

M

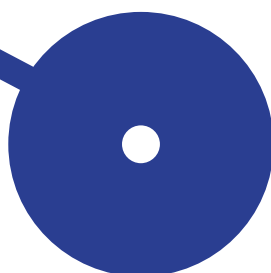
MESTRADO

Ensino de Inglês no 1º Ciclo de Ensino Básico

***Mindfulness* para Ensinar e  
Aprender. Uma perspetiva no 1º  
CEB**

Sara Linhares Martins

12/2020



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Sara Linhares Martins

***Mindfulness* para Ensinar e Aprender: Uma perspetiva no 1º CEB**

Relatório de Estágio

**Mestrado em Ensino de Inglês no 1º Ciclo de Ensino Básico**

Orientação: Prof.ª Doutora Sofia de Melo Araújo

Porto, dezembro de 2020

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Sara Linhares Martins

***Mindfulness* para Ensinar e Aprender: Uma perspetiva no 1º CEB**

Relatório de Estágio da Prática de Ensino Supervisionado

**Mestrado em Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico**

Orientação: Prof.ª Doutora Sofia de Melo Araújo

Porto, dezembro de 2020

“Então tive um professor e ao ouvi-lo percebi que o método de ensino é tão importante quanto o ensinamento em si. As palavras devem ser usadas para te fazer ver quem tu és”

Swami Dayananda

## AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais pelo apoio, pelo carinho e por nunca terem desistido da que em tempos foi adolescente demasiado rebelde.

À professora Sofia pela sua dedicação, pela sua paciência, pelo seu dom da palavra e pela motivação levando-me a descobrir que conseguia fazer melhor.

À Filipa Mora pela sua espontaneidade de ser, pelo seu enorme conhecimento, por me ajudar no processo de autoaceitação de quem sou.

Ao professor Miguel Homem por estes dois anos de ensinamento de *Yoga*, meditação e Vedanta que me permitiram ser mais resiliente e me abriram portas para um mais profundo conhecimento do Eu.

À Sara Castro por ser simplesmente como é, pelo apoio, pelas longas horas de conversas de ombro, pela motivação e pela amizade.

Ao David por todo o apoio, companheirismo, pela paciência e pelos maravilhosos cozinhados que me alimentaram no final deste percurso.

À Joana por estar sempre presente, pelos conselhos, por me fazer acreditar.

À professora Maria José Araújo pela sua tão única forma de ensinar.

Ao professor António Guedes por me abrir a mente no mundo da Educação.

À Maria José por ser uma das pessoas mais autênticas que conheci até hoje.

Ao Paco por nunca me deixar sozinha em nenhum momento com a sua ternura e mimosos.

## RESUMO ANALÍTICO

O presente relatório tem como tema a prática de *Mindfulness* em contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Este trabalho nasceu da motivação de salientar a relevância da autoestima e da ansiedade na aprendizagem e de enfatizar a importância de um ensino mais humano, centrado nos valores da vida onde impera a visão holística da escola.

Relaciona-se com uma investigação maioritariamente qualitativa, inscrita no paradigma construtivista, que procura associar os fundamentos teóricos da investigação em educação com as experiências observadas e vividas no contexto de 1º ciclo de Ensino Básico, no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado de Educação de inglês no 1º Ciclo.

Este estudo visa compreender os efeitos da prática de *Mindfulness* na redução da ansiedade e na melhoria da autoestima e de que modo pode contribuir para uma melhor aprendizagem e, deste modo, ser trabalhado em paralelo com os objetivos a cumprir do currículo escolar.

Face a estas considerações, este trabalho constitui uma investigação-ação recorrendo às metodologias qualitativas (notas de campo, análise de documentos, observação) mas também à metodologia quantitativa (questionários), para aferir qual o impacto da aplicação de práticas de *Mindfulness* em contexto escolar.

Os resultados deste estudo indicam que a inclusão desta prática pode ter um aspeto facilitador na aprendizagem e incute valores para a vida.

**Palavras-chave:** *Mindfulness*; Autoestima; Autoconceito; Ansiedade; Aprendizagem.

## ABSTRACT

This report has as its theme the practice of *Mindfulness* in the context of Primary Education.

This work was born from a desire to emphasize the relevance of self-esteem and anxiety in learning and to emphasize the importance of humane teaching, centered on the values of life where the holistic view of the school is paramount.

Its inset is mostly qualitative research, inscribed in the constructivist paradigm which seeks to associate the theoretical foundations of research in education with the experiences observed and lived in the context of Primary Education, within the scope of the Supervised Teaching Practice of the Master of Education in English in the Primary Education.

This study aims to understand the effects of *Mindfulness* practice on reducing anxiety and improving self-esteem and how it can contribute to better learning and thus be worked in parallel with the objectives to be fulfilled in the school curriculum.

In view of these considerations, this work constitutes an action-research using qualitative (field notes, document analysis, observation) and quantitative (questionnaires) methodologies to assess the impact of applying *Mindfulness* practices in the school context.

The results of this study indicate that the inclusion of this practice can have a facilitating aspect in learning and instill values in life.

**Keywords:** *Mindfulness*; Self- esteem; Self- concept; Anxiety; Learning.

## **LISTA DE TABELAS/ILUSTRAÇÕES/SIGLAS**

CEB- Ciclo de Ensino Básico

L2- Segunda Língua

OCDE- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PE- Projeto Educativo

PES – Prática de Ensino Supervisionada

TPR – Total Physical Response

UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

# ÍNDICE

ENQUADRAMENTO TEÓRICO- PARTE I.....	13
1. DA ERA INDUSTRIAL AO SÉCULO XXI .....	14
1.1. A MASSIFICAÇÃO ESCOLAR .....	16
1.2. A ESCOLA NO SÉCULO XXI .....	18
1.3. HIPERESCOLARIZAÇÃO- A CRIANÇA QUE NÃO TEM TEMPO DE SER CRIANÇA .....	21
2. O SISTEMA QUE GERA ANSIEDADE.....	26
2.1. AUTOESTIMA E AUTOCONCEITO .....	28
2.1.1. A AUTOESTIMA, O AUTOCONCEITO E AS SUAS RELAÇÕES COM A APRENDIZAGEM .....	30
2.2. A ANSIEDADE .....	32
2.2.1. A ANSIEDADE E A SUA TIPOLOGIA .....	34
2.2.2. A ANSIEDADE PERANTE A APRENDIZAGEM DE UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA .....	36
2.2.3. FERRAMENTAS PARA LIDAR COM A ANSIEDADE.....	38
2.3. ORIGEM DO <i>MINDFULNESS</i> .....	40
2.3.1. <i>MINDFULNESS</i> NA ATUALIDADE .....	41
2.3.2. <i>MINDFULNESS</i> COMO FERRAMENTA PARA O PROFESSOR .....	45
2.3.3. <i>MINDFULNESS</i> PARA CRIANÇAS.....	46
2.3.4. <i>YOGA</i> PARA CRIANÇAS .....	48
2.3.5. <i>MINDFULNESS</i> E <i>YOGA</i> .....	49
2.4. <i>MINDFULNESS</i> E O MÉTODO MONTESSORI.....	50
ESTUDO EMPÍRICO- PARTE II.....	52
1. DEFINIÇÃO DO PROBLEMA.....	53
1.1. DEFINIÇÃO DE OBJETIVOS.....	53
1.2. METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO .....	53
1.3. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA.....	54
1.4. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO.....	56
1.5. TRATAMENTO E ANÁLISE DADOS DADOS RECOLHIDOS.....	

NARRATIVA DA INVESTIGAÇÃO .....	59
1.6. ATITUDES DA PRÁTICA DE <i>MINDFULNESS</i> .....	64
1.7. AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DE <i>MINDFULNESS</i> EM CONTEXTO ESCOLAR.....	72
1.8. CARATERIZAÇÃO DA AMOSTRA DOS QUESTIONÁRIOS .....	75
CONCLUSÃO.....	81
BIBLIOGRAFIA .....	84
ANEXOS.....	99

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1- Aplicação das práticas de <i>Mindfulness</i> por semanas.....	59
Figura 2 Jogo <i>Mindful Monsters</i> (frente).....	61
Figura 3 Jogo <i>Mindful Monsters</i> (trás).....	61

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho consiste no Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada sendo a última fase de avaliação do Mestrado em Ensino de Inglês no 1º CEB.

Trata-se de uma investigação-ação desenvolvida com crianças em contexto escolar tendo por objetivo implementar práticas de *Mindfulness* em duas fases para deste modo compreender os benefícios deste na redução da ansiedade, melhoria da autoestima e de que modo através deste poderia influenciar a aprendizagem. O educador passa de objeto a sujeito de investigação sendo o método que melhor permite sustentar este estudo.

O tema de investigação prende-se com a importância que é atribuída ao “saber fazer” em detrimento do “saber ser”, perdendo-se nos processos cognitivos os processos emotivos, tão importantes como os primeiros para uma melhor aprendizagem e para a formação da personalidade.

Creio que a escola não deve ser apenas um local que ensina a “fazer” sendo necessário ensinar a “ser”. Aprender a ser é um processo que vai a um plano mais fundo da consciência sendo essa a base para ter sucesso em todos os outros processos. Este “saber ser” espelha-se na construção da relação com o Outro o que integra um dos aspetos essenciais para o desenvolvimento e progresso das sociedades e do indivíduo enquanto ser social.

Considerando a relevância destas questões do foro pessoal e existencial no desenvolvimento da personalidade da criança e como estrutura para que uma melhor aprendizagem aconteça, procurei encontrar práticas de *Mindfulness* e metodologias que tivessem os valores alinhados com este para que me permitissem realizar uma prática pedagógica que atuasse mais no campo desta elevação do inconsciente, tornando-o consciente.

A primeira parte do relatório consiste no enquadramento teórico partindo-se da leitura de um *Corpus* de estudos científicos e outros documentos relacionados com a temática do estudo e a definição de conceitos. Este enquadramento teórico permitiu sustentar o estudo empírico, que constitui a Parte II do presente trabalho. Aqui explicitou-se a metodologia de trabalho e, de seguida, a narrativa da investigação, a avaliação da implementação da prática de *Mindfulness* e a análise e tratamentos de dados.

Por fim teceu-se uma síntese reflexiva dos resultados alcançados no estudo empírico, registando possíveis sugestões para principais restrições e para futura investigação.

## ENQUADRAMENTO TEÓRICO- PARTE I

A educação existe desde os nossos primórdios e está latente desde o nosso nascimento. Consiste na transmissão de conhecimentos e valores adquiridos por nós, enquanto crianças, que nos preparam para lidarmos com determinados tipos de situação ao longo da vida. A preparação na Pré-História seria a de caçar – hoje em dia o panorama é diferente e a educação adapta-se consoante as mudanças que vão ocorrendo globalmente dada a evolução da civilização.

De acordo com o dicionário breve da pedagogia<sup>1</sup> entende-se por educação:

*“Termo que designa o processo de desenvolvimento e realização do potencial intelectual, físico, espiritual, estético e afectivo existente em cada criança. Também designa o processo de transmissão da herança cultural às novas gerações. Na lei de bases do sistema educativo português, estão previstos vários tipos e vários níveis de educação: educação pré-escolar (dos 3 aos 6 anos), educação escolar (dos 6 até ao final do ensino superior) e a educação extra-escolar (o ensino realizado fora do contexto da educação formal, como por exemplo a educação de adultos) Na educação escolar, estão previstos vários níveis: educação básica (correspondente aos primeiros 9 anos de escolaridade), educação secundária (correspondente aos 10º, 11º e 12º anos de escolaridade) e ensino superior politécnico ou universitário, conducente aos graus de bacharel e licenciado, no primeiro caso, e bacharel, licenciado, mestre e doutor, no segundo caso.”*

Compreendemos que, entre outros, e como número um, a educação é orientada por outrem e por norma visa um desenvolvimento intelectual, físico e moral pois atualmente as nossas armas de arremesso não são as lanças de caça, mas sim as da nossa mente principalmente. A partir da mente e consciência agimos em prol de determinada ação. A diferença é que hoje vivemos numa era altamente globalizada em que pensar e agir não é tão linear e claramente teremos muito mais a passar pela nossa mente do que o Homem que saía para caçar na Pré-História.

Fazendo uma breve reflexão sobre o nascimento da escola percebemos que a escola dita como a escola atual teve o seu início na era industrial.

---

<sup>1</sup> Dicionário breve da Pedagogia de Ramiro Marques, autor de 19 livros sobre educação. Disponível em: [http://www.eses.pt/usr/ramiro/docs/etica\\_pedagogia/dicionario%20pedagogia.pdf](http://www.eses.pt/usr/ramiro/docs/etica_pedagogia/dicionario%20pedagogia.pdf)

# 1. DA ERA INDUSTRIAL AO SÉCULO XXI

De acordo com o psicólogo Peter Gray (2016)<sup>2</sup>, durante centenas de anos, ainda enquanto nômadas, vivíamos como caçadores coletores e, de acordo com Salali (2019)<sup>3</sup>, percebemos que nas culturas caçadoras e coletoras as crianças aprendiam o que precisavam para se tornarem adultas a partir da sua própria capacidade de brincar e explorar. As crianças nestas sociedades tinham liberdade para brincar pois era reconhecido que essa atividade consistia na forma mais natural para aprender.

Nas sociedades tribais o ato de aprender acontecia em todos os momentos e lugares. Qualquer relação social, fosse trabalho, atividades de caça, coleta de alimentos, rituais religiosos, era um momento de aprendizagem.

Os Egípcios da Antiguidade desenvolveram a educação de modo a que resolvesse problemas práticos e objetivos, sendo uma das sociedades mais ricas nas perspectivas educacionais. (Moser, 2011). A educação Grega apresentava duas soluções distintas. Enquanto que a educação Espartana (Esparta) propendia à formação do cidadão, sendo o saber algo menos relevante que o treino militar, e valorizava o desejo da glória e de ser o melhor no campo de batalha (Ferreira, 2010), a educação Ateniense (Atenas) dava grande importância à formação literária e à retórica. Na educação da Roma antiga o principal era a família, e deste modo privilegiava-se a aprendizagem literária destacando a arte da retórica e do debate estando em desvantagem a ciência, educação musical e atletismo (Ferreira, 2010 cit por Peixoto s.d). Havia grande respeito e necessidade de educação e davam uma educação precisa aos seus filhos

*“contratavam escravos gregos educados e pregadores para ensinar os filhos. Aos pobres na antiga Roma não era fornecida uma educação formal, eles eram, contudo, eram ensinados a ler e a escrever.” (Moser, 2011, p.57)*

---

2 Peter Gray investigador americano professor de psicologia no “Boston College”. Disponível em: <https://www.psychologytoday.com/us/blog/freedom-learn/200808/brief-history-education>

3 Gul Deniz Salali, Investigadora na academia britânica e conferencista em antropologia evolucionista. Disponível em: <https://theconversation.com/modern-hunter-gatherer-children-could-tell-us-how-human-culture-evolved-and-inspire-new-ways-of-teaching-122241>

Na Idade Média a educação foi desenvolvida em conformidade com os dogmas da Igreja Católica e deu-se principalmente através de monges. O movimento do Renascimento trouxe mudanças no modo de viver e pensar levando a um maior interesse pela educação e maior aproximação entre professores e alunos. (Moser, 2011).

Na contrarreforma os jesuítas preconizaram um novo modelo de educação tendo sido esta ideia estendida à maioria dos países da Europa. Este sistema pretendia desenvolver os aspetos religiosos e capacidades pessoais. A partir do século XVIII surgem várias escolas, mas passa a existir uma segregação entre escola do rico e do pobre. Neste mesmo período após a primeira fase da Revolução Industrial- marco de muitas mudanças inclusive na educação- surge então a escola única respondendo a ambas as demandas sociais, de pobres e ricos (Moser, 2011).

Este modelo de educação que tem no centro a figura do professor como transmissor de conhecimento expandiu-se pelos séculos XVIII e XIX impulsionado pela revolução industrial.

Na revolução industrial com o aparecimento e manipulação de maquinarias começa a haver uma maior exigência de conhecimento por parte dos trabalhadores, pois as atividades neste novo contexto são mais criativas exigindo maior domínio de conhecimento, de linguagem e de autonomia para resolver problemas encontrados no ambiente de trabalho. (Lopes, 2002).

