avancei para a página que apresenta um galo em cima de qualquer coisa com duas crianças a observá-lo. Dada a situação, questionei:

→ Achas que as crianças estão dentro ou fora de casa?

Respostas: (A7): “– Dentro!”

(A19): “– Dentro!”

(A12): “– Dentro... Fora! Não... Espere aí. Estão fora, porque a janela está a abrir!”

(A7): “– A janela abre para dentro e não para fora.”

(A20): “– Mas tem janelas assim.”

(A8): “– Estão dentro.”

(A7): “– Estão dentro...”

→ E o galo? Está dentro ou fora?

Respostas: (A19): “– Está fora.”

(A7): “– Está fora.”

(A8): “– Está fora.”

(A20): “– Como é que pode ter uma grade dentro de casa, professora?”

→ Mas ainda cá estão estes pontinhos – o que é que acham que são?

Respostas: (A7): “– Chuva!”

(A12): “– Neve!”

(A8): “– Chuva.”

(A19): “– Chuva!”

(A20): “– Estrelas.”

(A12): “– Granizado, pronto.”

No momento seguinte, avancei para a página seguinte e perguntei:

→ Então e, agora, esta porta dará para outra divisão da casa ou para a rua?

Respostas: (A7): “– Para o quarto.”

(A8): “– Professora, eu acho que dá para outra divisão da casa.”

(A12): “– Para outra divisão da casa. Tipo para o corredor da casa.”

(A7): “– Eu acho que se fosse para fora não era essa cor que aparecia aí na porta à volta.”

(A20): “– Eu estou na dúvida, porque tem aqui uma prateleira na porta.”

(A5): “– Dá para a rua, porque não tem motivo da porta ter janelas se for para a casa de banho ou então para sala ou então para o quarto.”

Seguidamente, mostrei que a porta dava para a rua e perguntei:

→ E esta imagem? O que representa?

Respostas: (A12): “– Professora, cadé a chuva?”

(A8): “– Então começa a chuva e acaba a chuva.”

(A20): “– Podia ser um quadro do galo!”

(A8): “– Mas a professora nunca ouviu aquela expressão que a chuva começa tão rápido como desaparece. Mas também acho que é um quadro.”

→ Então o quadro estaria dentro ou fora de casa?

Respostas: (A12): “– Dentro de casa.”

(A20): “– Dentro.”

Noutro momento, avancei para a outra página e questionei:

→ O que aconteceu ao galo, às crianças e às casas?

Respostas: (A8): “– Já sei, professora. Elas estão dentro de casa e aquela parede atrás deles era o que aparecia atrás do galo.”

(A5): “– Eu acho que a janela que tinha o galo era um quadro.”

(A8): “– Professora, agora faz sentido. Era a quinta da avó.”

Depois, mostrei o diapositivo 8 e perguntei:

→ E agora? De quem serão estas mãos?”

Respostas: (A20): “– O miúdo está a brincar de legos.”

(A9): “– É um Deus!”

(A5): “– Eu acho que ele está a fazer uma maquete para a escola.”

(A12): “– Eu acho que ele está a arrumar os brinquedos.”

(A12): “– Um gigante numa cidade!”

→ Estas mãos serão de quem?

Respostas: (A9): “– De um Deus!”

(A7): “– Um Deus da vila.”

(A8): “–Eu acho que é um menino.”

(A7): “– Também acho.”

Seguidamente, avancei para a página seguinte que mostrava uma menina a brincar e perguntei:

→ E agora?

Resposta: (A21): “– Professora, eu acho que isso é um livro, porque lá em cima está lá escrito alguma coisa e parece que é uma capa de uma revista ou um livro.”

Posteriormente, mostrei a página que tinha alguém a agarrar uma revista, um jornal ou um livro e questionei:

→ De quem serão aqueles dedos?

Respostas: (A19): “– De um senhor, professora.”

(A5): “– De uma pessoa.”

(A12): “– De uma pessoa que está a folhear.”

(A20): “– Afinal, podia ser a caixa do brinquedo que aparece aí ilustrado na imagem. Ali diz *toys* e *toys* em Inglês é brinquedos e pode ser uma pessoa a pegar na caixa dos brinquedos.”

(A8): “– Ou então em vez de caixa pode ser revista.”

Ao avançar para o diapositivo 11 perguntei:

→ Será um menino ou uma menina?

Respostas: (A20): “– É uma mulher!”

(A7): “– É uma menina.”

(A5): “– É um homem. Não, afinal é uma mulher.”

(A20): “– É uma mulher. Olhem os seios dela.” (comentário inofensivo para explicar o porquê de ser uma mulher)

(A8): “– É um menino.”

(A12): “– Uma senhora.”

→ Então e onde estará esta pessoa?

Respostas: (A8): “– Está sentada na espreguiçadeira de uma piscina ou então está no hospital.”

(A5): “– Está sentada numa espreguiçadeira que é de um barco.”

(A7): “– Está sentada numa espreguiçadeira.”

A seguir, avancei para o diapositivo 12 e questionei:

→ Ainda têm a mesma ideia?

Respostas: (A7): “– É um menino!”

(A8): “– É um menino! Eu sabia, porque nesse livro é tudo ao contrário. O que parece que é uma coisa é outra.”

(A20): “– Está num barco!”

(A8): “– Professora, eu quase que aposto que ele está num barco!”

Ao mostrar a página seguinte perguntei:

→ Continuam com a mesma ideia?

Respostas: (A8): “– Sim.”

(A12): “– Sim, professora. É um iate.”

(A20): “– Um iate não. Um cruzeiro.”

No momento que se seguiu, mostrei o diapositivo 14 e interroguei:

→ Então? Acertámos?

Respostas: (A8): “– Sim!”

(A20): “– Sim!”

Depois de ouvir as respostas, mostrei a página seguinte e perguntei:

→ Qual será o motivo para a imagem ter as letras n e g no canto superior esquerdo?

Respostas: (A12): “– Outra revista...”

(A8): “– Pode ser uma revista de publicidade dos cruzeiros.”

(A20): “– Outra caixa ou outra revista ou um livro.”

(A7): “– Uma publicidade.”

(A8): “– Pode ser um lego, professora. Eles têm de montar o lego.”

(A19): “– Pode ser um puzzle.”

(A21): “– Pode estar a passar na televisão.”

(A5): “– Eu agora acho que isso é um hotel.”

(A3): “– Professora, eu acho que é uma imagem capturada.”

Depois, mostrei o penúltimo diapositivo e questionei:

→ A publicidade está afixada onde?

Respostas: (A3): “– É de um autocarro, professora!”

(A8): “– É uma publicidade!”

(A19): “– Num autocarro.”

(A8): “– Está do lado de fora do autocarro.”

(A20): “– Parece que o cruzeiro está em cima da terra e dos carros.”

(A5): “– Está em cima da terra.”

(A12): “– Num comboio.”

(A8): “– Pode ser um comboio, mas é estranho estar tão perto dos carros.”

(A19): “– Em Lisboa tem aqueles tremos que andam no meio da estrada.”

(A9): “– Num autocarro.”

Para terminar a exploração do livro, mostrei o último diapositivo e expliquei que a ideia da maioria estava correta. Além disso, referi que quem tivesse interesse poderia explorar as restantes páginas no livro “*Zoom*”, de Istvan Banyai.

No final, perguntei à turma qual teria sido a minha intenção ao realizar este jogo. O A8 referiu “– Este livro deu-me uma lição que vou levar para vida, professora!”.

Seguidamente, perguntei se alguém tinha alguma história sobre uma ocasião em que tinha tirado uma conclusão precipitada sem ter muita informação. Algumas respostas foram:

– O A8 referiu que, uma vez, uns amigos lhe contaram que um outro amigo tinha falado mal dele e, por esse motivo, ficou zangado com a pessoa em questão. Contudo, depois falou com o amigo e o problema foi resolvido, pois era tudo mentira. Tinha tirado uma conclusão precipitada e errada.

– A A12 partilhou que um dia queria muito algo e a mãe disse que não comprava o que as levou a discutir e a pôr a mãe a chorar, “porque ela é sensível”. Afinal, a mãe tinha comprado e só queria fazer uma surpresa. A aluna também confirmou que tirou uma conclusão rápida e incorreta.

– A A3 disse que os pais tinham comprado um brinquedo que ela queria muito. Contudo, passado algum tempo é que a aluna descobriu que o brinquedo era para a prima, porque ela fazia anos. Isso deixou-a muito triste, porque pensava que o objeto era para ela.

– O A20 afirmou que, uma vez, a mãe disse que a família ia a um centro comercial, mas ele pensou que isso era mentira. Contudo, depois acabou por ir e ficou feliz.

O final da atividade foi marcado pelo preenchimento do questionário. Através Tabela C8 podemos perceber que a maioria dos/as alunos/as alcançou os objetivos pretendidos.

Tabela C8

Respostas dos/as alunos/as no questionário (sessão 6 – Atividade "Os/As observadores/as gentis e calmos/as")

	Respostas (Como me senti?/O que aprendi?)
A1	“Eu senti-me concentrada e eu aprendi que as vezes podemos ver as coisas desde outra perspectiva.”
A2	“Divertida/ nem tudo o que parece é verdade.”
A3	“Aprendi a não tirar precipitações muito antes do tempo.”
A4	“Me senti curiosa pois mesmo que aparecesse um pouco da prox imagem, não dava de ter a certeza do que realmente era.”
A5	“Aprendi que tudo na vida é um genjutsu e para quebrar ele é preciso pensar um passo a frente.”
A7	“Senti me confuso.”
A8	“Senti me curioso e aprendi que nem tudo é o que parece.”
A9	“Nada.”
A10	“Senti-me animada e aprendi a não pensar certas coisas sem ter toda a informação.” “Divertido.”
A11	“Normal.”
A12	“FOI A MELHOR ATIVIDADE QUE A PROFESSORA JOANA JÁ FEZ!!!! eu adorei me senti alegre e às vezes nem tudo é o que parece.” “Foi maravilhosa a atividade.”
A13	“Senti me mais concentrada aprendi a ver as coisas de outra maneira.”
A15 (faltou)	
A16	“Nem sempre aquilo que vemos é o que parece.” “Achei esta atividade muito fixe :D”
A17 (faltou)	
A18	“Aprendi que uma coisa parece uma coisa e é outra.”
A19	“Aprendi a observar as coisas.”
A20	“Divertido, curioso, confuso.”
A21	“Sentime num genjutsu(ilusão) e fiquei curioso com quais paginas serão a seguir.”
A22	“Confuso que nem tudo é o que aparece.” “Gostei.”

Houve dois alunos (A5 e A21) que responderam às questões colocadas com referências a desenhos animados, mas não consegui perceber. Sinto que o A9 tem uma grande dificuldade em focar-se, pois o mesmo tinha a câmara ligada e demonstrou ter bastante movimento à sua volta (ex.: a irmã a arrumar algo em casa e a conversar com ele).

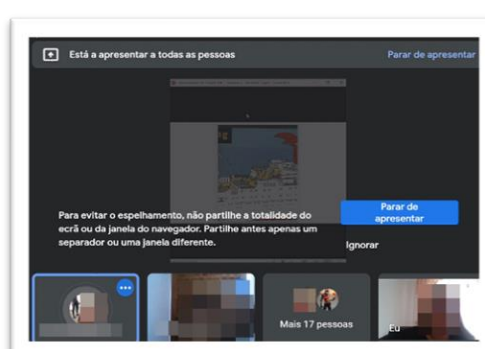
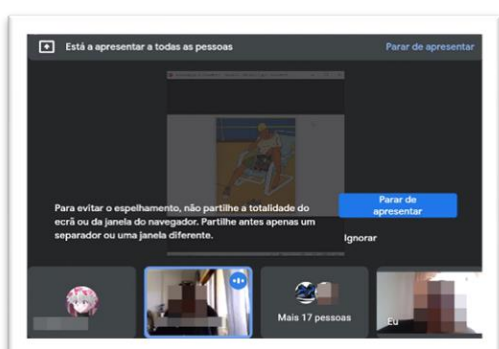
No geral, a atividade correu bem. Contudo, sinto que o facto de ter partilhado o ecrã não me ajudou a perceber quem estava realmente com atenção e quem não estava, pois só consegui ver cerca de dois/duas alunos/as e, para isso, foi necessário que falassem. Dada a situação, procurei repetir as perguntas e perguntar aos/às alunos/as que não tinham participado, mas não obtive resposta. Apesar disso, acho que estiveram atentos/as devido às suas respostas do questionário. Para além disso, esses/as discentes costumam aderir às atividades.

Esta atividade foi muito interessante, visto que os/as jovens referiram coisas originais e que não me tinham ocorrido ao prever as suas respostas.

Do meu ponto de vista, a maioria da turma estava interessada em saber o que se seguiria, pois foi uma atividade diferente. Além disso, sinto que o número de diapositivos foi o ideal, pois acho que se houvesse mais páginas para explorar os/as alunos/as desmotivariam devido ao estilo monótono do livro.

Fotografias:

– Atividade “Os/As observadores/as gentis e calmos/as”:



Ensino à distância						
Data	Sessão	Duração	Atividade	Objetivos gerais	Objetivos específicos	Número total de participantes
06/07/2021	6	15 minutos	- Vamos descobrir!	- Desenvolver a interação social. - Desenvolver a expressão corporal. - Prestar atenção ao momento presente.	- Trabalhar em equipa. - Aprender a coordenar os nossos movimentos. - Recriar o que se encontra no papel.	17

Vocabulário:

- *Mindfulness*.
- Emoções.
- Pensamentos.
- Respiração.
- Concentração.
- Atenção.
- Visão.
- Vinculação.
- Trabalho em equipa.
- Imaginação.

Reflexão:

Dada a situação da pandemia, este jogo teve de ser adaptado, pois, inicialmente, pretendia-se que um(a) aluno/a, à vez, retirasse um papel de um estojo e recriasse o que lá estava escrito. A segunda parte do jogo seria feita em pares, ou seja, dois/duas jovens (escolhidos/as por mim) combinariam, entre si, os gestos e recriariam o que estava escrito no papel. A atividade terminaria quando não existissem mais papéis no estojo.

Para dar início ao jogo “Vamos descobrir!”, disse o título da atividade e expliquei algumas das suas regras. Para isso, referi que:

- Na parte da recriação só poderiam utilizar mímica, isto é, não poderiam usar palavras.
- Existiriam três temas, nomeadamente, animais, profissões e ações.
- Deveriam escrever num papel ou caderno a palavra que tinham escolhido para recriar.

O principal objetivo era mostrarem, no final, aos/às colegas.

– As palavras seriam escolhidas pelos/as alunos/as e, por esse motivo, deveriam ter muita atenção ao que recriariam.

– Deveriam respeitar o tempo da ampulheta on-line (30 segundos) (<https://www.online-stopwatch.com/portuguese/full-screen-egg-timer.php>).

– O/A primeiro/a discente a escrever, no *chat* do *Google Classroom*, a resposta correta seria o/a vencedor(a).

– Quem acertasse, tinha a oportunidade de ser o/a próximo/a a recriar algo. Contudo, cada aluno/a só poderia recriar uma vez de maneira a dar a oportunidade aos/às restantes.

Seguidamente, apresentei o primeiro tema (animais), pedi que ligassem as câmaras e perguntei quem queria começar. Contudo, houve quatro alunos que não ligaram. O primeiro aluno a recriar um animal (cão) foi o A22. Perante a recriação, os/as alunos/as responderam:

– A8: Gato.

– A3: Cão.

– A11: Cão.

– A8: Cão

– A4: Cão.

– A8: Hamster.

– A7: Cão.

– A20: Cão.

– A8: Vaca.

– A8: Ovelha.

Tendo em conta que foi a A3 a dizer, em primeiro lugar, a resposta correta a jovem recriou um gato. As respostas foram:

– A10: Gato.

– A8: Gato.

– A19: Gato.

A A10 teve alguma dificuldade em lembrar-se de um animal para recriar e, por essa razão, dei algumas dicas (exs.: pode ser o teu animal preferido; um animal que tu gostes; pensa

no Jardim Zoológico e lembra-te de um animal). Dada a situação, a jovem rapidamente se lembrou do leão e recriou o animal. As respostas foram:

– A22: Leão.

– A8: Leão.

– A1: Leão.

– A13: Leão.

Tendo em conta que o primeiro aluno a acertar já tinha recriado referi que seria mais justo pedir ao segundo vencedor para recriar outro animal. O A8 recriou um jacaré e as respostas à recriação foram:

– A22: Elefante.

– A10: Tubarão.

– A20: Peixe.

– A21: Jacaré.

– A3: Crocodilo.

– A4: Crocodilo.

– A20: Tubarão.

– A1: Crocodilo.

Posteriormente, alterei o tema do jogo (para profissões). O A21 recriou um polícia. As respostas foram:

– A22: Polícia.

– A7: Polícia.

– A13: Polícia.

Tendo em conta que o A22 já tinha recriado pedi ao A7 que recriasse uma profissão. É de salientar que o jovem teve dificuldades em lembrar-se de uma profissão e, por esse motivo, dei algumas dicas (exs.: alguma profissão que gostavas de ter; a profissão de algum dos/as teus/tuas familiares). Apesar de ter procurado cativar o aluno e dele ter mostrado interesse no início, o aluno acabou por dizer que já não queria recriar. Perante o sucedido, perguntei aos/às restantes quem é que gostava de recriar alguma profissão. É de notar que procurei fazer com

que os/as discentes que ainda não tinham participado na recriação fossem os/as voluntários/as. Posto isto, o A20 ofereceu-se e recriou um bombeiro. As respostas dos/as colegas foram:

- A22: Lutador.
- A3: Lutador.
- A10: Guitarrista.
- A10: Militar.
- A21: Karaté.
- A22: Boxeador.