A educação adquire um significado adequadamente importante na preparação do indivíduo para os novos desafios e para dotá-lo de maior autonomia. A educação pela instituição escolar deve ser aliada à aprendida fora do contexto escolar preparando assim o indivíduo para a vida social e para o trabalho. A escola adapta-se à nova ordem ficando cada vez menos restrita apenas às elites sociais dado que o rápido desenvolvimento da indústria e as mudanças nas relações de trabalho exigem um número maior de trabalhadores sendo que para responder às demandas sociais e laborais é adotado um modelo de educação tecnicista: “A escola é forçada a modernizar-se, a dar mais importância aos conteúdos técnicos e científicos ao longo das antigas matérias clássicas e literárias” (Piletti, 1996, p.98)

Assim as crianças obedeciam a regras e tarefas repetitivas na preparação e aprendizagem para trabalhar num sistema de série, a standardização, para futuramente lidar com as máquinas e os adultos. Por essas mesmas ações repetitivas no trabalho passaram por um processo de alienação segundo Engels e Marx (1996, p.72):

*“...o desenvolvimento da maquinaria e a divisão do trabalho levam o trabalho dos proletários a perder todo carácter independente e com isso qualquer atração para o operário. Este torna-se um simples acessório da máquina, do qual só se requer a operação mais simples, mais monótona, mais fácil de aprender.”*

O mundo passava por um enorme processo de transformação exigindo uma nova escola capaz de introduzir o ensino técnico e profissional e capaz de garantir mão de obra qualificada para agir em prol do crescimento industrial e gerar riqueza.

Valores como a liberdade de ser criança, o pensamento crítico, a criatividade, não conseguem prosperar num ambiente de ações mecânicas repetitivas levando a que seres humanos se assemelhem a robôs e percam a sua essência pessoal. A revolução industrial foi o ponto de viragem para o ensino mecanizado, repetitivo e baseado numa reprodução sem permissão à liberdade de criação pois para operar máquinas é preciso seguir regras, ser-se formatado.

## **1.1. A MASSIFICAÇÃO ESCOLAR**

A massificação escolar coincide com uma mudança de forma de escola. A ideia e prática de educação pública e universal foi-se desenvolvendo na Europa gradualmente. Com o crescimento da escolarização, as pessoas começaram a pensar no ensino como “o trabalho das crianças”.

Para Joshua (1999), o compromisso cultural que fundou a função da escola consistia no equilíbrio entre dispor de mão de obra qualificada e o interesse de a classe popular aumentar o seu nível de educação sendo um dos principais objetivos desta política educativa o de proporcionar igualdade de oportunidades e agregar a justiça distributiva com o princípio democrático de equidade.

O objetivo é levar a escola a todos referindo-se a massificação escolar à expansão quantitativa da escolarização em cada nível do sistema educativo (o que era para poucos passa a ser para muitos) (Birgin, 2010).

Em Portugal, a falta de instrução seria a maior inimiga do progresso o que levou a uma série de desagradados da população e permitiu a ascensão do Partido Republicano em 1876. A cinco de outubro de 1910 dá-se a Implantação da Primeira República, uma revolução organizada pelo Partido Republicano que levou à queda da Monarquia. Os Republicanos iniciam então uma campanha de combate ao analfabetismo. Observou-se a descentralização da administração das escolas primárias sendo entregue aos municípios e o aumento da escolaridade obrigatória, entre outras mudanças que visavam uma educação para todos e que chegasse a todos. Portugal procurou responder a esta realidade de “escola para todos”

com reformas educativas consecutivas iniciando décadas mais tarde, já em democracia em 1986 alguns processos de transformação com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo.<sup>4</sup>

A escola para todos é importante pois todos deveríamos ter acesso ao ensino e a oportunidade de ir à escola. Contudo o foco tornou-se o quantitativo em detrimento do qualitativo o que compromete o princípio da igualdade de sucesso, para Violante et. al (2007.)

*“Atualmente, a escola, em consequência da massificação escolar, é frequentada por uma grande diversidade de alunos que constituem uma heterogeneidade sócio-cultural que, não raras vezes, é entendida como um fator-problema para a comunidade escolar em geral e para os professores em particular. Neste entendimento, o princípio da igualdade de sucesso fica, grande parte das vezes, comprometido pois não acompanha, no percurso da concretização de uma escola democrática, o princípio da igualdade de acesso.”*

Para Bordieu (1986) a massificação do ensino secundário coloca em risco a estratégia de distinção, não preparando suficientemente os jovens para a universidade. A massificação escolar poderá ser a própria crise da escola pública. Joshua indica que

*“(…) o compromisso cultural que fundou a função da escola (...) está hoje desfeito. Nesse sentido, esta crise tem uma importância enorme não só para o futuro da escola, mas também para a sociedade europeia em geral.” (Joshua, 1999, p.12-13).*

Neste sentido tem-se observado a implementação de algumas políticas educativas como os currículos alternativos e a gestão flexível do currículo, procurando uma tentativa de pôr em prática estes princípios igualitários sendo uma medida preventiva de exclusão e da lacuna de entusiasmo de alunos e professores. (Leite, 1999).

É importante que haja um entendimento e reflexão sobre a diversidade e que esta seja um modelo atrativo para a totalidade dos alunos permitindo que estes sintam que têm um lugar seu no espaço comum. Porque os jovens devem ser estimulados a viver juntos e a aprender a viver com os seus pares, a escola não deve limitar-se a “pôr em contacto e em comunicação membros de grupos diferentes” (Delors, 1996, p. 83-84).

A escola deve ser um espaço aberto a outros valores e culturas olhando para a diferença como característica do próprio tecido social (Leite, 1999),

---

<sup>4</sup> A presente lei estabelece o quadro geral do sistema educativo. Disponível em: [https://dre.pt/web/guest/legislacao-consolidada/-/lc/70328402/202008131604/70486657/diploma/indice?p\\_p\\_state=maximized](https://dre.pt/web/guest/legislacao-consolidada/-/lc/70328402/202008131604/70486657/diploma/indice?p_p_state=maximized)

*“Inevitavelmente, esta postura integradora, só possível numa “escola para todos”, e em que ‘todos são diferentes’, exige de cada professora e de cada professor a capacidade e a flexibilidade necessárias para inovar na linha de um paradigma que proporcione o êxito e a mudança, sem despersonalizar e aculturar” (Leite, 2001 p. 61).*

Visto a massificação ser “a escola para todos” parece ser necessário integrar mais trabalho colaborativo e trabalhos em equipa não só a nível da dimensão cognitiva para também para a dimensão social e emocional olhando para o aluno não como um número, mas de um ponto de vista holístico, isto é, no seu todo, para que a escola não seja só para alguns (cf. Violante et al, 2007).

## **1.2. A ESCOLA NO SÉCULO XXI**

O incitamento por uma educação universal surgiu nas religiões protestantes. Para Martinho Lutero a salvação dependia da leitura individual das escrituras. A educação que hoje conhecemos tem duas bases: a da religião e a do *apprenticeship*- aprendizagem por integração numa comunidade- segundo Teodoro (2013)<sup>5</sup>. Durante alguns anos predominou o modelo religioso e a escola adaptou das igrejas o estrado, o púlpito, e o professor, que tal como o padre, começou a transmitir expositivamente a informação a alunos que a recebem de uma forma passiva, sendo o ensino voltado sempre para um grupo e não para o indivíduo, o que consequentemente levou a que muitos dos jovens tenham vindo a perder interesse na escola e até a ter dificuldades na compreensão de conteúdo (Teodoro, 2013).

Embora a escola de hoje não seja a escola do século XIX nem a do século XX pois a sociedade não para de evoluir e se renovar, os métodos de ensino parecem não estar totalmente em harmonia com o mundo frenético, tecnológico e exigente da atualidade.

A escola foca-se em ensinar as competências básicas da escrita, leitura e matemática, que embora necessárias agora já não são suficientes para que os indivíduos tenham sucesso nas suas carreiras numa economia global, pois competências como resolução de problemas, resolução de conflitos, pensamento crítico, criatividade estão a ser cada vez mais exigidas no mundo de trabalho (Wagner, 2010). Continuamos a observar a mesma metodologia desde a era industrial, uma pedagogia tradicional da escola uniformizadora estando na base da criação

---

<sup>5</sup> Professor da Faculdade de Ciências e Tecnologias da Universidade Nova de Lisboa e Consultor do Ministério da Educação português. Disponível em: <https://catarinafmartins.com/article/quando-a-escola-deixar-de-ser-uma-fabrica-de-alunos>

da escola de massas. Joel Rose, co-fundador de “New Classrooms Innovation Partners” defende que “um modelo fabril para as escolas já não funciona”, pois, a sociedade já não precisa de se adaptar ao barulho das máquinas (este já é o som habitual do nosso dia à dia ao qual já estamos acostumados), nem à disciplina coletiva e a condições de vida sobrelotadas visto que esta é a realidade atual, assim já estamos habituados a estas condições:

*“Mass education was the ingenious machine constructed by industrialism to produce the kind of adults it needed. The problem was inordinately complex. How to pre-adapt children for a new world – a world of repetitive indoor toil, smoke, noise, machines, crowded living conditions, collective discipline, a world in which time was to be regulated not by the cycle of sun and moon, but by the factory whistle and the clock.” (Toffler, 1970)*

Para Wagner (2010) a escola deve explorar e desenvolver sete aptidões que se mostram ser necessárias atualmente para que as crianças consigam enfrentar desafios reais no futuro. Essas competências são “pensamento crítico e capacidade de resolução de problemas, colaboração, agilidade e adaptabilidade, iniciativa e empreendedorismo, boa comunicação oral e escrita, capacidade de aceder à informação e analisá-la e por fim curiosidade e imaginação.”

Estas competências a desenvolver defendidas por Wagner (2010) reportam-nos a um documento intitulado de “O perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória” homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho e que se afirma como referencial para as decisões a adotar por decisores e atores educativos ao nível dos estabelecimentos de educação e ensino e dos organismos responsáveis pelas políticas educativas. Este documento foi criado a partir da necessidade de considerar a diversidade e complexidade de fatores da escola para todos e tem por objetivo desenvolver competências como as citadas por Wagner (2010) formando pessoas autónomas e cidadãos responsáveis e ativos visto que no mundo atual novos desafios são colocados à Educação. Segundo a visão que este documento integra do aluno, pretende-se que o indivíduo à saída da escolaridade obrigatória seja um cidadão munido de múltiplas literacias e competências sociais e tecnológicas, autónomo, com pensamento crítico e com valores sociais baseados no respeito pelo outro rejeitando a discriminação. (ver anexo 1)

Observa-se, assim, um documento que defende competências e valores a serem adquiridos pelo aluno durante o seu percurso escolar interligando as capacidades, conhecimentos e

atitudes deste. Contudo, na escola tradicional ainda poucas alterações se observam que coloquem em prática a visão defendida no documento, não só na falta de atividades em si mas também pelas próprias metodologias adotadas em sala de aula para a transmissão e desenvolvimento de conteúdos:

*"Tudo se passa nos mesmos lugares, ao mesmo tempo e da mesma maneira. Uma escola é uma coleção de salas de aula e o ensino é uma repetição de atividades pré-formatadas, iguais todos os anos". (Barroso, 2013. p.583 cit. por Sousa, 2018)*

A escola “do papel e do lápis” começa a cair cada vez mais no desinteresse para a maioria dos alunos que hoje vivem na era digital e do rápido, onde o estímulo advém da cor, do ruído, da ação. Se há quadros interativos e cada vez mais tecnologia ao nosso dispor é relevante começar a trazer mudanças mais consistentes e rápidas às metodologias aplicadas, para que a escola seja um local de aprendizagem motivacional de modo a que haja um estímulo intelectual que responda às necessidades sociais atuais, munindo os alunos com ferramentas de si para o mundo. Para isso é importante o estímulo do pensamento crítico e da capacidade de investigação ao oposto da memorização e da repetição sistemática, “O conforto que os pais julgam estar a dar às suas crias tem um preço, que é o de não desenvolver o pensamento crítico e a capacidade de resolver problemas por eles próprios. “(Agante, 2019)<sup>6</sup>

Para o desenvolvimento de certas competências enquadradas na visão deste documento é necessário ação, isto é, pôr em prática o que é aprendido, fazer experiências, simulações, pesquisas com os alunos para que seja por eles sentido o que foi aprendido “pelo papel” de modo a que se sintam e sejam protagonistas da sua aprendizagem. É necessário libertar a mente de padrões restringidos, mas quando passamos tanto tempo dentro de salas de aula a olhar para o quadro, papel e professor acaba por haver uma dissociação do real (ação) levando a que muitos jovens não saiam preparados para o mundo de trabalho por levarem com eles apenas a teoria que não conseguem aplicar na prática. O sociólogo e especialista em relações do trabalho da Faculdade de Economia e Administração da USP, José Pastore, indica que "Os

---

<sup>6</sup> Professora de marketing na Faculdade de Economia da Universidade do Porto e especialista em comportamento do consumidor infantil e juvenil e autora de diversos artigos sobre o comportamento infantil e consumismo. Disponível em: <https://lifestyle.sapo.pt/familia/noticias-familia/artigos/a-falta-de-autonomia-nas-criancas>

empresários não querem diploma. Querem capacidade de dar respostas e de apreender coisas novas. E quando testam isso nos candidatos, rejeitam a maioria"<sup>7</sup>

Desenvolvendo a imaginação e a criatividade as crianças criam soluções geniais para inúmeros problemas e é essa mesma criatividade que enquanto adultos nos vai ajudar a resolver problemas no trabalho e no mundo real.

A aprendizagem deveria ter lugar num ambiente descontraído e estimular a autoestima das crianças, esta última fundamental para formar cidadãos bem-sucedidos, mas a sala de aula não tem acompanhado a mudança vertiginosa a que assistimos diariamente na nossa sociedade, sendo que os comportamentos, interesses e valores das crianças têm mudado exponencialmente quando comparados aos do século passado, bastando atentar às atividades que procuram realizar.

A evolução na metodologia não se trata apenas de usar o projetor ou computador, mas sim o modo como esses são usados.

*"Há uma necessidade de refundação da escola para que ela possa entrar na era digital, mas essa refundação não se faz unicamente com a tecnologia, faz-se também com a alteração das práticas pedagógicas, com a alteração do currículo e alterando o trabalho dos professores." (Barroso, 2013)<sup>8</sup>*

### **1.3. HIPERESCOLARIZAÇÃO- A CRIANÇA QUE NÃO TEM TEMPO DE SER CRIANÇA**

A escola passou a ser o local onde as crianças passam a maioria do seu tempo e quando terminam a escola muitas ainda acabam o seu dia num centro de estudos visto que muitas vezes os pais, devido ao trabalho, não têm tempo ou possibilidade de ir buscar os seus filhos à escola no final do dia. Terminar o dia no centro de estudos não possibilita tempo útil à criança para explorar a sua criatividade através da atividade de brincar, tornando-se este extra um prolongamento repetitivo do dia escolar com atividades idênticas na maioria dos casos. É pertinente destacar o facto de que a carga horária letiva tem aumentado exponencialmente

---

7 Sociólogo e Autor de 35 livros publicados nas áreas de Relações do Trabalho e Recursos Humanos. Entrevista disponível em: <http://g1.globo.com/economia/noticia/2013/10/geracao-do-diploma-decepciona-mercado.html>

8 Doutorado e agregado em Ciências da Educação pela Faculdade de Psicologia e Educação da Universidade de Lisboa, detentor do Prémio Rui Grácio pela sua obra "Os Liceus. Organização pedagógica e administração." Disponível em: <https://www.publico.pt/2013/09/01/jornal/quando-a-escola-deixar-de-ser-uma-fabrica-de-alunos-27008265>

nos últimos anos no primeiro ciclo. De acordo com o Conselho Nacional de Educação esta carga letiva “...coloca Portugal acima da média da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) 4932 horas, em comparação com 4621 horas (...) Uma das razões para Portugal apresentar este desequilíbrio reside na carga horária de ensino não obrigatório na CITE 1 (1303 horas) o que coloca Portugal entre os países que apresentam maior número total de horas neste nível de ensino.” As AEC, apesar de não obrigatórias, como indicado pelo Conselho Nacional de Educação vêm aumentar a carga horária de ensino, criando um desequilíbrio. Um aluno chega a estar na escola cerca de 8 horas diárias, equivalendo a um total de horas de horário laboral de um adulto. De facto, isto parece acontecer pois o ritmo social pelo qual nos vemos obrigados a reger, no geral, funciona em torno deste horário, pelo qual os pais precisam de ter os filhos ocupados na escola pois estes estão ocupados no trabalho. Esta carga horária não permite à criança ser criança, não há tempo livre, observa-se a hiperescolarização.