Tal como se pode verificar pelas respostas anteriores, nenhum(a) aluno/a acertou a profissão e, por isso, o aluno explicou o que tinha recriado para imitar um bombeiro. Tendo em conta que ninguém acertou pedi ao aluno que escolhesse alguém que ainda não tivesse participado e o aluno escolhido foi o 9. Esse discente teve alguma dificuldade inicial, pois não se recordava de nenhuma profissão e, por essa razão, dei algumas dicas (exs.: uma profissão de alguém da tua família; uma profissão que gostavas de ter). Perante o sucedido, o aluno foi buscar um prato e recriou um cozinheiro. O A20 acertou logo a resposta. Apesar do aluno ter acertado pedi à A4 para recriar, visto que tinha a câmara ligada e já tinha mostrado interesse em recriar uma profissão.

A A4 recriou uma baterista. O A22 e o A20 acertaram a profissão.

Seguidamente, alterei o tema (para ações) e pedi à A16 e à A13. Contudo, as discentes não quiseram participar por ter vergonha. Depois de algum esforço consegui convencer a A1. A discente recriou o acordar e as respostas foram:

- A22: Acordar.
- A20: Acordar.
- A10: Acordar.

A seguir, tentei motivar os/as alunos/as que ainda não tinham participado, mas ninguém quis participar exceto o A21 que recriou alguém a tomar banho. As respostas à recriação foram:

- A19: Tomar banho.
- A5: Banho.

Para terminar a atividade, fiz algumas perguntas:

→ Foi fácil adivinhar o que os/as outros/as recriaram?

Respostas: (A22): “– Foi.”

(A3): “– Depende, havia uns que eram mais difíceis e outros que não.”

(A22): “– Para mim, foi fácil. Só na aluna 4 é que a tela parou para mim, mas depois eu acertei.”

(A21): “– O único problema foi falar no *chat* antes dos/as outros/as.”

→ Vocês acham que é importante prestar atenção ao que os/as outros/as nos transmitem?

Resposta: (A20): “– Sim, porque podem ter deficiência na língua.”

→ Tendo em conta que este jogo envolveu vários elementos acham que é correto trabalhar em equipa?

Respostas: (A20): “– Claro, professora. Porque temos de ajudar nos ajudar uns aos outros.”

Os/As restantes concordaram com o colega.

→ E qual terá sido a minha intenção ao realizar este jogo?

Respostas: (A20): “– Perceber o que as outras pessoas nos transmitem ao usar gestos.”

(A8): “– Fortalecer o trabalho em equipa.”

(A3): “– Era uma pessoa surda se comunicar connosco. Assim temos mais ou menos uma ideia do que é que é.”

Tendo em conta que os/as discentes estavam a confundir língua gestual com gestos tive de esclarecer que eram coisas distintas.

Para terminar, pedi aos/às jovens que preenchessem o questionário, em formato digital. Através da Tabela C9 e das intervenções dos/as alunos/as podemos perceber que alguns/mas não participaram tanto, mas conseguiram aprender algo com a atividade.

Tabela C9

Respostas dos/as alunos/as no questionário (sessão 6 – Atividade "Vamos descobrir!")

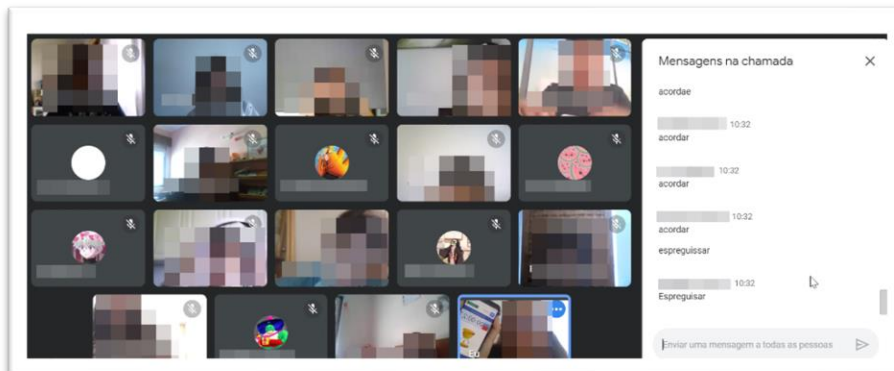
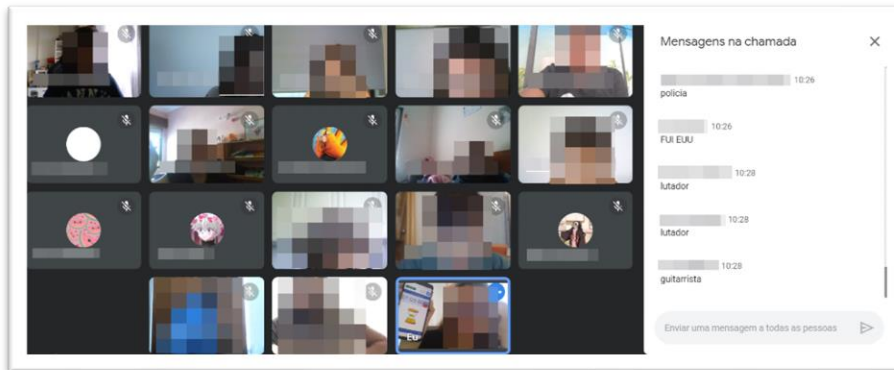
	Respostas (Como me senti?/O que aprendi?)
A1	"Aprendi a comunicarmos com gestos."
A2 (faltou)	
A3	"Aprendi a comunicar através de gestos."
A4	"Foi um jogo divertido, aprendemos a tentar saber o que as outras pessoas estão transmitindo."
A5	"Senti que não senti nada."
A7	"Bem."
A8	"Divertido e aprendi que devemos ter atenção aos sinais dos outros."
A9	"Não sei."
A10	"Senti-me feliz." "Fixe."
A11	"Normal." "Adorei esta atividade."
A12 (faltou)	
A13	"Senti-me mais ativa aprendi que a mimica também é uma coisa que temos que estar com muita atenção."
A15	"Me senti feliz e achei a atividade bem divertida."
A16	"Aprendi a prestar atenção no que as pessoas estão a tentar nos transmitir."
A17 (faltou)	
A18	"Aprendi a fazer mimica e a adivinhar." "Aprendi várias coisas."
A19	"Fique contente foi uma atividade muito divertida mas também era difícil responder muito rápido."
A20	"Divertido, engraçado." "É muito bom."
A21	"Senti-me deficiente na língua e diverti-me bastante."
A22	"Feliz mais ou menos língua gestual." "Gostei da atividade."

Apesar de ter tentado cativar os/as alunos/as houve alunos/as que não participaram por ter vergonha. Alguns/mas deles/as tinham pessoas à sua volta, pois olhavam bastante para os lados e por cima da câmara. Na minha opinião, este aspeto não ajudou, uma vez que os/as discentes se sentiram limitados/as e envergonhados/as.

De forma geral, sinto que a atividade correu bem e que a turma aderiu como esperado. Contudo, houve alguns/mas alunos/as que não ligaram as câmaras e, por essa razão, não consegui perceber a sua reação. Para além disso, houve alguns/mas adolescentes que não quiseram participar por vergonha (aspeto justificado anteriormente).

Fotografias:

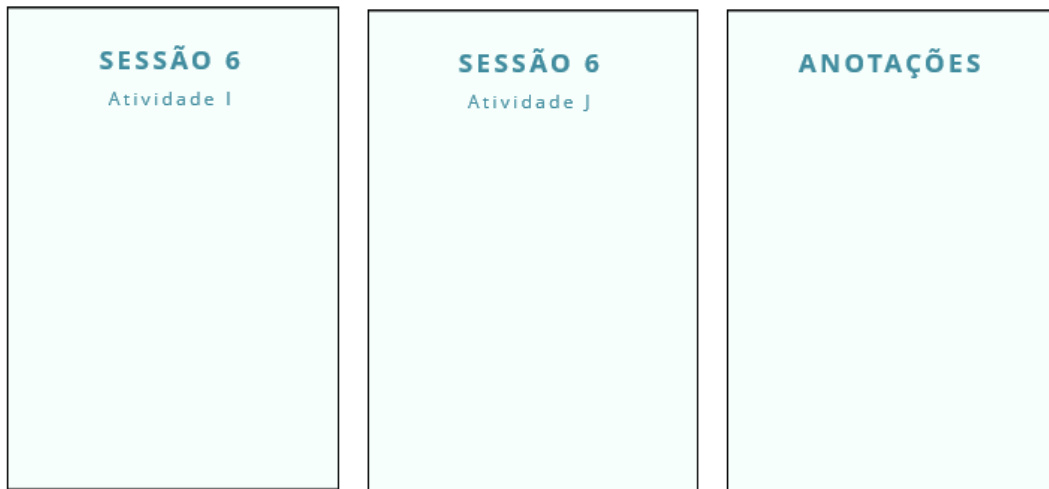
– Atividade “Vamos descobrir!”:



Apêndice D

Questionário inicial, em suporte de papel, aplicado aos/às alunos/as da investigação

<p><i>Mindfulness</i></p> <p>Momento de reflexão:</p> <ul style="list-style-type: none">- Como me senti?- O que aprendi?- Como me expressei? <p>NOME DO/A ALUNO/A:</p> <p>NÚMERO:</p>	<p>SESSÃO 1 Atividades A e B</p>	<p>SESSÃO 2 Atividade C</p>
<p>SESSÃO 3 Atividade D</p>	<p>SESSÃO 3 Atividade E</p>	<p>SESSÃO 4 Atividade F</p>
<p>SESSÃO 5 Atividade G</p>	<p>SESSÃO 5 Atividade H</p>	



Referência bibliográfica da imagem:

Pimenta, T. (2020). *Mindfulness: o que é e quando utilizar a técnica*. Vittude. <https://www.vittude.com/blog/mindfulness-o-que-e-quando-fazer/>

Apêndice E

Questionário final, em formato digital, aplicado aos/às alunos/as da investigação



Inquérito por questionário sobre a prática de mindfulness nas aulas de português

Tendo em conta que estamos a chegar ao fim do período gostaria de vos pedir mais uma ajuda para o meu estudo.

Este questionário serve para verificar a vossa opinião sobre a prática de mindfulness realizada ao longo das aulas.

Obrigada!

Seguinte



Página 1 de 11

Inquérito por questionário sobre a prática de mindfulness nas aulas de português

*Obrigatório

Informação pessoal

Regista os teus dados pessoais.

Nome: *

A sua resposta

Número: *

A sua resposta

Idade: *

- 11
- 12
- 13
- 14

Experiência com o mindfulness

Antes da prática, conhecia o mindfulness? *

Selecione a resposta mais adequada.

Selecione

Sim

Não

Página 3 de 11

Nunca usado Google Forms.

Se sim:

Já tinhas praticado? *

Selecione a resposta mais adequada.

- Sim
- Não

Sentimentos, emoções, concentração e atenção

Como classificas a importância que dás aos teus sentimentos e às tuas emoções? *

Utiliza a escala de 1 a 5 para responder à questão colocada.

	1	2	3	4	5	
Nada importante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito importante

Como classificas a importância que dás aos sentimentos e às emoções dos/as outros/as? *

Utiliza a escala de 1 a 5 para responder à questão colocada.

	1	2	3	4	5	
Nada importante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito importante

Achas que os jogos de mindfulness ajudam a gerir os sentimentos e as emoções? *

Seleciona a resposta mais adequada.

- Sim
- Não

Consideras que os jogos de mindfulness ajudam a trabalhar a concentração e a atenção? *

Seleciona a resposta mais adequada.

- Sim
- Não

Quais foram as emoções sentidas durante os jogos de mindfulness? *

Recorda-te do que sentiste e escreve a tua resposta.

A sua resposta

Opinião sobre os jogos de mindfulness concretizados

Qual foi a atividade que mais gostaste e a que menos gostaste no decorrer deste estudo? *

Seleciona as respostas mais adequadas.

	"O que é meditar?" (quando debatemos um vídeo do YouTube)	"Garrafa da calma" (quando observámos uma garrafa com glitter)	"Viagem da borboleta" (quando a borboleta percorreu as várias partes do corpo)	"Será um pato ou um coelho?" (quando explorámos uma imagem)	"Vamos enviar bons votos!" (quando enviámos boas mensagens)	"O que é nós ouvimos?" (quando ouvimos vários sons)	"Vamos simplesmente observar!" (quando focámos a nossa atenção nos pensamentos e nas emoções)
Gostei mais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gostei menos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Continuação da pergunta anterior:

"Vamos simplesmente observar!" (quando focámos a nossa atenção nos pensamentos e nas emoções)	"Os/As observadores/as gentis e calmos/as" (quando explorámos um livro)	"Vamos descobrir!" (quando fizemos o jogo da mímica)
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Depois da prática de mindfulness

Como classificas a importância que os jogos de mindfulness tiveram na tua vida? *

*

Utiliza a escala de 1 a 5 para responder à questão colocada.

	1	2	3	4	5	
Nada importante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito importante

Em casa, falaste com os/as teus/tuas familiares sobre as atividades que realizámos? *

Seleciona a resposta mais adequada.

- Sim
- Não

Aconselhavas os/as teus/tuas amigos/as a praticar mindfulness? *

Seleciona a resposta mais adequada.

- Sim
- Não

Preferiste a prática de mindfulness concretizada nas aulas presenciais ou nas aulas on-line? *

Seleciona a resposta mais adequada.

Selecionar

Aulas presenciais

Aulas on-line

praticar mindfulness? *

ada.

Gostavas de continuar a praticar mindfulness? *

Seleciona a resposta mais adequada.

Selecionar

Sim

Não

Talvez

Página 7 de 11

Nunca

dos Google Forms.

aprovado pela Google. [Denunciar abuso](#) - [Termos de Utilização](#) - [Política de privacidade](#)

Google Formulários

Dependendo da resposta:

Sim, porquê? *

Justifica a resposta anterior.

A sua resposta

Não, porquê? *

Justifica a resposta anterior.

A sua resposta

Talvez, porquê? *

Justifica a resposta anterior.

A sua resposta

Aprendizagens

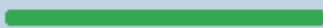
O que é que aprendeste com os jogos de mindfulness? *

Recorda-te do que foi feito nas aulas e escreve a tua resposta.

A sua resposta

Gostarias de acrescentar algo que consideras importante?

A sua resposta

[Anterior](#) [Submeter](#)  Página 11 de 11

Inquérito por questionário sobre a prática de mindfulness nas aulas de português

A tua resposta foi registada com sucesso. Muito obrigada!


Referência bibliográfica da imagem:

Pimenta, T. (2020). *Como meditar: 6 técnicas de meditação para acalmar a mente e se conectar com você*. Vittude. <https://www.vittude.com/blog/como-meditar-tecnicas-para-acalmar-a-mente/>

Apêndice F

Questionário inicial, em formato digital, aplicado aos/às alunos/as da investigação

Sessão 5 – Atividade G



Mindfulness

Momento da reflexão:
- Como me senti?
- O que aprendi?

*Obrigatório

Anotação:
Este questionário deverá ser preenchido da mesma forma daquele das aulas presenciais.
Não te esqueças que a tua participação e empenho são uma grande ajuda para o meu estudo.
Obrigada!

Nome: *

A sua resposta

Número: *

A sua resposta

Sessão 5 – Atividade G "O que é nós ouvimos?" *

- Como me senti? - O que aprendi?

A sua resposta

Comentários:
(facultativo)

A sua resposta

Submeter

Página 1 de 1



Mindfulness

A tua reflexão foi enviada com sucesso. Muito obrigada!

Sessão 5 – Atividade H



Mindfulness

Momento da reflexão:

- Como me senti?

***Obrigatório**

Anotação:

Este questionário deverá ser preenchido da mesma forma daquele das aulas presenciais.
Não te esqueças que a tua participação e empenho são uma grande ajuda para o meu estudo.

Obrigada!

Nome: *

A sua resposta _____

Número: *

A sua resposta _____

Sessão 5 - Atividade H "Vamos simplesmente observar!" *

- Como me senti?

A sua resposta _____

Comentários:
(facultativo)

A sua resposta

Submeter

Página 1 de 1



Mindfulness

A tua reflexão foi enviada com sucesso. Muito obrigada!

Sessão 6 – Atividade I



Mindfulness

Momento da reflexão:

- Como me senti?
- O que aprendi?

***Obrigatório**

Anotação:

Este questionário deverá ser preenchido da mesma forma daquele das aulas presenciais.
Não te esqueças que a tua participação e empenho são uma grande ajuda para o meu estudo.

Obrigada!

Nome: *

A sua resposta _____

Número: *

A sua resposta _____

Sessão 6 – Atividade I “Os/As observadores/as gentis e calmos/as” *

- Como me senti? - O que aprendi?

A sua resposta _____

Comentários:
(facultativo)

A sua resposta

Submeter

Página 1 de 1



Mindfulness

A tua reflexão foi enviada com sucesso. Muito obrigada!

Sessão 6 – Atividade J



Mindfulness

Momento da reflexão:

- Como me senti?
- O que aprendi?

*Obrigatório

Anotação:

Este questionário deverá ser preenchido da mesma forma daquele das aulas presenciais.
Não te esqueças que a tua participação e empenho são uma grande ajuda para o meu estudo.

Obrigada!