*“As crianças vivem hoje, a um ritmo muito acelerado. O seu tempo livre é marcado por uma agenda muito preenchida, com muitas atividades organizadas em função da atividade escolar e das ocupações e preocupações dos pais e encarregados de educação”  
(Araújo, 2010)*

De acordo com Shaw (s.d citado por Araújo, 2010) as crianças olham para o verdadeiro tempo livre como um tempo em que deveriam ter hipótese de escolher o que fazer sozinhas, mas segundo Araújo (2010) não é isso que acontece na maior parte das vezes pois há muitos trabalhos para casa, as AEC, explicações, centros de estudo, entre outras. A este problema soma-se também o facto de o espaço físico nem sempre estar preparado para as crianças permanecerem nele o dia inteiro, o que pode gerar alguma ansiedade e alterações a nível do comportamento emocional. A organização dos espaços de educação é fundamental para o desenvolvimento integral da criança, funcionando estes como propulsores no desenvolvimento das capacidades e potencialidades motoras, cognitivas ou afetivas. Vygotsky enfatiza a troca de conhecimentos que ocorre através de interações entre indivíduo -meio - indivíduo e, segundo este autor, o ser humano cresce num ambiente social sendo a interação com os outros fundamental para o seu desenvolvimento. Consequentemente um ambiente estimulante para a criança onde esta se sente segura, com o qual se identifica e onde consegue estabelecer relações contribuirá igualmente para o seu desenvolvimento.

Segundo Lima (2001, p.16) o espaço é muito importante para as crianças, pois muitas das aprendizagens que esta realizará nos seus primeiros anos de vida estão ligadas aos espaços disponíveis e/ou acessíveis a ela e de acordo com Piaget (cit. por Kramer 2000, p.29) o desenvolvimento resulta da combinação entre as circunstâncias oferecidas pelo meio e aquilo que o indivíduo traz. Assim os mecanismos de assimilação vão sendo modificados progressivamente de acordo com os estágios de desenvolvimento.

Destarte, ambientes com lacunas de recursos repletos de espaços vazios e paredes brancas não se tornam desafiantes para as crianças nem parecem ter impacto positivo no seu desenvolvimento cognitivo. Os espaços como centros de estudos prolongam o dia de aulas e poderiam beneficiar e contribuir positivamente para o ensino não apenas mimetizando o dia e espaço escolar de ensino, mas também através da criação de espaços e ambientes propícios onde a criança pudesse desenvolver a sua criatividade e pensamento crítico através do ato de brincar e ter de facto um tempo livre que é de extrema relevância para o seu desenvolvimento enquanto indivíduo, ser social e conhecedor de si mesmo.

No documento onde nos é apresentado o perfil do aluno para o século XXI encontramos a seguinte informação:

*“A referência a um perfil não visa, porém, qualquer tentativa uniformizadora, mas sim criar um quadro de referência que pressuponha a liberdade, a responsabilidade, a valorização do trabalho, a consciência de si próprio, a inserção familiar e comunitária e a participação na sociedade que nos rodeia.” (p.5)<sup>9</sup>*

Tendo em conta esta ocupação excessiva do “tempo livre” das crianças parece ser aceitável perguntar onde está a liberdade e o tempo livre na sua verdadeira aceção.

Araújo (2010) indica que uma atividade de tempo livre é uma atividade que vale pela relação que temos com ela e não pela atividade em si: “a mesma atividade é muito diferente para cada uma das pessoas nos seus diferentes papéis.” Quando a criança explora livremente no seu tempo livre, ainda segundo Araújo (2010) desenvolve o raciocínio e o pensamento e melhora as regras de convivência familiar. Vygotsky (2007) acentua a importância do ato de brincar na constituição do pensamento infantil pois é a brincar que a criança revela o seu estado cognitivo, visual, auditivo, tátil, motor e o seu modo de aprender e entrar numa relação cognitiva com o mundo de eventos, pessoas, coisas e símbolos.

---

<sup>9</sup> “O perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória”. Disponível em: [https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf)

Araújo (2010) defende ser necessário compreender que as crianças aprendem porque brincam e não o contrário e que a repetição de tarefas, o que é proposto em muitas atividades escolares e trabalhos para casa tem muitas vezes o efeito inverso do desejado e pode até, criar “aversão” à escola.”

Isto faz-nos refletir sobre a pressão que é exercida sobre a criança para o “fazer” imposto e escolhido pelos educadores, não permitindo que a criança, enquanto indivíduo que é, possa explorar as atividades livremente, dentro das suas possibilidades. Ao nível da Sociologia da Educação a ideia de que as crianças são apenas recetoras de culturas (cf. Prout, 2005), permaneceu durante muito tempo, baseada na definição de socialização *durkheimiana* de David Émile Durkheim, sendo esta definição a crença de que o mundo social existe até certo ponto à parte e externo à vida psicológica do indivíduo, enfatizando que o protagonismo das crianças era atribuído aos adultos, ou seja, as conquistas destas eram atribuídas ao papel dos adultos na relação com estas e não destas enquanto indivíduos únicos capazes, desde cedo, de se tornarem conhecedores de si mesmos quando existe liberdade para tal.

Vários sociólogos da infância como Corsaro, Graue & Walsh entendem a socialização de forma muito diferente de Durkheim (1985), indicando que as crianças são atores sociais competentes, não são seres inacabados e não vivem à parte do mundo dos adultos, existindo apenas um só mundo para ambos.

É necessário trabalhar com as crianças e não para elas, pois estas não se limitam a reproduzir: fazem, então, uma apropriação das informações adquiridas no mundo dos adultos, usando-as em seu próprio benefício. (Corsaro, 2005).

Posto isto, observando-se bastantes limitações no que concerne à conceção de liberdade para que a criança desde cedo tenha acesso a (e disponibilidade de) meios de modo a manifestar-se no indivíduo que é, e dados os métodos tradicionais regularmente aplicados em escolas e centros de estudo, notamos que as metas e objetivos de documentos oficiais que visam o desenvolvimento de capacidades como o pensamento crítico por exemplo, podem vir a apresentar mais dificuldades na sua implementação ou até falhar nesta aceção. Existem lacunas no que concerne à cedência de autonomia de a criança se explorar a si própria através de tempo livre, que realmente seja livre, para si, e de explorar o mundo envolvente através dos seus sentidos, interferindo com o processo de esta se construir e conhecer a si própria na sociedade onde está inserida. Uma criança que apenas foi levada a aprender a reproduzir tem

menos possibilidades de desenvolver o seu pensamento crítico. Esta limitação estende-se não só desde a educação no meio familiar, mas também ao sistema de ensino em vigor e que continua deveras mecanizado.

## 2. O SISTEMA QUE GERA ANSIEDADE

Ao longo do que se tem observado e de acordo com o relatório da OCDE acima referido é possível concluir que as crianças passam cada vez mais tempo na escola e que quando não estão na escola as atividades centram-se em torno desta também, não permitindo totalmente que a criança tenha uma aprendizagem de si mesma dentro das suas descobertas sobre si, sobre o seu mundo e o mundo que a rodeia.

O foco principal de trabalho dos educadores tem tido maior incidência nos resultados escolares a nível quantitativo e na quantidade de tempo dedicada ao estudo, acabando por relativizar o estado emocional e enfatizando cada vez mais o cognitivo.

Há bastante pressão para que as crianças alcancem ótimas notas. Contudo, minimizando a importância atribuída ao estado emocional poder-se-ão observar desequilíbrios no estado mental destas. O emocional e o cognitivo estão lado a lado, pois bons resultados e sucesso têm por base estados emocionais estáveis, possíveis de serem sentidos e compreendidos. Para Tavares (2014)<sup>10</sup> “cada vez mais cedo as crianças apresentam sintomas de ansiedade porque também cada vez mais cedo são expostas a situações de avaliação.” A Ordem dos Psicólogos<sup>11</sup> indica que os jovens que experienciam ansiedade na infância têm 3,5 vezes mais probabilidade de sofrer de depressão ou perturbações da ansiedade na idade adulta.

Para Policarpo (2014)<sup>12</sup> atualmente a competitividade entre os jovens começa desde muito cedo, sendo possível observar já uma elevada pressão desde o 1.º ciclo. Acresce também a pressão por parte dos pais, da escola e de todo o meio envolvente alia-se ainda à pressão que os jovens colocam em si próprios: “quem não é bem-sucedido, não é bem visto pelos pares e pode até ser rejeitado, e isto é muito stressante.”

Na altura de avaliações os estados de ansiedade são exacerbados: há a pressão colocada pelos professores, pelos pais e os órgãos de comunicação social ainda intensificam a situação dos

---

<sup>10</sup> Mélanie Tavares. Psicóloga e coordenadora da Mediação Escolar do Instituto de Apoio à Criança. Disponível em: <https://www.publico.pt/2014/06/15/sociedade/noticia/ansiedade-escolar-prejudica-desempenho-e-saude-de-cada-vez-mais-criancas-1639903>

<sup>11</sup> Ordem dos psicólogos. Disponível em: <https://www.ordemdospsicologos.pt/pt/noticia/1196>

<sup>12</sup> Psicóloga de crianças e adolescentes. Disponível em: <https://www.publico.pt/2014/06/15/sociedade/noticia/ansiedade-escolar-prejudica-desempenho-e-saude-de-cada-vez-mais-criancas-1639903>

exames. De acordo com Telles (2014)<sup>13</sup> os alunos recorrem aos serviços de apoio principalmente pela dificuldade em lidar com a ansiedade podendo esta situação originar estados de depressão, isolamento e até casos de desistência. Esta ansiedade quando menosprezada pode levar a ataques de pânico entre outros problemas maiores que advêm desta, assim como problemas de identidade relacionados com a autoestima e o autoconceito. Para Skaalvik (1994 cit. por Simão 2005) uma das causas que pode afetar a autoestima e autoconceito dentro deste contexto pode derivar do facto de haver preocupação por parte dos alunos em poderem parecer incompetentes face aos seus pares. Outra causa pode estar relacionada com uma baixa autoestima que acaba por resultar numa preocupação constante relativamente a como o indivíduo é visto pelo Outro e o seu receio em ser julgado negativamente.

Como observado conclui-se que o sistema de avaliação vigente, voltado para uma avaliação quantitativa e altamente competitiva, é por si só um gatilho que desencadeia estes estados emocionais acima descritos. Contudo muitas crianças/adolescentes não têm o suporte familiar necessário para lidar com tais situações sendo que muitas das vezes esta pressão é ainda aumentada pelos pais que, em vez de contribuírem positivamente conversando com os filhos e acalmando-os, acabam por aumentar esta fasquia de stress com as suas próprias expectativas e idealizações. A escola, um local de aprendizagem, de convívio, de crescimento, tem vindo a tornar-se cada vez mais competitiva nas atividades realizadas e nos meios de avaliação qualitativos em vigor que levam os alunos a compararem-se constantemente com os seus pares, sendo estas situações indutoras de stress. É possível relacionar esta visão com o sistema empresarial altamente competitivo vigente na sociedade. Dewey (2007, p.82) no seu livro *Democracia e educação* intitula esta visão estratégica de “preparação para um futuro remoto” tratando-se também do resultado de um processo político e cultural de expansão e legitimação do mercado de trabalho. Para Lima (2019):

*“É conferida especial atenção ao lideracionismo e à concentração de poderes num contexto de crise da gestão democrática das escolas, à competitividade exacerbada entre professores, entre alunos e entre escolas que, por vezes, se assemelha a*

---

<sup>13</sup> Psicóloga dos Serviços de Ação Social da Universidade do Porto. Disponível em <https://www.publico.pt/2014/06/15/sociedade/noticia/ansiedade-escolar-prejudica-desempenho-e-saude-de-cada-vez-mais-criancas-1639903>

*um stakhanovismo<sup>14</sup> educacional alienante e opressivo, podendo resultar numa educação desumanizadora e numa pedagogia contra o/a outro/a.”*

O indivíduo enquanto ser humano, repleto e detentor de emoções que precisam de ser entendidas e trabalhadas para que essa competição e exigências sejam atingidas de uma maneira saudável, cai em detrimento para ser apenas um número.

*“As crianças cujas necessidades emocionais são satisfeitas costumam desenvolver uma autoestima positiva. Mostram-se seguras e confiantes frente à vida, lidam melhor com críticas, assumem mais riscos, costumam ser bastante motivadas, interessadas e não temem tanto os novos desafios.” (Frimm, 2017)<sup>15</sup>*

Para Palma (2017) o professor e a família têm um papel crucial na formação da autoestima do aluno sendo uma importante referência na construção da personalidade, no amadurecimento e no desenvolvimento como um todo.

Parece então ser relevante que paralelamente ao trabalho realizado ao nível das competências cognitivas esperadas como resultado na aprendizagem escolar, haja também uma maior valorização das competências emocionais e que profissionais de apoio escolar, como os psicólogos, possam ter um papel mais intrínseco no percurso estudantil, contribuindo para que o aluno enquanto indivíduo não se limite e fique preso apenas no processo mental, cuidando também do seu lado emocional levando-o a uma melhor compreensão e aproximação de si, características fundamentais para um adulto “bem sucedido” e que vão ao encontro do que é proposto no documento do Perfil do aluno para o século XXI.

## **2.1. AUTOESTIMA E AUTOCONCEITO**

Para um melhor entendimento da temática abordada é necessário o entendimento dos conceitos de autoestima e autoconceito.

---

<sup>14</sup> Método de aumento da produtividade do trabalho desenvolvido na ex. União Soviética a partir de 1935. Iniciativa do mineiro Alexei Stakhanov.

<sup>15</sup> Psicóloga com formação em psicanálise. Disponível em <https://zenklub.com.br/autoestima-das-criancas/>

A autoestima caracteriza-se pelo conhecimento que a criança tem de si mesma e completa-se com uma dimensão valorativa do “eu”: em que medida valoriza as suas características e competências, como por exemplo de satisfeito e insatisfeito, de contentamento ou descontentamento e de respeito por quem é – é, no fundo, a visão que cada pessoa tem da sua própria valia e competência. A autoestima não é compreensível se não estiver relacionada com as metas a que cada indivíduo se propõe e com a importância que dá a determinados conteúdos perante outros (Palacios, 1999a). Comparemos, por exemplo, um aluno que aspira a tirar a melhor nota da turma e obtém um resultado inferior a um aluno que estava certo de reprovar e ficará encantado com a simples aprovação. A autoestima é, por isso, um produto psicológico, que umas vezes se faz acompanhar por um sinal positivo e outras por um sinal negativo: quando a distância entre os dados da realidade e as nossas aspirações/desejos é curta ou inexistente, o sinal é positivo. Quando temos a percepção que os resultados obtidos estão longe das nossas metas e ilusões, o sinal é negativo. É a nossa subjetividade que determina não só as metas e as aspirações que nos são significativas, mas também a valoração da distância entre o sonhado e o alcançado. Por tudo isto, a autoestima tem uma dimensão avaliativa ou afetiva (Goñi e Fernández, 2009; p28). A autoestima é um dos principais construtos da personalidade que está vincadamente estruturada na imagem que a pessoa tem de si mesma, construída com o que os outros comentam e como a veem, mas também com a forma como a pessoa se sente e percebe, aceitando ou rejeitando essas informações (Mosquera e Stobäus, 2008; p 116). O conhecimento de si mesmo completa-se com o aspeto avaliativo do eu, isto é, a autoestima é a visão que cada indivíduo tem do seu valor e competência. É um produto psicológico ao qual se pode atribuir um sinal positivo ou negativo. Com o avanço da idade, a autoestima torna-se cada vez mais diversificada e complexa (Palacios & Hidalgo, 2004; Papalia, Olds & Feldman, 2001).