Nome: *

A sua resposta _____

Número: *

A sua resposta _____

Sessão 6 – Atividade J "Vamos descobrir!" *

- Como me senti? - O que aprendi?

A sua resposta _____

Comentários:
(facultativo)

A sua resposta

Submeter

Página 1 de 1



Mindfulness

A tua reflexão foi enviada com sucesso. Muito obrigada!

Referência bibliográfica da imagem:

Pimenta, T. (2020). *Mindfulness: o que é e quando utilizar a técnica*. Vittude. <https://www.vittude.com/blog/mindfulness-o-que-e-quando-fazer/>

Apêndice G

Guião da entrevista semiestruturada à professora cooperante

<p>Entrevistadora: Joana Nascimento Entrevistada: Professora cooperante da turma do 6.º ano de escolaridade Data: 06/07/2021 Espaço: Escola em que decorreu a investigação Momento do dia: Tarde (14h30-14h52) Duração: 22 minutos Tipo de questões: Abertas Meio de comunicação: Oral Suportes de registo: Papel e captação de som</p>					
Momento	Duração	Objetivo geral	Objetivos específicos	Questões orientadoras	Observações
Primeiro	3 minutos	Contextualização da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> – Esclarecer o que a entrevistadora pretende e o objetivo da entrevista. – Garantir a confidencialidade da entrevistada e das suas respostas. – Reforçar a importância da colaboração da entrevistada. – Pedir autorização para gravar a entrevista. – Informar a entrevistada do tempo previsto para a realização da entrevista. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. – Concorda em participar nesta investigação? 2. – Aceita a gravação da entrevista? 3. – Admite a utilização destes dados para fins académicos? 	
Segundo	3 minutos	Perfil da entrevistada	<ul style="list-style-type: none"> – Recolher informações sobre o perfil da entrevistada. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. – Qual é a sua idade? 2. – Qual é a sua formação inicial e complementar? 3. – Há quanto tempo é professora do 2.º Ciclo do Ensino Básico? 4. – Há quanto tempo é professora nesta instituição? 	

Terceiro	15 minutos	Aplicação da temática da investigação (A influência das técnicas de <i>mindfulness</i> no desenvolvimento pessoal e social dos/as estudantes do 2.º Ciclo do Ensino Básico)	<p>– Compreender se houve evolução no interesse da entrevistada sobre o <i>mindfulness</i>.</p> <p>– Conhecer o ponto de vista da entrevistada em relação à aplicação de <i>mindfulness</i> nos/as alunos/as do estudo.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. – Já conhecia o <i>mindfulness</i>? Se sim, alguma vez o praticou? 2. – Alguma vez ouviu falar da prática de <i>mindfulness</i> nas instituições escolares? 3. – Considera que a exploração da temática foi relevante para os/as alunos/as? Porquê? 4. – O que a mais marcou no decorrer deste estudo? Porquê? 5. – Acha que os/as discentes conseguiram beneficiar da prática de <i>mindfulness</i>? Porquê? 6. – A exploração do tema despertou-lhe o interesse sobre <i>mindfulness</i>? 7. – No futuro, se tiver oportunidade, considera integrar a sua direção de turma em projetos de <i>mindfulness</i> no agrupamento onde estiver a lecionar? 8. – Gostaria de acrescentar algo que considere importante? 	
Quarto	1 minuto	Conclusão da entrevista	– Agradecer a participação da entrevistada.		

Apêndice H

Cronograma com as atividades do presente estudo

Ensino	Sessão	Data	Duração	Capacidade(s) de vida	Atividade(s)		
Presencial	1	04/06/2021	15 minutos	Concentração (cuidado)	A – <i>O que é meditar?</i>		
					Objetivos		Breve descrição
					Objetivo geral	Objetivos específicos	
					- Compreender o assunto da investigação.	- Entender o que é <i>mindfulness</i> e meditação. - Compreender o contexto.	Visualização de um vídeo do <i>YouTube</i> e realização de um debate.
					B – <i>Garrafa da calma</i>		
					Objetivos		Breve descrição
					Objetivo geral	Objetivo específico	
- Focar a atenção na garrafa da calma.	- Compreender a relação entre o que acontece nas nossas mentes e o que acontece nos nossos corpos.	Debate, exploração de uma garrafa de água com <i>glitter</i> e exercícios de respiração.					
Presencial	2	11/06/2021	15 minutos	Concentração (cuidado)	C – <i>Viagem da borboleta</i>		
					Objetivos		Breve descrição
					Objetivo geral	Objetivo específico	
- Focar a atenção no momento presente.	- Transferir a atenção de uma parte do corpo para a outra.	Imaginação de uma borboleta que pousa em várias partes do corpo. Conforme o inseto pousa sentimos essa parte do corpo descontraída e percorrida de uma agradável sensação.					

Presencial	3	15/06/2021	15 minutos	Concentração (cuidado e vinculação)	D – <i>Será um pato ou um coelho?</i>		
					Objetivos		Breve descrição
		Objetivos gerais	Objetivos específicos		Observação, análise e debate sobre um desenho que parece um pato e um coelho.		
		- Observar atentamente a imagem. - Respeitar a opinião do/a outro/a.	- Compreender que algumas coisas podem ser mais do que só uma. - Entender que os/as colegas podem ter uma opinião diferente.				
	18/06/2021	15 minutos	E – <i>Jogo do indicador</i>				
			Objetivos		Breve descrição		
Objetivos gerais	Objetivo específico	Realização de perguntas e indicação das respostas através do indicador (para cima, para baixo e para os lados).					
- Compreender o que sentem. - Saber expressar-se. - Perceber o que os/as outros/as sentem.	- Melhorar a capacidade de observação sobre o que sentimos e a forma como comunicamos com os/as outros/as.						
Presencial	4	22/06/2021	15 minutos	Concentração (cuidado e vinculação)	F – <i>Vamos enviar bons votos!</i>		
					Objetivos		Breve descrição
					Objetivos gerais	Objetivo específico	
- Desejar bem a si mesmo/a. - Desejar bem ao/à outro/a.	- Imaginar que todos/as são felizes, estão em segurança, têm saúde e vivem em paz.	Criação de bons votos e um sentimento acolhedor e de afeto.					

À distância	5	29/06/2021	15 minutos	Concentração (cuidado e vinculação)	G – O que é que nós ouvimos?		
					Objetivos		Breve descrição
					Objetivos gerais	Objetivos específicos	
		<ul style="list-style-type: none"> - Focar a atenção no momento presente. - Conseguir expressar-se. - Perceber o que os/as outros/as sentem. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ouvir os sons que nos rodeiam. - Observar a forma como os sons nos fazem sentir. 		Utilização do som de vários instrumentos, objetos e um meio de transporte e respetiva reação (ex.: se o som for agradável, os/as alunos/as devem digitar o número 1 no <i>chat</i> do <i>Google Classroom</i>).		
		H – Vamos simplesmente observar!					
		Objetivos			Breve descrição		
Objetivo geral	Objetivos específicos						
<ul style="list-style-type: none"> - Compreender os nossos pensamentos e as nossas emoções. 	<ul style="list-style-type: none"> - Prestar atenção à respiração. - Observar o momento em que os pensamentos e emoções nos distraem, dizendo: “a refletir”. 	Estabilização da atenção a partir de um momento de relaxamento e tranquilidade.					

À distância	6	05/07/2021	15 minutos	Concentração (cuidado e vinculação)	I – Os/As observadores/as gentis e calmos/as		
					Objetivos		Breve descrição
					Objetivos gerais	Objetivos específicos	
					- Observar atentamente as imagens. - Compreender que existem opiniões diferentes.	- Observar as imagens do livro “Zoom”, de Istvan Banyai. - Perceber que podemos tirar conclusões erradas quando não temos dados suficientes.	Observação, análise e debate sobre as imagens do livro.
		J – Vamos descobrir!					
		Objetivos			Breve descrição		
		Objetivos gerais	Objetivos específicos				
		- Desenvolver a interação social. - Desenvolver a expressão corporal. - Prestar atenção ao momento presente.	- Trabalhar em equipa. - Aprender a coordenar os nossos movimentos. - Recriar o que se encontra no papel.		Um(a) aluno/a deve fazer um gesto para recriar um animal, uma profissão ou uma ação e os/as outros/as alunos/as devem adivinhar.		
06/07/2021	15 minutos						

Apêndice I

Transcrição das respostas da entrevista semiestruturada realizada à professora cooperante