O autoconceito é o conjunto de características e atributos que utilizamos para nos definirmos como indivíduos e para nos diferenciarmos dos outros. Está relacionado com aspetos cognitivos do eu que constituem o conhecimento que cada um tem de si mesmo. É um conhecimento que não está presente quando nascemos, mas que é o resultado de um processo ativo e constante de construção por parte de cada sujeito ao longo de todo o seu desenvolvimento.

Segundo Palacios, Coll & Marchesi (2009), o autoconceito começa a definir-se durante a primeira infância, dando maior relevância às etapas de final da infância e à adolescência. Estes autores defendem que, ao longo da infância, a forma como as crianças concebem e expressam o seu autoconceito é variável não só de uma idade para outra, mas também em função do nível de desenvolvimento cognitivo alcançado em cada momento e das experiências sociais vividas pelas crianças. Para Palacios, Coll & Marchesi (2009) a forma como as crianças se veem a si mesmas entre os 2-3 anos e os 6 anos pode resumir-se a três fases: fase estrutural/organização, em que têm representações isoladas, falta de coerência e coordenação; fase de conteúdos mais destacados, em que já possuem características mais concretas e observáveis, atributos categorizáveis relacionados com atividades, traços físicos, coisas que têm, como por exemplo, “Visto-me sozinho/a”; “Jogo à bola”; “Tenho cabelo comprido”; e a fase de valoração e exatidão, em que a valoração idealizada e positiva demonstra dificuldades para diferenciar o ideal do real. Quanto mais pequenas são as crianças, menos sistemáticas são as suas avaliações. Desta forma, o autoconceito só se baseia inicialmente na informação que se recolhe de experiências concretas ocorridas em determinados momentos, por exemplo, uma criança dizer que é “má”, porque um dia se chateou e pegou com outra criança, fundamentando-se em evidências externas e alteráveis. Isto faz com que o autoconceito durante as idades dos 2-3 anos seja pouco coerente, arbitrário e alterável/instável. As crianças mais pequenas tendem, nas suas auto-descrições, a referir-se exclusivamente a si mesmas, definindo-se em termos absolutos (“Sou alto/a.”), sem pretenderem classificar ou qualificar as suas afirmações (“Sou alto/a para a minha idade.”) nem fazerem uso das comparações sociais (“Sou o/a mais forte dos meus amigos.”). As comparações sociais surgem à medida que as crianças crescem, para darem conteúdo aos seus autoconceitos.

### **2.1.1 A AUTOESTIMA, O AUTOCONCEITO E AS SUAS RELAÇÕES COM A APRENDIZAGEM**

Do ponto de vista conceptual, o autoconceito envolve três níveis de perceção: descritivo - aspetos específicos de capacidades e competências que a criança faz de si e que gera respostas emocionais positivas ou negativas; avaliativo - em que de uma determinada autoperceção

podem ser despertados sentimentos de adequação ou inadequação que resultam em satisfação ou insatisfação; de congruência - entre a autoavaliação que a criança faz de si mesma e a avaliação que os outros fazem dela perante situações com que se depara e o resultado obtido (Candieux, 1996). Temos, pois, um autoconceito que é construído e definido ao longo do desenvolvimento, sendo a infância considerada a fase na qual ocorrem as principais aquisições relativas à formação e organização da personalidade. O conceito que a criança tem de si decorre do desenvolvimento, da vivência de diversas experiências e da identificação comparando-se com os adultos nas capacidades e dificuldades. Os pais são os principais modelos no processo de desenvolvimento dos filhos uma vez que é a partir da sua atitude para com os filhos que estes desenvolvem a sua autoavaliação. É esta conceção valorativa que um indivíduo tem de si que reflete o autoconceito sobre si mesmo e sobre a sua pessoa, o que por sua vez se reflete nas suas atitudes. No entanto, rapidamente surgem outros modelos, quer no ambiente familiar, quer no ambiente social e escolar. Com a entrada no mundo escolar, a criança vai mudar a imagem que tem formada de si e o contacto com professores e colegas no contexto de aprendizagem vai ter influência na sua formação e no seu autoconceito. O relacionamento com as outras crianças, a sua aceitação e/ou rejeição vai afetar a sua autoestima. Na sua aprendizagem, o autoconceito resulta da relação entre o êxito percebido e as pretensões. Para Goñi e Fernández (2009, p.32), existem quatro tipos de autoconceito: o autoconceito académico que é a representação que o aluno tem de si enquanto aluno; o autoconceito social que está relacionado com a autoavaliação que a pessoa realiza das suas ações no meio social em que está; o autoconceito físico que se relaciona com as características cognitivas, afetivas e comportamentais; e o autoconceito pessoal que é a ideia que cada um tem de si mesmo enquanto pessoa e que tem a ver com o domínio afetivo-moral, ético-moral, autonomia e autorrealização.

Com isto compreende-se o quão relevante é o nosso estado emocional enquanto indivíduos para conseguirmos viver com sucesso e em sociedade e a sua importância na aprendizagem, seja no meio escolar ou em casa. Com estes conceitos é importante voltar a referir a pertinência de começar a tentar cada vez com mais afinco ter uma abordagem mais holística do aluno, não enquanto apenas um número, mas sim como um todo- um ser social- com características únicas e com emoções e não uma máquina estruturada para a repetição e reprodução automatizada de conteúdos- cuja desumanização leva a estados de ansiedade.

## 2.2. A ANSIEDADE

Segundo Fierro (2006), a ansiedade é a variável da personalidade não estritamente cognitiva que mais atenção tem recebido nas últimas décadas e contém importantes elementos de carácter emotivo, motivacional, comportamental e de estado de espírito, bem como componentes de natureza neurofisiológica que se mostram pertinentes para a aprendizagem. Fierro (2006) refere ainda que esta se manifesta através de uma ativação fisiológica com pouca coordenação motora e um estado emocional desagradável, funciona como um impulso ou motivo determinante de ação e comportamento e funciona, portanto, como um impulso determinante de ação e comportamento do indivíduo.

Embora os efeitos nefastos da ansiedade sejam cada vez mais reconhecidos e estudados, e tenham vindo a adquirir cada vez mais relevância visto manifestarem-se no ser humano através de comportamentos fisiológicos e não fisiológicos, falar sobre esta ou procurar acompanhamento para lidar com este distúrbio ainda é tido como tabu por muitos. Segundo a Ordem dos Psicólogos Portugueses, durante alguns anos existiu uma aceção muito negativa sobre as perturbações psicológicas, e assim a ideia de recorrer a serviços de psicologia é ainda hoje tida com vergonha. É mais aceitável de um ponto de vista social ser medicado para tal distúrbio do que haver um acompanhamento com um psicólogo ou realizar atividades que contribuam para a redução desta, seja por parte das crianças ou por parte dos adultos.

De acordo com os dados da OCDE Portugal está em terceiro lugar na lista de países cuja população mais consome antidepressivos. Não é raro ver crianças que já tomam medicamentos para a ansiedade na altura dos testes porque não conseguem dormir. O sistema cria no aluno esta ansiedade pois é incutido um sentido de que este vale o número que lhe é atribuído no papel, onde todos são avaliados da mesma maneira não deixando espaço aberto para o ser individual. Não obstante, lentamente, alguns docentes já apresentam outro tipo de ação e de mentalidade mais aberta de modo a que aos poucos se verifiquem alterações nesta padronização da avaliação. Ainda assim, muitos ainda contam com respostas iguais ou muito idênticas para todos, produto de uma memorização, algo que nos é possível observar ao longo dos anos escolares enquanto alunos.

Todo o panorama de ansiedade gerada em torno das avaliações desde tenra idade não é de todo benéfico para uma aprendizagem consolidada, real e saudável. Para Kous et al (2009, cit.

por Silveira 2011) “A ansiedade parece ser tida como o maior obstáculo no processo de aprendizagem e está associada a sentimentos negativos como agitação, frustração, dúvida, apreensão e tensão”

Para Andrade e Gorenstein (2000), o termo ansiedade pode abranger diferentes sensações, entre elas medo, sentimentos de insegurança e antecipação apreensiva assim como de incompetência pessoal. As escalas de ansiedade medem vários aspectos que podem ser agrupados de acordo com alguns tópicos. Na categoria da cognição, podem ocorrer pensamentos persistentes de inadequação ou de incapacidade de executar adequadamente tarefas. Para Keedwell e Snaith (1996), outra categoria pode incluir estados como baixa concentração e esquecimento.

O modo como os alunos são avaliados parece encaixar-se nesta categoria da cognição pois num sistema de aprendizagem cujo objetivo final é uma avaliação quantitativa em que todos são avaliados do mesmo modo, estes pensamentos de inadequação ou incapacidade estarão latentes em muitos, visto que os indivíduos não são todos iguais, não pensam todos da mesma maneira nem têm todos aptidão para o mesmo, por isso a importância de usar diferentes metodologias. Embora a matéria a lecionar possa ser igual em várias turmas no mesmo dia não é sinónimo de usar a mesma metodologia para todas as turmas pois as dinâmicas de turma são muito variáveis podendo uma metodologia adotada numa turma não resultar quando aplicada noutra. É também relevante salientar que ao nível das áreas de estudo, matérias como o ensino musical ou a educação visual deveriam estar ao mesmo nível de importância que é atribuída à matemática ou ao português. Contudo há uma desvalorização destas dentro do currículo.

Numa metodologia expositiva, baseada no sistema de memorização e repetição, a utilização de gestos como o *Total Physical Response (TPR)*<sup>16</sup>, música ou desenho empregues como complementos aos conteúdos teóricos podem fazer a diferença no impacto que esta tem no aluno. Este TPR parece ser relevante na aprendizagem de línguas estrangeiras pois permite que a aprendizagem flua tranquilamente criando um ambiente livre de stress, sendo que o humor facilita a aprendizagem, e por isso este método envolve movimentos corporais que

---

16 Total Physical response é um método de ensino de línguas estrangeiras, que concilia coordenações de fala com ações físicas desenvolvido por James Asher. Disponível em <http://reinaldo-ensinodelinguainglesa.blogspot.com/2009/04/total-physical-response-tpr-lima-neuza.html>

aliviam tensão muitas vezes atribuída à aprendizagem de uma nova língua. Aliar o TPR com a música por exemplo leva a uma interiorização de conteúdos a um nível mais profundo do que o esperado da memorização e repetição. Este método quebra o padrão de medo que é observado durante as aulas, sob o qual os alunos, na sua maioria, se encontram, observando-se este medo no modo como reagem quando é pedido que respondam a alguma pergunta ou simplesmente participem. Assim o TPR permite uma participação ativa de todos, mas também divertida. Para Mason (1986 p.346) a atividade artística e literária permite a capacidade de síntese e alargamento da consciência permitindo a progressiva substituição do recalamento (automático e inconsciente), pela decisão avaliativa (optativa, consciente).

*"(...) reteria da impulsividade, o componente da rebeldia individualizante e, da atividade contralógica expressiva, a possibilidade de tornar a rebelião em sonho, obra, discurso e ideal, capazes de atraírem para si a atenção e a admiração de um público duradouro e de se imporem na cena social como ação pública partilhada (...)" Mason (1986 p.346)*

## 2.2.1 A ANSIEDADE E A SUA TIPOLOGIA

A ansiedade, como um conceito e fenómeno psicológico, tem sido discutida e estudada há muito tempo. Freud na 15ª conferência das Conferências introdutórias sobre psicanálise (1915-1976)<sup>17</sup> indica que a ansiedade não é exclusiva dos neuróticos. A ansiedade racional e inteligível é definida como “uma reação à percepção de um perigo externo, um dano que é esperado e previsto.” (Freud, p. 459). Este tipo de ansiedade estaria relacionado com o reflexo de fuga e pode ser observada como manifestação do instinto de autopreservação (Freud, p.459). Indica também que a reação ao perigo consiste numa mistura de efeito de ansiedade e ação defensiva, ou seja, a ansiedade consiste num estado emocional desagradável caracterizado por uma combinação de acontecimentos, fenómenos psicológicos e medo, resultante da reação do ego às ameaças exteriores.

Spielberger (1966 p.31) definiu ansiedade como “sentimentos de apreensão e tensão subjetivos percebidos conscientemente, acompanhados ou associados à ativação do sistema nervoso automático.”

Aplicando a distinção de Cattell e Scheier de traço e estado à área da ansiedade, distingue-se a ansiedade como uma disposição estável do traço da personalidade da ansiedade como um

---

17 Conferências introdutórias sobre psicanálise. Disponível em: <http://conexoesclinicas.com.br/wp-content/uploads/2015/01/freud-sigmund-obras-completas-imago-vol-15-1915-1916.pdf>

estado emocional transitório de reação a situações percebidas como ameaçadoras. Mais especificamente, a ‘ansiedade traço’ refere-se:

*“(...) às diferenças relativamente estáveis na propensão à ansiedade, isto é, às diferenças na disposição para perceber um grande leque de situações que envolvem stresse como perigosas ou ameaçadoras e para responder às mesmas com maior ou menor elevação no estado de ansiedade” Spielberg & Vagg (1995, p. 6).*

Eysenck (1979) afirmou que a ‘ansiedade traço’ prejudica o funcionamento cognitivo ao afetar a memória, levando a um comportamento de evitamento, por exemplo (cit por Rosário et.al 2004).

Percebemos que a ansiedade pode acontecer em qualquer estágio da vida e por inúmeras situações ao longo desta, sendo que também a exposição à aprendizagem de uma língua estrangeira pode despoletar sentimentos de reação do ego, assim o termo ‘ansiedade de situação específica’ foi criado para designar a ansiedade na aprendizagem e uso da língua estrangeira em particular (Horwitz et al 1986, cit. por Welp, 2009).

Liebert e Morris (1967) colocam uma terceira contribuição conceptual ao considerar a ansiedade como um fenómeno bidimensional, incluindo as componentes: cognitiva (Preocupação) e afetiva (Emotividade). A Preocupação diz respeito aos pensamentos acerca das consequências de um possível insucesso e às dúvidas sobre a sua própria competência para realizar as tarefas com sucesso, enquanto a Emotividade se refere às reações automáticas ou fisiológicas evocadas pelo stresse da avaliação e à percepção destas reações (cit por Rosário et.al 2004).

Spielberger e Vagg (1995) conceptualizaram a ansiedade face aos testes. No entanto não é só perante os testes que se observa essa ansiedade, mas também em todos os processos dentro de sala de aula como colocar questões e intervir com conteúdo da aula.

A junção das três categorias (traço, estado e de situação específica) constitui as três abordagens do estudo da ansiedade (Macintyre & Gardner 1991).

A ansiedade está presente nas nossas vidas em todas as etapas portanto é importante reconhecê-la, percebê-la e ter ferramentas que nos ajudem a lidar com ela. A ansiedade descontrolada leva a que sentimentos como raiva, frustração e apatia tomem lugar e por sua vez deem lugar à depressão e a transtornos de ansiedade como ansiedade generalizada, síndrome de pânico e fobias, sendo que “de uma maneira geral, os transtornos de ansiedade

na infância e na adolescência apresentam um curso crônico, embora flutuante ou episódico, se não tratados” (Castillo et al. 2000).

## **2.2.2 A ANSIEDADE PERANTE A APRENDIZAGEM DE UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Não é raro observar a estranheza ou excitação do aluno perante a aprendizagem de uma língua estrangeira. Uns parecem demonstrar curiosidade, contudo muitas vezes deparamo-nos com os alunos ou a rirem-se por terem que repetir palavras que lhes soam estranhas, ou a refugiarem-se no típico “eu não sei dizer isso”.

De acordo com Lazarus (2000 cit. por Welp 2009), a maneira como percebemos e adquirimos novo conhecimento é, em grande parte, influenciada pela nossa relação com esse conhecimento.