Entrevistadora: Joana Nascimento Entrevistada: Professora cooperante da turma do 6.º ano de escolaridade Data: 06/07/2021 Espaço: Escola em que decorreu a investigação Momento do dia: Tarde (14h30-14h52) Duração: 22 minutos Tipo de questões: Abertas Meio de comunicação: Oral Suportes de registo: Papel e captação de som	
Questões orientadoras e respetivas respostas	
Primeiro momento: Contextualização da entrevista	1. – Concorda em participar nesta investigação? Sim. 2. – Aceita a gravação da entrevista? Sim. 3. – Admite a utilização destes dados para fins académicos? Sim. Autorizo isso tudo.
Segundo momento: Perfil da entrevistada	1. – Qual é a sua idade? 44. 2. – Qual é a sua formação inicial e complementar? A minha formação inicial é o curso de professores do Ensino Básico variante Português e Inglês. Não tenho complementar. É o curso normal da Universidade do Algarve. Foram quatro anos de estudo. As práticas eram metidas no terceiro e no quatro. Eram em simultâneo. Tive prática pedagógica no 3.º ano no primeiro ciclo. No quarto ano já foi uma prática pedagógica maior, mais semanas no segundo ciclo com uma turma de Português e uma turma de Inglês. Foi assim como tu, um período inteiro. 3. – Há quanto tempo é professora do 2.º Ciclo do Ensino Básico? Comecei em 2003. Há 18 anos. 4. – Há quanto tempo é professora nesta instituição? Há 5. Este é o meu quinto ano, mas já tinha cá estado há uns onze. Mas agora voltei.
Terceiro momento: Aplicação da temática da investigação (A influência das técnicas de <i>mindfulness</i> no desenvolvimento pessoal e social	1. – Já conhecia o <i>mindfulness</i>? Se sim, alguma vez o praticou? É assim, com esse nome não. Mas conhecia esse tipo de atividade, porque eu própria já fiz. Vejo que os colegas, às vezes, naqueles tempinhos mortos no final quando é para acalmar os alunos fazem esse tipo de atividade. Agora com esse nome como mesmo uma coisa que existe, não. Pratiquei em pequenos momentos e acho que nem foi nesta escola. Acho que já te tinha dito que cheguei a fazer em formação cívica, porque nós não tínhamos estes temas para trabalhar e às vezes quando eram turmas muito inquietas. No final sobrava aquele tempinho/aqueles minutos e já não havia muito a fazer eu apagava as luzes, ponha uma música de fundo...

<p>dos/as estudantes do 2.º Ciclo do Ensino Básico)</p>	<p>começava a dizer aquelas frases tipo “imaginem que estamos numa praia a sentir o vento” para eles sentirem essas emoções e deitarem a cabeça em cima da mesa e os miúdos gostavam. Era mais para relaxar, no fim. Isso sim, fiz várias vezes. Agora como um projeto assim como tu no início de todas as aulas, não.</p> <p>1.1. – E sem ser em contexto escolar, isto é, para proveito pessoal? (pergunta resultante da resposta da docente). Ah, isso não. É mais para aqueles momentos quando a turma é assim e vou tentar fazer algo diferente.</p> <p>2. – Alguma vez ouviu falar da prática de <i>mindfulness</i> nas instituições escolares? Não como algo que se faça regularmente.</p> <p>3. – Considera que a exploração da temática foi relevante para os/as alunos/as? Porquê? Eu acho que sim, porque os miúdos gostam de tudo o que é novidade, tudo o que é novo, tudo o que é diferente. E o facto de eles terem aquele momento em que eles se concentram no início da aula. Podia ter sido também no fim para eles relaxarem, mas acho que isso tanto faz, mas para eles se concentrarem. Às vezes, vêm agitados do intervalo quando é no segundo tempo. Eu acho que sim. Acho que eles gostaram das atividades. No início, realmente, na primeira atividade eles tinham mais vergonha e achavam que aquilo não... Mas agora vê-se um grande à vontade e eles já estão habituados. Agora eram capazes de continuar a ter isto todas as aulas e já estavam habituados. Até na reflexão do fim, eles já estavam habituados a esta rotina. Antes nos questionários não sabiam o que refletir e agora se colocássemos a questão “Gostavam de continuar” de certeza que eles queriam.</p> <p>4. – O que a mais marcou no decorrer deste estudo? Porquê? Primeiro, a novidade. Não é só para os alunos. Para mim, também. Aprendi. Eu antes só usava essa questão da música e agora vi outras atividades que se calhar eu posso utilizar. Não com aqueles materiais, mas coisas que aparecem. Por exemplo, tenho agora um tempinho, eles estão agitados no início ou no fim e posso aplicar determinada atividade. Eu acho que, nesse sentido, aprendi. Vi as atividades e vi que os alunos gostam. Então isso será uma mais-valia daqui para a frente.</p> <p>5. – Acha que os/as discentes conseguiram beneficiar da prática de <i>mindfulness</i>? Porquê? Sim. Quer dizer, agora no confinamento não se nota muito, porque eles depois estão calados na aula. Mas eu acho que sim. Houve uma evolução pelo menos daquele início da aula e passou a ser rotina e eles estavam mais habituados.</p> <p>6. – A exploração do tema despertou-lhe o interesse sobre <i>mindfulness</i>? Sim. Para poder, às vezes, aplicar outras estratégias que eu não utilizava e agora tenho algumas em vez de estar à procura na <i>Internet</i> de exemplos. Tenho, pelo menos, vários que eu posso agora aplicar.</p>
---	--

7. – No futuro, se tiver oportunidade, considera integrar a sua direção de turma em projetos de *mindfulness* no agrupamento onde estiver a lecionar?

É assim... como projeto, as nossas planificações são muito exigentes. É muito complicado. E até mesmo em educação para a cidadania com os temas que temos de trabalhar e com colegas ao mesmo tempo não dá. Portanto, fazer um projeto em que todos os dias tenhamos de fazer isso no início da aula não é exequível. Agora, fazer de vez em quando ou quando a turma for agitada... sim, podemos aplicar. Eu e, de certeza, outros colegas podem fazer. Depois até podemos falar em grupo e ter ideias para passar uns para os outros. Agora como projeto regular ou atividade regular é mais difícil pela questão do que temos de trabalhar e o tempo.

8. – Gostaria de acrescentar algo que considere importante?

Olha, o que eu acho é que... Isso até vem neste contexto, agora, de pandemia. O facto de eles agora estarem emocionalmente mais afetados... Isto também pode ter sido um ponto positivo mesmo agora quando eles estão em casa e mesmo quando estavam aqui, porque nós vemos isso. Desde que eles tiveram o confinamento o ano passado e o deste ano, a capacidade de concentração é 0, muito menor do que antes. E essas atividades, a maior parte, insistia muito na concentração. E temos aquelas raparigas que estão muito afetadas emocionalmente e acho que isso desperta um bocadinho ajuda à participação e tudo mais. E agora mesmo em casa nós não sabemos o que se passa, às vezes, emocionalmente em casa e acho que este tipo de atividade mesmo no meio desta pandemia e deste contexto pode ser bom para eles agora. E mesmo... imagina que eles até um dia destes pegam num frasquinho e fazem aquela atividade (referência à atividade da “Garrafa da calma”). Quem sabe... Se calhar, ficam com esses exemplos. Portanto, eu acho que, neste contexto, até foi uma mais-valia e um ponto positivo, porque foi nesta altura também. É positivo, porque é uma coisa nova. Acho que neste contexto calhou bem/assentou bem e tem tudo a ver.

Acho que este tema acabou por se adequar bem a esta turma, porque tínhamos aqueles meninos assim... Tu própria viste isso. São mais agitados, inquietos, infantis... E assim, todos, tirando o A9 porque está um bocadinho à parte, todos assentaram durante aquele bocadinho e conseguiram a concentração necessária para realizar as atividades.

8.1. – Perante a resposta, a investigadora referiu que considerava que o A9 precisava de mais semanas de prática de *mindfulness*.

Acho que o facto de o A9 ter aquelas respostas (exs.: não vou fechar os olhos; os outros estão com os olhos fechados, mas eu não fecho) era no sentido da vergonha. Na primeira atividade a atitude dele foi “Vou agora olhar para isto...”.

8.2. – A investigadora falou da evolução da turma e das respostas no questionário inicial.

As atividades, no início, eram mais de concentração. Agora, já era de concentração, mas já tinham de pensar/raciocinar (referência à atividade “Os/As observadores/as gentis e calmos/as”). Já puxava por eles. Mas isso também é bom, porque eles não puxam por eles em nada disto. E, agora, que estão em casa que é só jogos e tudo mais... Não têm este tipo de atividades. Isto é bom. É como aqueles jogos de memória, de reflexão e raciocínio.

	Olha, acho que foi muito bom que aprendi e que os miúdos também tiveram essa experiência e tu também tiveste um <i>feedback</i> que foi importante para ti.
--	---

Apêndice J

Transcrição das respostas do questionário final realizado aos/às alunos/as

Questionário final aos/às alunos/as – 07 de julho de 2021		
Experiência com o <i>mindfulness</i>		
	Antes da prática, conhecia o <i>mindfulness</i> ?	Se sim... Já tinhas praticado?
A1	Sim	Não
A2	Não	
A3	Não	
A4	Não	
A5	Não	
A7	Não	
A8	Não	
A9	Sim	Sim
A10	Não	
A11	Não	
A12	Sim	Não
A13	Sim	Sim
A15	Não	
A16	Não	
A17	Sim	Não
A18	Não	
A19	Não	
A20	Não	
A21	Não	
A22	Não	

Questionário final aos/às alunos/as – 07 de julho de 2021

Sentimentos, emoções, concentração e atenção

	Como classificas a importância que dás aos teus sentimentos e às tuas emoções?	Como classificas a importância que dás aos sentimentos e às emoções dos/as outros/as?	Achas que os jogos de <i>mindfulness</i> ajudam a gerir os sentimentos e as emoções?	Consideras que os jogos de <i>mindfulness</i> ajudam a trabalhar a concentração e a atenção?	Quais foram as emoções sentidas durante os jogos de <i>mindfulness</i> ?
A1	5	5	Sim	Sim	Alegria, calma, felicidade, emoção, sono.
A2	4	4	Sim	Sim	Calma.
A3	3	4	Sim	Sim	Eu senti várias como feliz, triste, raiva, ...
A4	5	5	Sim	Sim	Calma.
A5	1	4	Não	Não	Não sei.
A7	5	5	Sim	Sim	Boas emoções.
A8	5	5	Sim	Sim	Calmas e divertidas.
A9	3	3	Sim	Sim	.
A10	5	5	Sim	Sim	Calma.
A11	4	4	Sim	Sim	Calma.
A12	3	3	Não	Sim	Não sei em algumas me senti aborrecida e em outras muito alegre e extrovertida.
A13	5	5	Sim	Sim	As emoções sentidas durante os jogos de <i>mindfulness</i> divertimento, alegria, descontração, energia, fiquei com mais atenção.
A15	2	5	Sim	Sim	Relaxamento.
A16	4	5	Sim	Sim	Relaxamento.
A17	4	4	Sim	Sim	Calma e paz 🧘.
A18	4	4	Sim	Sim	Concentração.
A19	4	4	Sim	Sim	Fiquei contente.
A20	4	3	Sim	Sim	Alívio, diversão, alegria, sono.
A21	4	4	Sim	Sim	Sono, alegria, stresse, entre outros.
A22	4	4	Sim	Sim	Feliz sonolento.

Questionário final aos/às alunos/as – 07 de julho de 2021		
Opinião sobre os jogos de <i>mindfulness</i> concretizados		
	Qual foi a atividade que mais gostaste e a que menos gostaste no decorrer deste estudo? [Gostei mais]	Qual foi a atividade que mais gostaste e a que menos gostaste no decorrer deste estudo? [Gostei menos]
A1	"O que é meditar?" (quando debatemos um vídeo do <i>YouTube</i>), "Garrafa da calma" (quando observámos uma garrafa com glitter), "Será um pato ou um coelho?" (quando explorámos uma imagem), "Vamos enviar bons votos" (quando enviámos boas mensagens), "O que é nós ouvimos?" (quando ouvimos vários sons), "Vamos simplesmente observar" (quando focámos a nossa atenção nos pensamentos e nas emoções), "Os/As observadores/as gentis e calmos/as" (quando explorámos um livro), "Vamos descobrir!" (quando fizemos o jogo da mímica).	"Viagem da borboleta" (quando a borboleta percorreu as várias partes do corpo).
A2	"Os/As observadores/as gentis e calmos/as" (quando explorámos um livro), "Vamos descobrir!" (quando fizemos o jogo da mímica).	"Será um pato ou um coelho?" (quando explorámos uma imagem).
A3	"Vamos descobrir!" (quando fizemos o jogo da mímica).	"Viagem da borboleta" (quando a borboleta percorreu as várias partes do corpo).
A4	"O que é meditar?" (quando debatemos um vídeo do <i>YouTube</i>), "Garrafa da calma" (quando observámos uma garrafa com glitter), "Viagem da borboleta" (quando a borboleta percorreu as várias partes do corpo), "Vamos enviar bons votos" (quando enviámos boas mensagens), "O que é nós ouvimos?" (quando ouvimos vários sons), "Vamos simplesmente observar" (quando focámos a nossa atenção nos pensamentos e nas emoções), "Os/As observadores/as gentis e calmos/as" (quando explorámos um livro), "Vamos descobrir!" (quando fizemos o jogo da mímica).	"Será um pato ou um coelho?" (quando explorámos uma imagem).
A5	"O que é meditar?" (quando debatemos um vídeo do <i>YouTube</i>), "Viagem da borboleta" (quando a borboleta percorreu as várias partes do corpo), "Vamos enviar bons votos" (quando enviámos boas mensagens), "Vamos simplesmente observar" (quando focámos a nossa atenção nos pensamentos e nas emoções), "Vamos descobrir!" (quando fizemos o jogo da mímica).	"Garrafa da calma" (quando observámos uma garrafa com glitter), "Será um pato ou um coelho?" (quando explorámos uma imagem), "O que é nós ouvimos?" (quando ouvimos vários sons), "Os/As observadores/as gentis e calmos/as" (quando explorámos um livro).
A7	"O que é meditar?" (quando debatemos um vídeo do <i>YouTube</i>), "Viagem da borboleta" (quando a borboleta percorreu as várias partes	"Garrafa da calma" (quando observámos uma garrafa com glitter), "O que é nós ouvimos?" (quando ouvimos vários sons), "Os/As observadores/as

	do corpo), "Será um pato ou um coelho?" (quando explorámos uma imagem), "Vamos enviar bons votos" (quando enviámos boas mensagens), "Vamos simplesmente observar" (quando focámos a nossa atenção nos pensamentos e nas emoções).	gentis e calmos/as" (quando explorámos um livro), "Vamos descobrir!" (quando fizemos o jogo da mímica).
A8	"O que é meditar?" (quando debatemos um vídeo do <i>YouTube</i>), "Garrafa da calma" (quando observámos uma garrafa com glitter), "Será um pato ou um coelho?" (quando explorámos uma imagem), "Vamos enviar bons votos" (quando enviámos boas mensagens), "O que é nós ouvimos?" (quando ouvimos vários sons), "Vamos simplesmente observar" (quando focámos a nossa atenção nos pensamentos e nas emoções), "Os/As observadores/as gentis e calmos/as" (quando explorámos um livro), "Vamos descobrir!" (quando fizemos o jogo da mímica).	"Viagem da borboleta" (quando a borboleta percorreu as várias partes do corpo).
A9	"O que é meditar?" (quando debatemos um vídeo do <i>YouTube</i>), "Garrafa da calma" (quando observámos uma garrafa com glitter), "Vamos enviar bons votos" (quando enviámos boas mensagens), "Vamos descobrir!" (quando fizemos o jogo da mímica).	"Viagem da borboleta" (quando a borboleta percorreu as várias partes do corpo), "Será um pato ou um coelho?" (quando explorámos uma imagem), "O que é nós ouvimos?" (quando ouvimos vários sons), "Vamos simplesmente observar" (quando focámos a nossa atenção nos pensamentos e nas emoções), "Os/As observadores/as gentis e calmos/as" (quando explorámos um livro).
A10	"O que é meditar?" (quando debatemos um vídeo do <i>YouTube</i>), "Garrafa da calma" (quando observámos uma garrafa com glitter), "Será um pato ou um coelho?" (quando explorámos uma imagem), "Vamos enviar bons votos" (quando enviámos boas mensagens), "O que é nós ouvimos?" (quando ouvimos vários sons), "Vamos simplesmente observar" (quando focámos a nossa atenção nos pensamentos e nas emoções), "Os/As observadores/as gentis e calmos/as" (quando explorámos um livro), "Vamos descobrir!" (quando fizemos o jogo da mímica).	"Viagem da borboleta" (quando a borboleta percorreu as várias partes do corpo).
A11	"Garrafa da calma" (quando observámos uma garrafa com glitter), "Vamos enviar bons votos" (quando enviámos boas mensagens), "O que é nós ouvimos?" (quando ouvimos vários sons), "Os/As observadores/as gentis e calmos/as" (quando explorámos um livro), "Vamos descobrir!" (quando fizemos o jogo da mímica).	"O que é meditar?" (quando debatemos um vídeo do <i>YouTube</i>), "Viagem da borboleta" (quando a borboleta percorreu as várias partes do corpo), "Será um pato ou um coelho?" (quando explorámos uma imagem), "Vamos simplesmente observar" (quando focámos a nossa atenção nos pensamentos e nas emoções).