Krashen (1985) propôs cinco hipóteses, sendo que a mais relevante para a aprendizagem de uma língua estrangeira é a do Filtro Afetivo. O filtro afetivo é um bloqueio mental que impede o indivíduo de utilizar por completo o *input* compreensível que ele recebe. Este *input* são elementos falados ou escritos da língua alvo. Quando o filtro está alto, ou seja, quando o aluno está desmotivado, sem autoconfiança e ansioso, observa a língua como um lugar onde a sua fragilidade é revelada, e assim o indivíduo pode não conseguir compreender o input, o que lê e ouve. Esta fragilidade definida por Horwitz (1986 cit. por Welp 2009) de “ansiedade de situação específica” limita-se a um contexto como falar em público, realizar testes ou intervir usando uma língua estrangeira (Gardner & Macintyre, 1991). Esta ansiedade está diretamente relacionada com as crenças do indivíduo sobre si mesmo e o processo de aprendizagem. Consequentemente, a maneira através da qual os praticantes de uma língua estrangeira avaliam as situações ocorridas, tanto dentro da sala de aula como noutros momentos do uso da língua estrangeira, encontra-se diretamente relacionada com as suas emoções afetando tomadas de decisões, memória e motivação para aprender línguas estrangeiras. A ansiedade causa danos às condições neurológicas no lobo pré-frontal do cérebro fazendo com que a memória não opere apropriadamente. O filtro está baixo quando o indivíduo não está preocupado com a possibilidade de falhar nesta aquisição.

Para Schuman (1994 cit. por Welp 2009) a emoção e a cognição são aspetos inseparáveis e complementa a teoria do filtro afetivo argumentando que os fatores influentes não são apenas os níveis de motivação, ansiedade e autoconfiança, mas também a combinação do histórico de preferência e aversões que avalia a língua-alvo, a cultura à qual ela pertence e os seus falantes nativos. Ainda Schuman (1994) explica que dentro da sala de aula este filtro é determinado pelo material utilizado, as atividades e até mesmo o professor.

Das emoções que influenciam o filtro afetivo, a mais relevante é a ansiedade por ser a propulsora do desempenho, além de que pode ou não afetar a percepção e a memória (Lewis, 1979). Se a ansiedade afeta a memória e desempenho é então mais um fator a atuar diretamente na aprendizagem de uma língua estrangeira com repercussões imediatas. Esta ansiedade, ainda segundo Lewis (1979 cit. por Welp 2009), pode também ser episódica ou persistente. Por conseguinte esta situação está, também, relacionada com a cultura na qual o indivíduo se insere, ou seja, ter vindo de um lar ou família onde se observem mais ou menos momentos de tensão ou conflito. Sendo episódica ou persistente, em ambos os estados o filtro do *Input* está alto (Krashen 1985).

Depreende-se que a aprendizagem de uma L2 não depende apenas de fatores cognitivos, mas também afetivos. A cultura de inserção do indivíduo e a sua percepção de si próprio são também, como vimos, fatores cruciais para que esta aprendizagem aconteça. A ansiedade pode atingir diretamente e com nível elevado de interferência negativa na aprendizagem de uma L2 pois afeta a memória, a concentração e a maneira como o indivíduo entende os elementos falados ou escritos da língua a aprender.

Trabalhar a autoestima da criança e prover-lhe ferramentas para lidar com a ansiedade poderá ter um efeito positivo na aprendizagem, sendo que podem ser incluídas nas aulas de língua estrangeira, entre outras aulas, como ferramentas didáticas e dentro do currículo a ser lecionado.

### 2.2.3 FERRAMENTAS PARA LIDAR COM A ANSIEDADE

Para Coelho (2014)<sup>18</sup> níveis de ansiedade e de stress, com condições necessárias, podem funcionar como protetores e motivadores, contudo o que se torna difícil é encontrar o ponto de equilíbrio. Coelho (2014) refere ainda que é necessário prover as crianças de capacidades para lidar com situações de stress. O autocontrolo é uma das cinco áreas interrelacionadas de competências cognitivas, sociais e emocionais definindo-se por: “habilidade para regular as emoções, pensamentos e comportamento em diferentes situações, incluindo o controlo de impulsos, a gestão do stress e a automotivação (Coelho, 2014. P. 1194)<sup>19</sup>

Para Goleman (2000 cit por Hilário, 2012) é importante “educar” as emoções para permitir aos alunos lidar com inúmeros tipos de situações, tais como, frustrações, reconhecer os próprios medos e angústias, trabalhar em grupo, gerir conflitos, entre outros. Além de educar as emoções é, acima de tudo, necessário trabalhar em torno da autoperceção e do autoconhecimento destas, atualmente bastante relativizados.

Foi compreendido que a aquisição de novos conteúdos não depende apenas do estado e estímulo cognitivo, mas que está muito fortemente ligado ao estado emocional e que quando este se encontra em desequilíbrio a aprendizagem padece.

Destaca-se assim a importância de trabalhar as competências ao nível emocional abrindo espaço para que a aprendizagem possa acontecer de um modo mais saudável e frutífero. Estas competências podem ser trabalhadas dentro da sala de aula sem ter de se afastar do plano curricular, sendo possível haver uma transversalidade entre o trabalho emocional e o cognitivo.

Se as crianças estiverem mais seguras de si mesmas, compreenderem melhor o que se passa com elas (as diferentes sensações, emoções e reações), e perceberem que podem aceitar as suas emoções como algo natural e normal, os conflitos dentro da sala de aula têm tendência

---

18 Doutorado em psicologia da educação e membro da direção da Ordem dos Psicólogos. Disponível em: <https://www.pressreader.com/portugal/edicao-publico-porto/20140615/281608123504920>

19 Actas do IX congresso Iberoamericano de psicologia. 2º Congresso ordem dos psicólogos português. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/304656786\\_Atitude\\_Positiva\\_10\\_anos\\_de\\_desenvolvimento\\_de\\_competencias\\_socioemocionais\\_no\\_1\\_2\\_e\\_3\\_ciclo\\_Titulo\\_do\\_Artigo\\_In\\_Actas\\_do\\_IX\\_Congresso\\_Iberoamericano\\_de\\_Psicologia\\_2\\_Congresso\\_da\\_Ordem\\_dos\\_Psicologos\\_](https://www.researchgate.net/publication/304656786_Atitude_Positiva_10_anos_de_desenvolvimento_de_competencias_socioemocionais_no_1_2_e_3_ciclo_Titulo_do_Artigo_In_Actas_do_IX_Congresso_Iberoamericano_de_Psicologia_2_Congresso_da_Ordem_dos_Psicologos_)

a diminuir, levando a que o docente também possa conduzir melhor a sua aula, pois gerar um ambiente de medo sob vocalizações ruidosas com o objetivo de manter o silêncio obrigando à aprendizagem, em vez do incentivo, parece não ter vindo a surtir o efeito esperado, e ao invés, tem surtido aversão à escola:

*“Nuestra experiencia, después de dieciséis años de investigación en Educación Intercultural llevada a cabo en centros educativos, nos lleva a concluir que la convivencia escolar armónica y ausente de conflictos, o donde el conflicto suponga una oportunidad para aprender y se solucione a través del diálogo y de la construcción crítica, potencia el logro escolar de todos los estudiantes ya sean nativos o no nativos. Pero esta situación de convivencia y de éxito escolar guarda relación directa con la autoestima, el autoconcepto y las competencias emocionales de los estudiantes (Soriano, 2008).”*

Tentar controlar, suprimir, sublimar as emoções e os apegos, de maneira alguma reduz o conflito. (Krishnamurti, 1979)

Cada vez mais adultos têm optado por aulas de *Yoga* e meditação como balanço para a sua vida de correria que é o dia a dia, principalmente de quem vive em grandes cidades. Recentemente abordagens de *Yoga* e *Mindfulness* para crianças começaram a ser cada vez mais exploradas pelos seus efeitos benéficos de trazer calma, atenção para o eu interior e melhor compreensão deste “eu”. Em algumas escolas e infantários já existem atividades AEC de *Yoga* e/ou *Mindfulness* para crianças e *Yoga* para bebês.

Técnicas como o TPR, empregues em aulas como as de línguas estrangeiras, podem ser praticadas lado a lado com as práticas de *Mindfulness* pois, ao estar a repetir as palavras associadas a gestos e movimentos corporais, a atenção da criança é dirigida até ao momento presente levando o foco para o que acontece naquele momento, contribuindo assim para uma redução da tensão e estímulo da memória.

Assim o *Yoga* e o *Mindfulness* parecem ser ferramentas redutoras de ansiedade, promotoras de uma melhoria na autoestima e podem ser facilmente aliadas ao currículo escolar sem ter que, obrigatoriamente, parar a aula para introduzir o *Mindfulness* e/ou *Yoga*, podendo as técnicas escolhidas variar de inúmeras maneiras, desde a mais subtil ao mais formal.

## 2.3. ORIGEM DO *MINDFULNESS*

*Mindfulness* é um termo adotado da meditação zen budista.<sup>20</sup> É uma técnica que tem origem na tradição budista e que pretende abrir uma porta para a consciência, Dharma. Esta consciência, aqui designada Dharma, assume um conceito associado à moralidade, e é assim a capacidade de criar uma distinção entre o que é certo e o que é errado com base num conjunto de valores pessoais, ou normas sociais, adotando o indivíduo esse estilo de vida. (May, 1983 cit. por Lopes, 2017).

O termo *Mindfulness* é a tradução literal da palavra “sati”, uma palavra pertencente à língua Pali que é uma língua nativa do subcontinente Indiano. A literatura Budista foi escrita na língua Pali há 2500 anos, onde o “sati” - *Mindfulness* - era o ensinamento primordial, conotado com lembrança, atenção e consciência (Germer, 2004 cit. por Lopes, 2017). *Mindfulness* define-se também por atenção centrada no presente (Good et al., 2013) e sem julgamentos (Kabat-Zinn, 1994, p.4), um estado de consciência definido por um estado de atenção e não julgamento acerca das vivências e experiências momentâneas (Hülshager et al., 2015), e ainda atenção recetiva aos eventos e experiências segundo a sua ocorrência (Kiken & Shook, 2012). A meditação *Mindfulness* promove a atenção da consciência sobre o momento presente (Glomb et al., 2011).

O *Mindfulness*, na tradição Budista, ocupa um papel central num sistema que foi desenvolvido como um caminho para o fim do sofrimento pessoal (Silananda, 1990, cit. em Bishop et al., 2004).

Jon Kabat-Zinn (1990) traduziu conceitos budistas tradicionais para uma linguagem quotidiana moderna, para ser deste modo acessível ao ocidente e é responsável por ter trazido o *Mindfulness* para a área clínica e para a sociedade em geral, criando o método MBSR (*Mindfulness Based Stress Reduction*), aplicando-o na sua clínica no centro médico da universidade de Massachussetts. Este foi o primeiro programa de *Mindfulness* e era isento de qualquer conotação religiosa.

---

<sup>20</sup> Zazen é a forma fundamental de meditação da prática zen budista. É um modo de estudo do eu. Não há distinção entre o observador e o objeto observado, sendo um só.

Na clínica, através do programa de *Mindfulness* que consistia num curso de oito semanas no qual os pacientes aprendiam técnicas de meditação e exercícios de *Yoga*, tentou dar uma resposta a pacientes que não melhoravam usando os métodos tradicionais, verificando uma diminuição significativa do stress. O *Mindfulness* está ligado a uma ativação de regiões cerebrais responsáveis por regular a atenção e estados de bem-estar incluindo a empatia entre outras emoções. (Davidson & McEwen, 2012). O treino diário deste aumenta a capacidade de uma autorregulação dos circuitos neuronais no córtex pré-frontal resultando na melhoria da capacidade de atenção e regulação das emoções. (Lutz, Slagter, Dunne & Davidson, 2008).

Consciente dos resultados na melhoria do bem-estar, mas ciente da dificuldade do cultivo desta forma de consciência, estranha para os ocidentais, Kabat-Zinn editou o livro *Full Catastrophe Living* (1990) no qual são definidas as nove atitudes que permitem incrementar as práticas formais ou informais do *Mindfulness*. Sendo estas: 1- “Não julgar”, adotando antes o papel de testemunha imparcial da própria experiência; 2- “Ser paciente, consigo e com a vida, deixando os acontecimentos desenrolarem-se no seu próprio ritmo”; 3- “Ter uma mente de principiante”, vendo cada momento como único e portador de um universo de novas possibilidades; 4- “Ser confiante”, aprendendo a confiar em si próprio, na sua intuição e experiência (mesmo nos erros); 5- “Não lutar”, apenas observar a mente e os pensamentos sem querer contrariar ou negar; 6- “Aceitar”, a vida, nós, e as nossas experiências exatamente como são; 7- “Deixar ir” desapegando-nos das pessoas, das emoções e dos pensamentos que já não nos servem e que nos prendem; 8- “Ser grato”, trazendo gratidão ao momento presente, pelo simples facto de estar vivo e respirar; 9- “Ser generoso”, estando ao sincero e honesto cuidado do Outro.

### **2.3.1 MINDFULNESS NA ATUALIDADE**

Atualmente muitas das pessoas que exercem *Mindfulness* ou dão formações, não o incluem dentro da tradição budista. Ao separar o *Mindfulness* desta tradição há uma alteração do sentido da palavra consciência. A palavra consciência é então utilizada como processo de cognição e não como conceito de moralidade, e passa a ser entendida como a qualidade do estado de atenção, desperto, capaz de captar e reconhecer os estímulos que ocorrem

externamente, no meio ambiente, ou internamente, através de sensações, emoções ou pensamentos (Gulick, 2004).

O *Mindfulness* deve ser investigado considerando o seu contexto contemplativo original ou pode conduzir a uma má interpretação do sentido da palavra (Choi e Leroy, 2015).

Grossman (2008, cit in Choi & Leroy, 2015) refere que o *Mindfulness* no local de trabalho começou por ser estudado como forma de atenção avaliando apenas o comportamento o que, segundo Choi e Leroy (2015), se distancia do conceito original Budista, onde o *Mindfulness* é o reflexo das qualidades cognitivas, afetivas e de atenção (cit por Lopes, 2017, pg. 4), ou seja, do Dharma.

A palavra *Mindfulness* pode descrever um conceito teórico não observável, a prática de cultivar *Mindfulness* (a meditação), ou um processo de pensamento-ação (ser mindful) (Germer 2004 cit. por Lopes, 2017). Para Germer (2004 cit. por Lopes 2017) o *Mindfulness* difere da meditação zen budista, pois *Mindfulness* é diferente de meditação e vice-versa, mas antes a meditação é uma ferramenta que pode conduzir a uma atitude de *Mindfulness*, que é o processo psicológico.

Outras definições podem incluir “manter a consciência viva na realidade presente “(Hanh, 1976, pg. 11), “É a qualidade da consciência, mais especificamente, prestar atenção de um determinado modo, um propósito, no presente e sem julgamentos“(Kabat-Zinn, 1994). Muitas são as definições de *Mindfulness* e parece ainda não existir uma definição universal. O termo *Mindfulness* foi também sendo adaptado às diferentes culturas onde se foi inserindo que optam por não usar este estrangeirismo, e assim os mesmos conceitos encontram-se associados ao termo “atenção plena”, “atención plena”.

Uma questão que se tem observado no campo empresarial é o emprego do *Mindfulness* fora de um contexto tradicional ao qual foi atribuído o conceito de *Mindfulness* coletivo.

O que surgiu de uma maneira de estar na vida para um caminho de moral e de valores, parte agora do individual, ou seja, os processos intrapsíquicos, para um nível coletivo onde se define como a capacidade coletiva para discernir questões emergentes e agir rapidamente em resposta a essas questões, sendo então aplicado como uma ferramenta para contribuir ainda mais para um mundo acelerado, quando a sua base nos apresenta o contrário. (Sutcliffe, Vogus e Dane, 2016 cit. por Lopes, 2017).

O *Mindfulness* coletivo é um fenómeno social e refere-se a uma prática de consciência e atenção que emerge entre múltiplos atores. (Carlo et al., 2012) Embora este conceito de *Mindfulness* coletivo possa colocar-se fora da tradição de origem, a aceleração é sem dúvida uma das características que define a sociedade do séc XXI. Deste modo, o *Mindfulness* aplicado de um modo coletivo pode trazer soluções às empresas de uma maneira mais benéfica e com menor impacto negativo sobre os funcionários permitindo também desenvolver um sentido de trabalho colaborativo, visto que “os diferentes, embora estáveis, processos cognitivos interrelacionam-se em prol do serviço e da descoberta e correção de erros” (Weick et al. 1996, p.36)

Na atualidade as empresas respondem a ritmos acelerados, com mudanças inesperadas e constantes. Há pressão para que os funcionários cumpram metas e atinjam objetivos o que gera um elevado nível de stress. (Sacadura & Uva, 2016 cit. por Taddei, 2016). Visto que o sucesso empresarial depende de inúmeros fatores, a insatisfação do trabalhador e a pressão a que este é sujeito pode prejudicar o desenvolvimento da empresa. Assim o *Mindfulness* coletivo tem vindo a atuar positivamente estimulando um bom ambiente de trabalho, a unir os funcionários e a reduzir o stress, permitindo a que as demandas das empresas continuem a ser respondidas.

Embora não haja uma definição universal de *Mindfulness*, quando nos focamos nas definições tradicionais (as que respondem a processos intrapsíquicos), todas assentam no facto de o indivíduo se observar a si, observar os seus pensamentos, emoções, frustrações, e perceber porque e como surgem, experienciando esses pensamentos e emoções, observando, mas não se identificando na sua totalidade com eles (Brown e Ryan 2004). Todos estes conceitos e diferentes pontos de vista surgem da sua análise na psicologia moderna. Para a maioria dos psicólogos o grande interesse parte do conteúdo da consciência, isto é, pensamentos, memórias, emoções, e não do contexto em que estes conteúdos são expressos. (Brown et al., 2007)

Outras teorias na psicologia valorizam a experiência da atenção, da consciencialização, do comportamento, ambiente, e assim o *Mindfulness* pode inserir-se lado a lado destas. (Brown et al., 2007) Por exemplo, as teorias da autoconsciência de Buss (2001) e Duval & Wicklund's (1972) descrevem várias formas de consciência reflexiva sendo que o foco desta teorias é o de o indivíduo levar a atenção à sua experiência ou a si mesmo.

Estas teorias focam-se no estado de alerta (estar atento e pronto a responder ao que nos rodeia) como oposto ao “daydreaming”, o sonhar acordado, ou o fazer as coisas em piloto automático.

Ainda de acordo com Brown et al (2007), as pessoas precisam de estar atentas ao seu interior e a estados emocionais para deste modo saírem do piloto automático e concentrarem-se nos seus objetivos. Isto exige atenção direcionada não só para o nosso interior como também para o nosso exterior, a capacidade de olhar para dentro é o princípio chave para o autoconhecimento e para regular as nossas ações perante certas situações.

Várias formas de intervenções com base *Mindfulness* (MBIs) são usadas em intervenções psicoterapêuticas e estão associadas a maiores níveis de satisfação com a vida, aumento da empatia e otimismo (Brown & Ryan, 2003) e aumento da autoestima (Rasmussen & Pidgeon, 2010).

A diferença primária entre *mindfulness* e atenção reflexiva<sup>21</sup> da teoria da autoconsciência, refere-se à qualidade ou natureza da atenção que é empregue. Pensa-se que a consciência tem duas capacidades básicas: monitorizar o controlo onde o ser *mindful* tem a função de observador sendo a segunda, a atenção reflexiva, agente objetivo da manutenção e da mudança. (Westen, 1999).

Assim, na função de observador, o *mindful* pode capacitar-nos da escolha consciente, libertando a nossa mente do automatismo. Embora precisemos deste automatismo para aprender certas tarefas como apertar os atacadores, se cedermos demasiado a este podemos facilmente perder o modo ‘ser consciente’. (Williams 2015). Este ‘ser consciente’ permite-nos focar na nossa vida, nas nossas escolhas, mas sem perder demasiado tempo nos detalhes do conteúdo da consciência.

---

<sup>21</sup> A atenção interna é classificada como reflexiva quando se fixa, demorada e profundamente, em determinados conteúdos da consciência (meditação) e é introspectiva quando se detém na autoanálise, na inspeção interior dos estados de consciência, no seu caminho contínuo.

Disponível em: <http://rmmg.org/artigo/detalhes/1535>

## 2.3.2 O MINDFULNESS COMO FERRAMENTA PARA O PROFESSOR

É comum ouvir-se na gíria popular a expressão “problemas ficam lá fora”, seja relacionada com o não levar problemas pessoais para o trabalho ou com o não levar problemas do trabalho para casa.

Ser professor pode ser uma profissão emocionalmente exigente pois leva a que o indivíduo tenha que estar em comunicação verbal e não verbal diariamente, em contacto com um público vasto, em situações emotivas e de conflito mais tensas sendo o seu público extremamente exigente.

Uma das funções de ser professor é passar diariamente um determinado conteúdo para um considerável número de alunos acabando numa repetição da rotina, podendo cair no piloto automático. O *Mindfulness* pode ajudar a despertar a mente para o momento presente, mas isto implica treinar para perceber quando é que a mente está no piloto automático, assumindo o comando e seleccionando onde focar a atenção. (Williams 2015)

Isto pode ser particularmente importante para um professor pois o papel que este assume poderá ter um impacto muito forte na vida de outrem. Como alunos sabemos que há aqueles professores que nos marcam positivamente ou negativamente. Então, se a pessoa que leciona estiver consciente de si, das suas emoções, do seu agora e em paz consigo, isso vai ajudar a que haja menos projecção para fora dos seus problemas, ou seja, “vai deixar os seus problemas em casa”, sendo a casa uma alegoria à mente arrumada e serena, que é uma mente em que o observador observa, uma mente que tenha disciplina, mas que valide as emoções. Para esta ausência da alienação<sup>22</sup> é necessário haver aceitação e esta aceitação só acontece olhando para dentro, olhando para o que fazemos diariamente, ao estar no agora. (Homem, 2018)

Enquanto alunos já passámos pela experiência de sentir quando o professor se encontra num estado emocional e mental menos positivo. É natural num ser humano pois as emoções fazem parte da nossa vida e inevitavelmente manifestam-se. Para Williams (2005) a pessoa não escolhe ficar de uma ou outra maneira, há uma interligação entre pensamentos, sentimentos,

---

<sup>22</sup> Neste sentido a alienação é um afastamento de si mesmo, um processo através do qual o homem pensa em si, através das suas ações, como estranho à sua própria natureza, vendo-se como "coisa" (reificação), afastando-se da natureza humana.

impulsos e sensações corporais. Estes alimentam-se reciprocamente e interferem no bem-estar.

A mente não existe isoladamente, é uma parte fundamental do corpo e ambos partilham continuamente informação emocional, pelo que muito do que sentimos é influenciado por este processo dos pensamentos e emoções, e não só a mente empresta reações ao corpo como também o corpo pode emprestar reações à mente como, por exemplo, a postura que adquirimos. Um corpo deprimido tem tendência a fechar-se enquanto um corpo feliz tem tendência a ter uma postura mais direita assim como a esboçar um sorriso. Estas são ações que podem alterar o nosso estado mental de forma positiva. (Strack, 1988)

Contudo o oposto também se observa: quando há uma ameaça ficamos tensos e observa-se o chamado “fight or flight”. Esta resposta de “luta ou fuga” é regida pela parte primitiva do cérebro e às vezes o perigo é interpretado de uma maneira demasiado simples, pois não há distinção da ameaça interna ou externa, e então, se a mente sente uma tensão, o corpo interpreta-a como uma ameaça seja real ou imaginada.

Burkeman (2015) descreveu que sensações físicas menores, como estar um pouco tenso, ou uma mudança emocional menor, podem provocar um período de insatisfação, por vezes até longo, parecendo que estas sensações se alimentam a si próprias.

### **2.3.3 MINDFULNESS PARA CRIANÇAS**

Atualmente têm surgido bastantes atividades voltadas para as crianças na área do *Yoga* e do *Mindfulness*. Dada a sociedade tão acelerada em que vivemos os pais começam a procurar alguma ajuda externa de modo a tentar trazer algum equilíbrio emocional à criança. Num caso próximo a mãe de uma criança que se encontra ainda no infantário manifestou que o filho se apresentava mais calmo desde que começou a fazer *Yoga* para crianças na escola. Têm sido feitas muitas pesquisas no sentido de investigar o efeito do *Mindfulness* nos adultos, mas há menos autores a focarem-se nas crianças. Para Hooker & Fodor (2008), ambas doutoradas em psicologia, o *Mindfulness* apresenta potencial para aumentar o foco e atenção das crianças, melhorar a memória, a autoaceitação, melhorar a capacidade de resolução de problemas e entendimento de si.

Também parece estar a haver um acréscimo no número de alunos diagnosticados com défice de atenção (DDA) que é caracterizado por três principais sintomas: distração, impulsividade e hiperatividade. Isto são características normais de todas as crianças, mas o que os diferencia da normalidade é a intensidade e frequência com que estes sintomas ocorrem (Santos, 2010). Também a alimentação contribui muito para uma melhoria cognitiva ou não da criança. Se esta se alimenta constantemente de açúcar e comida processada, os micronutrientes como as vitaminas e minerais da fruta e legumes ficam em falta, e assim o corpo não recebe os nutrientes necessários para satisfazer as necessidades do cérebro, além de que o açúcar gera picos de insulina levando assim a um ritmo cardíaco acelerado, hipertensão e dificuldades de concentração. Não é por acaso que são feitas pesquisas que relacionam a alimentação com o distúrbio de défice de atenção:

*“Nos últimos 30 anos, foram realizados numerosos estudos que investigaram o papel da nutrição no desenvolvimento e tratamento desta perturbação. Vários investigadores detectaram carências nutricionais e intolerâncias a determinados alimentos e aditivos alimentares nestas crianças. Tem sido sugerido que determinadas alterações na alimentação destas crianças podem levar a uma melhoria dos sintomas, pelo que devem ser incluídas na abordagem terapêutica desta perturbação.”(Lages, 2010)*

Se há observação de melhoria dos sintomas em crianças com esta perturbação, é possível concluir que há então uma relação direta entre alimentação e comportamento.

Para os professores tem sido cada vez mais desafiante lecionar pois aumenta progressivamente em cada turma o número de alunos com, pelo menos, um distúrbio de aprendizagem, situações estas podem levar a que haja mais dificuldade na transmissão e exposição de conteúdos e também contribuir para que haja um aumento de conflitos, aumentando também o stress dos próprios professores. O treino de *Mindfulness* mostra ter uma influência positiva nestas situações reduzindo o stress dos professores e de alunos com necessidades especiais. Um estudo de treino de *Mindfulness* para jovens com espectro de autismo<sup>23</sup> mostrou que após nove sessões semanais de *Mindfulness* estes reportaram um aumento da qualidade de vida, melhoria no relacionamento com os outros e motivação social e após realizar um Workshop <sup>24</sup>sobre autismo observei semelhanças nos métodos aplicados.

---

23 Mindfulness training for Youngsters with autism spectrum disorders and their parents (2014). Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1362361314553279>

<sup>24</sup> Certificado no anexo 13

Gómez, Luna e Cejudo (2019) autores de um estudo que consistiu em perceber a eficácia do programa *Mindkinder*, um programa baseado no *Mindfulness* que atua com crianças introduzindo técnicas de atenção plena tais como levar o foco ao presente estando em contacto com as suas sensações físicas e emocionais no contexto em que estão inseridas, obtiveram resultados que demonstraram melhoria significativa em algumas variáveis de adaptação escolar sugerindo que os programas de *Mindfulness* podem ser eficazes para promover a adaptação escolar e a melhoria dos resultados escolares na infância.

### **2.3.4 YOGA PARA CRIANÇAS**

O crescimento das aulas de *Yoga* para crianças tem sido uma realidade observável nos últimos anos. Há cada vez mais oferta de formações de *Yoga* para crianças e tem sido mais comum incluí-las nas AEC.

Este crescimento do *Yoga* até em centros escolares poderá dever-se ao conhecimento que nos tem sido revelado pelos profissionais de saúde sobre os diversos benefícios que a prática traz ao indivíduo, levando à melhoria no aspeto físico, motor, psíquico, mental e espiritual. Assim, diversas leituras têm demonstrado que a prática de *Yoga* nas crianças tem tantos benefícios para estas como para como os adultos. Berger, Silver e Stein (2009) consideram que a prática do *Yoga* pode agir partindo de uma intervenção preventiva, como um meio de melhorar o bem-estar percebido pelas crianças. De acordo com Martines (2009), a prática do *Yoga* iniciada na infância poderá ter um efeito ainda mais profundo e consistente devido às características dessa faixa etária, além de nessa fase as crianças apresentarem maior capacidade de aprendizagem e interiorização de novas maneiras de ser, sendo a base da construção da sua vida futura.

A prática do *Yoga* para as crianças deve começar do básico, com a reeducação da respiração e a consciência no ato de respirar e, em seguida, explorar os pranayamas (exercícios respiratórios) e também os mantras (sons terapêuticos). Visto a faixa etária ser a da infância, o *Yoga* deve ser apresentado de uma maneira mais divertida e lúdica de modo a que aprendam a relaxar a mente e corpo, podendo a prática de *Yoga* ser a construção de recursos internos e externos que facilitam a saúde e bem-estar ao longo da vida (White, 2009). Brincar

é necessário para a criança e as atividades lúdicas são também atividades de aprendizagem.

Referenciando Vygotsky (2007 cit. por Carvalho 2016)

*“o jogo não é a forma predominante de atividade da criança, mas é, em certos casos, uma fonte de desenvolvimento nos anos pré-escolares. Brincar é intencionalmente uma atividade para criança”.*

Dado o ritmo acelerado no qual a educação acontece, a par com o ritmo social no qual nos inserimos, observa-se o aumento da ansiedade, o stress, os longos horários na escola, as atividades fora desta, sendo que tudo isto leva a um cansaço seja da criança seja do professor. Posto isto o *Yoga* fornece ferramentas não só ao aluno, mas também ao professor para gerir melhor estas tensões e criar um melhor ambiente na sala de aula não permitindo que as emoções tomem posse, embora estas devam ser discutidas, faladas, expressas para não criarem conflito interno. “(...) é necessário estarmos conscientes, ter consciência, saber, reconhecer, ver que as emoções são fortes (...)” (Krishnamurti, 1979). Este ensinamento que o *Yoga* traz cria raízes e deixa uma fundação para a vida adulta, trazendo o autoconhecimento e propiciando que a criança se perceba como um ser integral, dotado de corpo, mente e sentimentos:

*“O objetivo da prática é canalizar a vitalidade infantil para o desenvolvimento harmonioso do seu corpo e de sua mente, sem forçar nada, apenas incentivando a criança a expandir sua criatividade, alongar os seus músculos, ouvir os seus próprios sons (respiração e batimentos cardíacos), cantar e representar personagens místicos, animais, o sol, a lua, as profissões, dentre outros elementos do vasto repertório do Yoga adaptado ao universo da criança” (VÉRAS, 2004).*

### **2.3.5 MINDFULNESS E YOGA**

Como acima explanado o *Mindfulness* tem as suas raízes no budismo, mas olhando para a história da religião, o Budismo nasceu na Índia, muitos anos após o Hinduísmo, portanto é natural observarmos padrões de semelhança entre estes, pois nasceram na mesma região. Enquanto o início do Hinduísmo pode suscitar mais dúvidas quanto ao seu aparecimento devido à sua antiguidade, o Budismo é mais claro em relação a este, sendo fundado por Siddhartha Gautama no século VI a.c. O *Mindfulness* está mais associado ao Budismo do que ao Hinduísmo pois este é considerado o primeiro passo para a iluminação- objetivo do Budismo.

Contudo o *Mindfulness* é uma técnica de concentração e de observação do corpo, de sensações, de atenção e tem a sua raiz na meditação, sendo que por sua vez a meditação mais antiga encontrada foi na Índia no texto do *RigVeda* 5000 A.C.

Na tradição Hindu o objetivo da meditação é levar a consciência à unidade do eu (*atman*) com o todo, sendo que este todo poderá referir-se ao universo, informação que podemos encontrar nas *Upanishads*, textos da tradição védica presente no Hinduísmo. Pretende-se com a meditação obter uma mente calma e serena que tenha as condições necessárias para receber o ensinamento e para o assimilar.