A12	"Viagem da borboleta" (quando a borboleta percorreu as várias partes do corpo), "Vamos enviar bons votos" (quando enviámos boas mensagens), "O que é nós ouvimos?" (quando ouvimos vários sons), "Vamos simplesmente observar" (quando focámos a nossa atenção nos pensamentos e nas emoções), "Os/As observadores/as gentis e calmos/as" (quando explorámos um livro).	"O que é meditar?" (quando debatemos um vídeo do <i>YouTube</i>), "Garrafa da calma" (quando observámos uma garrafa com glitter), "Será um pato ou um coelho?" (quando explorámos uma imagem), "Vamos descobrir!" (quando fizemos o jogo da mímica).
A13	"Garrafa da calma" (quando observámos uma garrafa com glitter), "Viagem da borboleta" (quando a borboleta percorreu as várias partes do corpo), "Será um pato ou um coelho?" (quando explorámos uma imagem), "Vamos enviar bons votos" (quando enviámos boas mensagens), "O que é nós ouvimos?" (quando ouvimos vários sons), "Vamos simplesmente observar" (quando focámos a nossa atenção nos pensamentos e nas emoções), "Os/As observadores/as gentis e calmos/as" (quando explorámos um livro), "Vamos descobrir!" (quando fizemos o jogo da mímica).	"O que é meditar?" (quando debatemos um vídeo do <i>YouTube</i>).
A15	"O que é meditar?" (quando debatemos um vídeo do <i>YouTube</i>), "Garrafa da calma" (quando observámos uma garrafa com glitter), "Será um pato ou um coelho?" (quando explorámos uma imagem), "Vamos enviar bons votos" (quando enviámos boas mensagens), "Vamos simplesmente observar" (quando focámos a nossa atenção nos pensamentos e nas emoções), "Vamos descobrir!" (quando fizemos o jogo da mímica).	"Viagem da borboleta" (quando a borboleta percorreu as várias partes do corpo), "O que é nós ouvimos?" (quando ouvimos vários sons), "Os/As observadores/as gentis e calmos/as" (quando explorámos um livro).
A16	"O que é meditar?" (quando debatemos um vídeo do <i>YouTube</i>), "Garrafa da calma" (quando observámos uma garrafa com glitter), "Viagem da borboleta" (quando a borboleta percorreu as várias partes do corpo), "Será um pato ou um coelho?" (quando explorámos uma imagem), "Vamos enviar bons votos" (quando enviámos boas mensagens), "O que é nós ouvimos?" (quando ouvimos vários sons), "Vamos simplesmente observar" (quando focámos a nossa atenção nos pensamentos e nas emoções), "Os/As observadores/as gentis e calmos/as" (quando explorámos um livro).	"Vamos descobrir!" (quando fizemos o jogo da mímica).
A17	"O que é meditar?" (quando debatemos um vídeo do <i>YouTube</i>), "Garrafa da calma" (quando observámos uma garrafa com glitter), "Viagem da borboleta" (quando a borboleta percorreu as várias partes	"Os/As observadores/as gentis e calmos/as" (quando explorámos um livro).

	do corpo), "Será um pato ou um coelho?" (quando explorámos uma imagem), "Vamos enviar bons votos" (quando enviámos boas mensagens), "O que é nós ouvimos?" (quando ouvimos vários sons), "Vamos simplesmente observar" (quando focámos a nossa atenção nos pensamentos e nas emoções), "Vamos descobrir!" (quando fizemos o jogo da mímica).	
A18	"Garrafa da calma" (quando observámos uma garrafa com glitter).	"Vamos enviar bons votos" (quando enviámos boas mensagens).
A19	"O que é meditar?" (quando debatemos um vídeo do <i>YouTube</i>).	"Vamos simplesmente observar" (quando focámos a nossa atenção nos pensamentos e nas emoções).
A20	"O que é meditar?" (quando debatemos um vídeo do <i>YouTube</i>), "Garrafa da calma" (quando observámos uma garrafa com glitter), "Será um pato ou um coelho?" (quando explorámos uma imagem), "Vamos enviar bons votos" (quando enviámos boas mensagens), "O que é nós ouvimos?" (quando ouvimos vários sons), "Vamos descobrir!" (quando fizemos o jogo da mímica).	"Viagem da borboleta" (quando a borboleta percorreu as várias partes do corpo), "Vamos simplesmente observar" (quando focámos a nossa atenção nos pensamentos e nas emoções), "Os/As observadores/as gentis e calmos/as" (quando explorámos um livro).
A21	"Vamos descobrir!" (quando fizemos o jogo da mímica).	"Viagem da borboleta" (quando a borboleta percorreu as várias partes do corpo).
A22	"Garrafa da calma" (quando observámos uma garrafa com glitter), "Viagem da borboleta" (quando a borboleta percorreu as várias partes do corpo), "Será um pato ou um coelho?" (quando explorámos uma imagem), "Vamos enviar bons votos" (quando enviámos boas mensagens), "Vamos simplesmente observar" (quando focámos a nossa atenção nos pensamentos e nas emoções), "Vamos descobrir!" (quando fizemos o jogo da mímica).	"O que é meditar?" (quando debatemos um vídeo do <i>YouTube</i>), "O que é nós ouvimos?" (quando ouvimos vários sons), "Os/As observadores/as gentis e calmos/as" (quando explorámos um livro).

Questionário final aos/às alunos/as – 07 de julho de 2021

Depois da prática de *mindfulness*

	Como classificas a importância que os jogos de <i>mindfulness</i> tiveram na tua vida?	Em casa, falaste com os/as teus/tuas familiares sobre as atividades que realizámos?	Aconselhavas os/as teus/tuas amigos/as a praticar <i>mindfulness</i> ?	Preferiste a prática de <i>mindfulness</i> concretizada nas aulas presenciais ou nas aulas on-line?	Gostavas de continuar a praticar <i>mindfulness</i> ?	Sim, porquê?	Não, porquê?	Talvez, porquê?
A1	5	Sim	Sim	Aulas presenciais	Sim	Porque eu senti-me muito bem nestas semanas.		
A2	4	Sim	Sim	Aulas on-line	Sim	É divertido.		
A3	4	Sim	Sim	Aulas presenciais	Talvez			Porque eu gostei de algumas atividades mas outras eu não gostei.
A4	4	Sim	Sim	Aulas presenciais	Sim	Eu gostaria de fazer mas não tenho muito tempo.		
A5	3	Não	Sim	Aulas presenciais	Talvez			Não sei.
A7	5	Não	Sim	Aulas presenciais	Talvez			Porque gostei

								muito da atividade.
A8	5	Sim	Sim	Aulas presenciais	Sim	Ajuda-me a acalmar.		
A9	3	Não	Não	Aulas presenciais	Sim	Porque é fixe.		
A10	5	Sim	Sim	Aulas presenciais	Sim	Porque deixa-me calma.		
A11	4	Sim	Sim	Aulas presenciais	Sim	Sentia-me mais calma.		
A12	2	Não	Sim	Aulas on-line	Sim	Porque é criativo e engraçado.		
A13	5	Sim	Sim	Aulas presenciais	Sim	Porque me faz sentir bem.		
A15	4	Não	Sim	Aulas presenciais	Sim	Deixa-me calma, menos ansiosa e concentrada.		
A16	5	Sim	Sim	Aulas presenciais	Sim	Porque gostei e porque tenho muito tempo livre e as vezes torna-se aborrecido.		
A17	4	Não	Sim	Aulas presenciais	Sim	Porque eu gosto quando não fazem muito barulho na sala de aula.		
A18	4	Sim	Sim	Aulas presenciais	Sim	Porque é divertido de jogar.		

A19	4	Sim	Sim	Aulas presenciais	Sim	Sim, porque e divertido praticar novas coisas.		
A20	4	Não	Sim	Aulas presenciais	Sim	Porque tem vários jogos e meditação.		
A21	3	Sim	Sim	Aulas presenciais	Talvez			Porque ajuda nas minhas emoções.
A22	4	Não	Sim	Aulas presenciais	Sim	Porque é muito divertido.		

Questionário final aos/às alunos/as – 07 de julho de 2021		
Aprendizagens		
	O que é que aprendeste com os jogos de <i>mindfulness</i> ?	Gostarias de acrescentar algo que consideras importante?
A1	Apreendi a concentrar-me melhor, a estar mais calminha às vezes.	
A2	Nem tudo o que vemos é verdade.	
A3	A controlar as emoções.	
A4	Apreendi a ser mais calma.	
A5	Não sei.	Não sei.
A7	Muitas coisas.	Não.
A8	A gerir emoções.	
A9	Não sei.	
A10	Apreendi a ficar mais relaxada	Não.
A11	A ver as coisas de outra forma.	Mais atividades assim.
A12	A ver as coisas de formas diferentes.	Não.
A13	Apreendi a estar mais concentrada, com mais energia.	Devia haver uma disciplina de <i>mindfulness</i> .
A15	Apreendi a concentrar-me nas coisas, e ouvir com calma.	
A16	Apreendi muitas coisas.	
A17	Não sei.	Não.
A18	Apreendi a relaxar e a concentrar.	
A19	Apreendi novas coisas.	Não.
A20	A importância de nos sentirmos calmos.	
A21	Apreendi a concentrar-me.	Não.
A22	Tenho que ficar mais calmo e as nossas emoções.	Não.