Dentro da tradição védica a meditação não pretende criar qualquer experiência mística ou misteriosa, embora possam existir: “não são negadas, mas mundanas ou místicas não passam de experiências.” (Homem, 2018). Perante isto, apesar de o *Mindfulness* ser apresentado como algo distinto do *Yoga*, os seus objetivos primordiais são comuns pois as atividades de *Mindfulness* para crianças, como cartas com posições de animais, da atenção na respiração, da atenção no corpo, são idênticas às atividades de *Yoga* para crianças- observa-se um claro paralelismo.

Uma última nota para referir que alguns investigadores referem que a história do *Mindfulness* não deve ser reduzida apenas ao Budismo e Hinduísmo dado que são também encontradas referências à meditação na Tora do Judaísmo e no Cristianismo e Islamismo. (Trousselard et al.,2014).

## **2.4. MINDFULNESS E O MÉTODO MONTESSORI**

O método Montessori é um princípio educacional desenvolvido por Maria Montessori (médica e pedagoga) que se dá a partir da observação do comportamento de crianças em ambientes estruturados e não estruturados. Este método tem uma abordagem holística e tem como objetivo o desenvolvimento da criança na íntegra, a nível cognitivo, social, emocional, de conteúdo, e de desenvolvimento cerebral de uma forma mais profunda.<sup>25</sup>

---

<sup>25</sup> Método Montessori. Disponível em: <https://larmontessori.com/o-metodo/>

Esta pedagogia baseia-se na observação da vontade natural da criança em explorar, manipular, agir e conhecer o mundo. Nesta prática as crianças usam muitos materiais didáticos que estimulam os sentidos aprendendo por si:

*"She required the teacher (directress) to provide the necessary didactic materials and show their use but insisted that the children handle them for themselves. Certain "periods of sensitivity" corresponding to certain ages exist, she contended, when the child's interest and mental growth are best suited to acquiring certain specialized knowledge. Some of the children learned to read, write and count before six." (Cole, 1950 p.565)*

Os professores agem como figuras centrais que guiam os alunos, observam e criam experiências e estímulos diferentes de acordo com as necessidades de desenvolvimento dos alunos.

Os métodos Montessori e o *Mindfulness* permitem-nos estabelecer um paralelismo entre ambos pois Maria Montessori colocou uma grande ênfase na concentração indicando que esta é a verdadeira natureza da criança (1999, p.87) tida como competência que deve ser incentivada e treinada na criança desde cedo. Muitos dos métodos por esta usados estão alinhados com os princípios do *Mindfulness* sendo que se negava aos castigos e recompensas (Montessori, 1964). Para a autora, a verdadeira recompensa vem do profundo estado de concentração que as crianças alcançam quando desempenham qualquer atividade do seu interesse, manifestando-se através do estado de tranquilidade, calma e felicidade.

Tanto o método Montessori como *Mindfulness* agem em prol de trazer independência e autonomia à criança e promovem a concentração. Esta aprende a ouvir-se a si mesma, o que contribuí para um melhor autoconhecimento do indivíduo desde cedo, para o desenvolvimento de uma autoestima positiva e para um desenvolvimento do pensamento crítico dado que o sentido de erro e sucesso são do foro interior.

## ESTUDO EMPÍRICO- PARTE II

Dado o presente trabalho ter uma componente empírica, neste capítulo é apresentada a definição do problema e a sua contextualização assim como a metodologia de investigação utilizada. Serão explicados todos os passos tomados antes, durante e após o processo de investigação.

Pretende-se estudar uma abordagem holística e centrada no aluno, no contexto de intervenção da PES.

Posteriormente enunciam-se as questões de investigação seguidas das técnicas e instrumentos de recolha de evidências empíricas.

Após a descrição do contexto de intervenção da PES este é relacionado com a temática do estudo e segue-se depois o foco no tratamento de análise de dados obtidos tendo em conta não só os instrumentos utilizados, mas também o enquadramento teórico. A metodologia escolhida para a realização deste estudo é a de investigação-ação. Esta metodologia alimenta uma relação simbiótica com a educação. (Latorre, 2003, p. 20). Para Lomax (1990) investigação- ação é “uma intervenção na prática profissional com a intenção de proporcionar uma melhoria”. Bartolomé (1986, p. 51) define a investigação- ação como “um processo reflexivo que vincula dinamicamente a investigação, a ação e a formação realizada por profissionais das ciências sociais, acerca da sua própria prática”. Prática e reflexão avocam no âmbito da educação uma interdependência muito relevante e daí ter optado por esta metodologia.

# 1. DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

O homem tem a necessidade incessante de se questionar, de querer conhecer e tentar dominar o mundo. A investigação científica e a ciência são o resultado dessa atitude e através desta foram-se encontrando soluções para problemas. (Latorre et. al 1996).

Definindo um problema o investigador tenta exprimir o que procura saber ou compreender, e para que isto seja possível é necessário formular uma ou mais perguntas que servirão de “fio condutor da investigação”. (Sousa 2005, p.44)

Partindo destes pressupostos foram formuladas as seguintes questões de partida:

- Pode o *Mindfulness e/ou Yoga* reduzir a ansiedade quando aplicado em contexto escolar?
- Pode o *Mindfulness e/ou Yoga* contribuir para uma melhoria da autoestima nas crianças?
- De que modo é possível aliar o *Mindfulness e/ou Yoga* com as aulas no dia a dia?

## 1.1. DEFINIÇÃO DE OBJETIVOS

Considerando as questões de investigação apresentadas surgiram os seguintes objetivos:

- Compreender como pode o *Mindfulness e/ou Yoga* reduzir a ansiedade quando aplicado dentro da sala de aula e durante o decorrer da aula.
- Compreender como pode o *Mindfulness e/ou Yoga* contribuir para a melhoria da autoestima nas crianças e perceção de si mesmas.
- Compreender de que modo é possível aliar o *Mindfulness e/ou Yoga* com as aulas numa base diária e dentro de um programa curricular.

## 1.2. METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO

Para investigar é necessário seguir uma metodologia. A escolha da metodologia de investigação baseia-se na definição do problema e objetivos da investigação. Após a definição destes são selecionados os instrumentos a utilizar mais adequados para alcançar os objetivos propostos assim como para responder às questões de investigação. A metodologia aqui

apresentada é uma investigação- ação segundo o modelo de Kemmis (1988), que visa pôr em prática uma ideia com vista a melhorar ou modificar algo de modo a que se observe um efeito real sobre o problema ou situação.

Assenta em duas vertentes, a estratégica e organizativa. O modelo engloba quatro momentos: planificação, ação, observação e reflexão que se desenvolvem num sistema em espiral. Cada um destes momentos acarreta uma visão retrospectiva e prospetiva, gerando-se assim momentos de autorreflexão de conhecimento e ação:

*“o desenvolvimento de um plano de ação com base numa informação crítica e com a intenção de alterar, para melhor, determinada situação; O estabelecimento de um consenso para pôr o plano em andamento; A observação dos efeitos da ação revestidos da necessária contextualização; A reflexão sobre esses resultados, servindo como ponto de partida para nova planificação e, assim, dar início a uma nova sequência de ciclo de espirais.”(Castro, 2012 p.12).*

### **1.3. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA**

Para este estudo selecionei técnicas e instrumentos de dados de recolha que se enquadram numa abordagem qualitativa. A escolha desta abordagem reside no facto de querer explorar em vez de medir (pesquisa quantitativa), permitindo a observação no meio natural não manipulado. Esta pesquisa defende uma visão holística dos fenómenos não dividindo a realidade em unidades passíveis de mensuração e considera todos os componentes de uma situação nas suas interações e influências recíprocas (cf. Teis, s.d p. 2). Para Sanches & Minavo (1993) “A investigação qualitativa trabalha com valores, crenças, hábitos, atitudes, representações, opiniões e adequa-se a aprofundar a complexidade de fatos e processos particulares e específicos a indivíduos e grupos” .

O estudo pressupõe a compreensão de uma realidade e pretende agir sobre ela visando a uma mudança social experienciando a realidade, e por isso tem a natureza de uma investigação- ação.

Dada a natureza do método recorreu-se à observação participante como técnica de recolha de dados para o estudo. Observar é inato e natural em nós, contudo, deve ocorrer de uma forma mais organizada quando destinado a observações específicas como acontece em investigação. A forma de observar é definida de acordo com os objetivos do investigador e pode variar em grau de formalidade ou rigor consoante o que se pretende observar.

A observação efetuada no contexto de uma investigação- ação é de caráter mais controlado e centra-se numa situação particular. Dada a temática do estudo a observação obedeceu a um caráter menos formal com o objetivo de observar situações concretas como o comportamento das crianças em certas atividades e tarefas, assim como as suas atitudes em situações específicas.

Neste tipo de observação o investigador é o principal instrumento de observação e a participação, ou seja, a intervenção observadora - observado está ao serviço da observação; ela tem por objetivo recolher dados (sobre ações, opiniões ou perspetivas) aos quais um observador externo não teria acesso. (Boutin, Goyette & Lessard-Hebert, 1990, p. 155).

O estudo tem uma componente empírica por se basear essencialmente na observação de atitudes e comportamentos. A metodologia desenvolvida diz respeito a uma totalidade de ações orientadas pelo investigador. A fase inicial é uma fase exploratória onde serão definidas situações pontuais de prática de *Mindfulness*. Estes momentos foram registados visando observar uma evolução do comportamento. Posteriormente será desenvolvida uma segunda fase na qual se insere uma prática mais formal do *Mindfulness*, mas inserida numa atividade. Paralelamente recorrer-se-á também à análise documental visando contribuir nesta investigação de foro qualitativo para a fundamentação do observado e da análise de resultados desta investigação-ação.

Analisar documentos é um meio para dar sentido à investigação, baseado em fontes estáveis, podendo ser relidos e revistos permitindo assim uma análise mais fundamentada do observado (O'Leary, 2014). Para sustentar a observação que ocorre durante a PES são recolhidas notas de campo, sendo que a análise destas posteriormente pode conter dados que já não são observados, mas necessários para o estudo. Também se recorreu à aplicação de questionários para professores e professores de *Yoga e/ou Mindfulness* para crianças dado que esta prática deve partir do educador, pretendendo assim analisar os dados por estes fornecidos.

As deduções retiradas da primeira fase de implementação do *Mindfulness* serviram para um novo plano de ação na segunda fase, e esta ação decorreu não só das ilações retiradas da observação, mas também do que foi analisado em documentos.

Recorri também a planificações de aulas para um melhor entendimento da intervenção que se pretendeu realizar e de como foi sendo o *Mindfulness* introduzido.

A análise dos relatórios feitos após cada aula permitiu realizar uma reflexão sobre a própria planificação e exercícios propostos para o estudo, mas a sua leitura posterior permitiu também, juntamente com a análise de outros documentos, um entendimento sobre como, na realidade social em causa, adotar uma melhor abordagem ao *Mindfulness* para ir ao encontro dos objetivos pretendidos.

Estes instrumentos permitem um registo escrito através de uma abordagem mais simples tornando-se assim mais práticos na observação participante.

#### **1.4. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE INTERVENÇÃO**

A intervenção dá-se numa escola pública, cooperante com o estabelecimento de ensino superior de frequência do ciclo de estudos de mestrado na qual foram desenvolvidas “atividades de iniciação à prática profissional, incluindo a prática de ensino supervisionada”, segundo o previsto no artigo n.º 22 do Decreto-Lei n.º 79/2014 (2014, p. 2824).

A PES teve lugar em duas escolas pertencentes a um mesmo agrupamento do concelho de Matosinhos, distrito do Porto, e o trabalho realizado relacionado com o presente estudo teve foco de atuação em ambas as escolas e com todas as turmas de terceiro e quarto ano de inglês, num total de seis turmas. A PES foi desenvolvida sob a orientação de uma professora de inglês e supervisora cooperante.

De acordo com a informação presente no projeto educativo (PE) (2018-2020) o número de alunos com ação social escolar (ASE) aumentou e houve diminuição do número total de alunos em duas escolas. O número de parceiros sociais para implementar programas de apoio destinados à inclusão de alunos de diferentes etnias mostrou-se insuficiente e os progenitores dos alunos de uma das escolas apresentam baixa escolaridade. Verificou-se também um aumento do abandono escolar associado a populações específicas.

As instituições escolares inserem-se em áreas muito urbanizadas e ambas num meio socioeconómico desfavorecido onde bairros sociais, cooperativas habitacionais e outras áreas residenciais coexistem (Câmara Municipal de Matosinhos, 2013).

As escolas, aqui denominadas como “escola 1” e “escola 2” devido ao Regulamento Geral de Proteção de Dados, contam com um total de 15 turmas de 1º ciclo, seis na “escola 1” e nove

na “escola 2”. O presente estudo foca-se em quatro turmas da “escola 1” e em duas da “escola 2”.

A estrutura etária da comunidade é constituída por uma população com idade inferior a 25 anos e tem registado um decréscimo.

A “escola 2”, devido ao insucesso escolar que apresentava, foi submetida a um “Projeto de promoção do Sucesso”, apresentado e desenvolvido em conjunto com a equipa da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, coordenada pela Professora Doutora Ariana Cosme. Este visa um plano de ação estratégica recorrendo a uma abordagem mais artística e criativa inserindo-se num programa de flexibilização curricular.

O programa foi aprovado a 12 de junho de 2019. Para Machado e Formosinho (2013, p. 37), o PE é designado como “O principal instrumento da autonomia das escolas (...) no qual cada escola configura o seu programa educativo através da explicitação dos princípios, valores, metas e estratégias segundo as quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa.”

As intervenções recomendáveis indicadas no Projeto advêm, também, das delineadas pelo Ministério da Educação e da Ciência, tais como “Criar uma cultura de rigor e avaliação em todos os níveis de ensino”, “Aumentar o sucesso escolar e a qualidade da educação” e “Apostar na excelência para reforçar a ciência” (Governo da República Portuguesa, 2018).

Ainda de acordo com o PE, “no Agrupamento deve implementar-se uma cultura de avaliação interna permanente e que se afirme como um processo de aferição de resultados obtidos, de metas alcançadas e de objetivos concretizados.”

Dada a área de inserção social do agrupamento tornou-se mais pertinente para mim o estudo da temática da prática de *Mindfulness* para ensinar e aprender, pois esta visa o conhecimento de cada indivíduo e do reconhecimento dos seus valores praticando a aceitação. Esta temática relaciona-se também com a visão, missão e valores do agrupamento podendo usufruir de uma relação simbiótica neste sentido, sendo que dois dos objetivos propostos pelo agrupamento são: “Pautar-se por uma dinâmica escolar capaz de promover o sucesso individual dos alunos ao longo do percurso educativo”, e “Educar para o pensamento crítico e autónomo que potencie o desenvolvimento de inteligências em rede assentes na colaboração, no comprometimento, na interdependência e na integridade”.<sup>26</sup>

---

<sup>26</sup> A fonte do PE da escola é omitida por razões de anonimato.

Ao relacionar o PE com o presente estudo, observam-se pontos em comum, o que demonstra pertinência.

Assim tentei planificar as minhas aulas e o meu exercício para com o aluno dentro de uma visão mais holística e humanista de ensino, tentando evitar entender o aluno como um número dentro de uma mecanização, mas antes como um indivíduo competente (Araújo, 2009) ativo na sua aprendizagem e no seu percurso educativo, com conhecimentos, histórias, experiências e características próprias (cf. Tavares & Alarcão, 2005).

Penso que conhecer o PE permite ao professor conhecer o contexto educativo e adotar (e adaptar) práticas de acordo com este possibilitando assim uma abordagem comum a um todo. Terminando a caracterização do contexto do agrupamento apresenta-se de seguida o tratamento e análise de dados recolhidos.

## **1.5. TRATAMENTO E ANÁLISE DE DADOS RECOLHIDOS**

Os dados recolhidos serão analisados pelo método de análise de conteúdo como uma das técnicas de tratamento de dados em pesquisa qualitativa proposta pela professora da Universidade de Paris V. Laurence Bardin (2011 cit. por Câmara 2013).

Para Godoy (1995 cit. por Câmara 2013), a análise de conteúdo segundo Bardin, consiste numa metodologia possível de aplicar em diversas formas de comunicação seja qual for o seu suporte.

Bardin (2011) indica que a utilização da análise de conteúdo prevê três fases fundamentais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados - a inferência e a interpretação.

## NARRATIVA DA INVESTIGAÇÃO

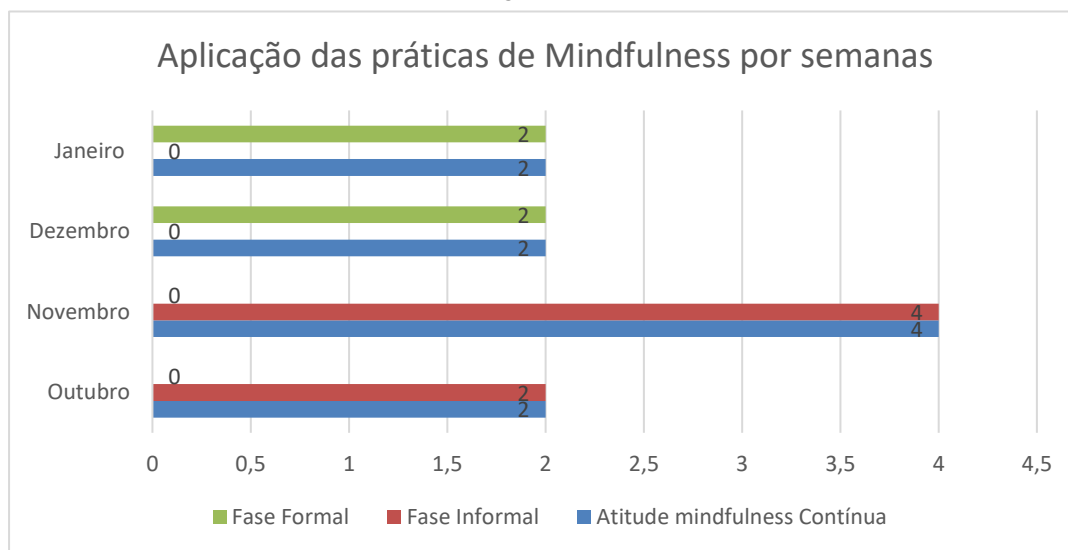


Figura 1- Aplicação das práticas de Mindfulness por semanas

### 1ª fase- Fase subtil de aplicação de *Mindfulness* (Fase informal)

Esta primeira fase ocorreu durante seis semanas e correspondeu à aplicação do *Mindfulness* de um modo bastante subtil e aleatório. Os momentos dedicados ao *Mindfulness* foram introduzidos no início de cada aula, não havia qualquer suporte para apresentar os exercícios, e eram apenas explicados no momento. Por norma, por cada turma havia um exercício diferente como por exemplo no exercício de observação (anexo 2), de meditação da abelha (anexo 3), ou de atenção sobre si repousando em silêncio, mas outras vezes um exercício era transversal às várias turmas dependendo do objetivo.

Estes momentos possibilitaram que as crianças experienciassem momentos consigo mesmas, de atenção plena, de atenção focada na sua respiração e de atenção ao momento presente, tendo o objetivo de ambientar as turmas ao *Mindfulness* de uma forma subtil e não forçada. Estes exercícios levam a que as crianças estejam presentes no momento, que estejam em contacto consigo e com os seus sentidos levando a um foco no desempenho de uma tarefa. Esta fase inicial também me permitiu perceber de que modo estes exercícios eram aceites pelas crianças e de que modo é que estas se mostravam recetivas a realizá-los para subsequentemente levar esta prática a um nível com mais conteúdo e aplicado de uma forma mais sistemática.

A satisfação das crianças aquando da realização dos exercícios assim como a sua motivação, envolvimento e foco no momento foram fatores indicadores para perceber se tais exercícios poderiam funcionar em contexto de sala de aula, perceber a sua exigência e perceber a sua aceitação perante as crianças.

## **2ª Fase do programa de *Mindfulness*: A prática de *Mindfulness* em contexto de uma atividade “*Mindful Monsters*” (Fase Formal)**

Decorridas as seis semanas de prática mais subtil foi então implementada uma prática de *Mindfulness* associada a um jogo desenvolvida com todas as turmas por quatro semanas. O objetivo seria ter dado o mesmo tempo para ambas, mas devido às atividades escolares de Natal não foi possível.

Esta prática contém exercícios e dinâmicas utilizados na primeira fase e a sua implementação também foi feita em momentos pontuais. Contudo pretendeu-se atribuir a cada set de quatro cartas um monstro que corresponde a uma atividade mental ou estado emocional.

Este jogo foi baseado nas cartas dos “*Mindful Monsters*” decidindo manter o conceito, alterando apenas as atividades e o modo como estas eram empregues.

O jogo “*Mindful Monsters*” é uma maneira de introduzir as crianças ao *Mindfulness*, focando-se em quatro chaves principais: criatividade, aumento da concentração, inspiração positiva e relaxamento, e nasceu da necessidade de preparar as crianças para os altos e baixos da vida pois desenvolver resiliência emocional desde cedo ajudará as crianças a desenvolverem amabilidade perante si e perante os outros.

*“Hábitos formados no início da vida informarão comportamentos na idade adulta e com o Mindfulness temos a oportunidade de dar aos nossos filhos hábitos de serem amáveis, pacíficos, bondosos e recetivos”. (Gelles, 2015)*

Mantive também estes quatro objetivos no jogo que apresentei diariamente aos alunos pois são características inerentes a uma forma de estar na vida praticando o *Mindfulness*, sendo também uma parte dos objetivos que com a prática deste se pretende desenvolver.

A cada um desses quatro objetivos corresponde um monstro colorido e divertido que é visualmente apelativo para as crianças suscitando interesse por parte destes.

Os monstros têm nomes sendo o *Thinky* o que promove atividades de concentração, o *Sparky* atividades de criatividade, o *Giggles* atividades de atitude positiva e promotoras de autoestima e o *Snug* atividades de relaxamento. Nas costas de cada carta foi impressa a atividade correspondente à característica a desenvolver de acordo com o monstro.



Figura 2 Jogo Mindful Monsters (frente)



Figura 3 Jogo Mindful Monsters (trás)

Estas práticas realizaram-se sempre no início de cada aula, tentando levar a prática ao longo de toda aula. A atividade a realizar (fase subtil) assim como a indicação do momento do jogo (fase formal) estavam inseridas na sua planificação. A descrição da atividade a realizar no dia não foi descrita na planificação (fase formal), fazendo-se apenas referência ao momento da utilização do jogo, já que o objetivo era sempre o fator surpresa cada vez que o aluno tirava uma carta aleatória após ter baralhado as cartas e de seguida se mostrava o monstro, explicava-se a que característica a desenvolver correspondia e então passava-se à atividade. Optou-se por não recorrer às três fases das sessões de *Mindfulness* (a preparação, desenvolvimento e conclusão), pois como estas práticas eram feitas no início de cada aula de inglês não seria possível planear assim. Considero que o facto de não ter sessões de *Mindfulness* mais longas com as três fases possa prejudicar uma boa implementação da prática deste, não obstante, caso o professor tenha contacto com a turma durante todo o ano letivo e não apenas no contexto de estágio, a implementação da prática com as três fases torna-se possível, inclusive fazer de toda a aula uma sessão de *Mindfulness* ao mesmo tempo que são ensinados os conteúdos presentes no programa. Esta prática mostrou ser totalmente viável acabando por funcionar como um modelo pedagógico semelhante ao modelo *Highscope*, no qual também me baseei para o presente estudo. Este modelo centra-se em Piaget e na sua teoria e caracteriza-se por uma aprendizagem feita por meio da ação da criança e não por repetição e memorização, como no modelo tradicional. Defende um currículo flexível na perspetiva de atender às necessidades e particularidades de cada aluno, mediante

o respeito pelos seus interesses e propostas (Epstein, 2007 cit por Gomes, 2014). Tanto o *Mindfulness* como o modelo *Hightscope* prezam a criação de rotinas e a exploração da concentração e ambas as abordagens se mostraram benéficas no ensino de crianças e até em crianças que apresentam necessidades educativas especiais (Hohmann, 2007; Brickman & Taylor, 1996.)

Não descurando, havia sempre a explicação do jogo, o momento de mostrar o baralho e o momento de ler a atividade o que só por si já trazia a um foco e atenção ao momento presente funcionando como uma preparação para a atividade.

Os exercícios introduzidos no jogo são exercícios de *Mindfulness* que integram as variadas técnicas como a respiração, o movimento, a observação. Apesar de apenas se utilizar uma carta por aula houve sempre a tentativa de respeitar as fases dinâmicas de alternância entre momentos de concentração (convergência) com momentos de dispersão (divergência), conseguindo-o através da alteração do ritmo da respiração, do som ou do movimento. Cada exercício foi escrito e realizado com o intuito de ser sempre um exercício de atenção plena, recorrendo a práticas de *Yoga*, relaxamento e meditação para crianças, como por exemplo a postura da montanha (postura de equilíbrio que promove a concentração e sensações internas de relaxamento da mente), a postura do balão (que promove a conexão com a respiração e o seu entendimento (a barriga cresce inspirando, diminui expirando)) e a meditação em silêncio levando a atenção para os barulhos que aconteciam a redor dos alunos. No total são 12 atividades distintas, quatro para cada grupo de ação a desenvolver como acima referido.

Após a realização da atividade, terminava-se com uma conversa sobre como se sentiram a fazer o exercício, perguntava-se a quem não tinha querido participar o porquê da não participação ou se sabiam identificar o porquê de não se sentirem bem, perguntava-se também como se sentiam após a realização do exercício, o que foi mais desafiante, e falava-se sempre sobre a vergonha pois esta era observável em quase todas as atividades do jogo. (anexo 4).

A vergonha determina o comportamento humano em contextos sociais, influencia o relacionamento intra e interpessoal e contribui para a construção da nossa identidade (Rebello, 2016), estando também relacionada com a baixa autoestima. Uma vez que a vergonha atua como um mecanismo de defesa social relacionado com comportamentos

competitivos a maioria dos alunos, achando estas atividades estranhas em relação ao que normalmente faziam durante as aulas, acabavam por se sentir menos confortáveis demonstrando essa vergonha através de risos com vergonha e pela ausência de participação nestas, agindo na defensiva. Esta observação foi mais notória na escola 2, local onde grande parte dos alunos são provenientes de bairros sociais e onde a necessidade de afirmação e demonstração de um dado estatuto e comportamento é mais elevada.

Estes momentos após a atividade tinham como objetivo trazer a consciência às emoções dos alunos, sintonizando as emoções com os pensamentos, levá-los a sair do piloto automático do “fazer” aliando o “fazer-sentir”, trazer curiosidade à experiência, explorar as dificuldades, apelar a uma melhor relação consigo e com os outros.

De seguida dava-se maior ênfase às atividades realizadas para a aprendizagem do Inglês, mas mantendo sempre a atitude da prática de *Mindfulness* iniciada no Jogo. Por vezes observou-se alguma agitação após a atividade, contudo o objetivo era tentar que o educador mantivesse a prática de *Mindfulness* presente durante toda a aula, de modo a que não houvesse uma quebra entre a atividade e o decorrer da aula praticando a presença da atenção plena durante todo o tempo desta. Observou-se também desinteresse nas atividades por parte de alguns alunos. Este desinteresse está associado à vergonha, acima explanada, pois as expressões corporais demonstravam querer participar, mas respondendo com desinteresse por receio do que a sua imagem poderia ser perante si e os seus pares. Foi possível retirar esta conclusão pois muitos dos alunos que demonstravam este aparente desinteresse acabavam por falar da atividade no decorrer da aula, mesmo sem a terem realizado.

Após cada aula procedia-se à reflexão sobre a realização das atividades e qual o seu impacto no decorrer desta, nos alunos e em mim.

Daqui retiraram-se os aspetos mais pertinentes do que foi aprendido sobre o grupo naquela atividade e também aspetos relevantes sobre o próprio investigador salientando aspetos pessoais como a postura corporal do educador, o modo como reage às emoções e conflitos, a pré-disposição e como ultrapassa certas dificuldades sentidas durante a atividade. Esta reflexão pessoal é relevante pois é a prática de *Mindfulness* para o educador refletir sobre como o educador se sentiu no “papel de educador” e como “educador através da prática de *Mindfulness*”, visando melhorar aspetos pessoais como a ansiedade, desconforto e expectativas colocadas nas atividades. Estas expectativas podem ter influência positiva ou

negativa no grupo e no desempenho da atividade, “Representa uma situação- problema de situações reais, que leva à reflexão da própria realidade, para, na sequência decodificá-la e reconhecê-la.” (Freire, 1992)

Findando a realização desta reflexão é possível perceber que aspetos é necessário trabalhar, que atitudes diferentes tomar nas sessões, que alterações fazer na postura adotada, e como reagir perante uma situação de desconforto causada pela atividade (anexo 4), para posteriormente poder melhorar a atividade e interação, dado que o foco é trazido para o momento refletindo sobre aprendizagens tidas. Por estes motivos é importante ter uma atitude de prática de *Mindfulness* contínua, realizada ao longo das 10 semanas.

Palma (2017)<sup>27</sup> indica que trabalhar o foco não é mais do que a capacidade de distribuirmos a nossa atenção de forma intencional, concentrando-nos num “alvo” ignorando temporariamente os restantes.

## 1.6. ATITUDES DA PRÁTICA DE *MINDFULNESS*

Ter uma atitude presente na prática de *Mindfulness* durante as aulas tem que partir sempre do educador/investigador para depois esta ser transmitida aos e sentida pelos alunos. Esta atitude é mais do que uma estratégia, é uma maneira de estar na aula e na vida: “*Mindfulness* é mais do que apenas sentar e meditar numa almofada - é um estilo de vida, uma forma de viver com presença plena e intenção.” (Zinn- Kabat, 2013)<sup>28</sup>

Tentei adotar esta atitude durante o período de estágio de uma maneira mais consciente e paralelamente às duas fases de prática de *Mindfulness*, a subtil e a de contexto na atividade do jogo.

De modo a ajudar e a tentar levar também esta atitude aos alunos optei por adotar as nove atitudes *Mindfulness* pois elas desempenham um papel muito importante na abordagem deste. De acordo com Zinn- Kabat (2013) "são o solo no qual podemos cultivar a capacidade de acalmar a mente e relaxar o corpo, desenvolver concentração e ver com mais clareza". Para

---

<sup>27</sup> João Palma, formador de *Mindfulness* na empresa PHC. Disponível em: <https://www.phcsoftware.com/living-at-phc/Mindfulness-foco-atencao-plena-felicidade/>

<sup>28</sup> Jon Kabat Zinn- Fundador do programa MBSR (*Mindfulness* Based stress Reduction). Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?time\\_continue=30&v=kANsRoYcaAo&feature=emb\\_logo](https://www.youtube.com/watch?time_continue=30&v=kANsRoYcaAo&feature=emb_logo)

este criador do programa MBSR (programa de Redução de stress baseado em *Mindfulness*), mencionado na primeira parte deste estudo, as atitudes são o pilar do *Mindfulness*. Estas nove atitudes são o *Não julgamento*, *Paciência*, *Mente de principiante*, *Confiança*, *Não Lutar*, *Aceitação*, *Largar*, *Gratidão*, *Generosidade*, também estas nove atitudes são praticadas no *Yoga* e pelo *yogi* (a pessoa que leva uma vida de *Yoga*). Descritas por Kabat-Zinn(2013), o *não julgamento* consiste em não avaliar tudo de forma automática ao nosso redor e em não categorizar as experiências em “boas” ou “más”. Isto parte do professor/educador ao ter uma atitude mais aberta e menos preconceituosa colocando a atenção no que está realmente a acontecer. Desconstruir alguns preconceitos parece ser uma atitude a ter em conta na sala de aula como foi observado, por exemplo, na atividade do *Giggles* (anexo 4). Praticando esta atitude de *não julgamento* permite-nos observar a tendência constante e automática que há em nós em julgar, permitindo assim trazer consciência para essa ação e reação. O julgamento interfere com a autoestima pois somos sempre julgados, seja por nós próprios seja pelos outros. É importante que as crianças aprendam desde cedo, na escola, que julgar sem observar pode trazer consequências muito negativas como magoar o outro ao nível emocional ou a si mesmo.

É significativo que se explique a influência que o julgamento tem e no papel de professora acredito que uma atitude julgadora e depreciativa perante certa atitude de um aluno ou atitude crítica relativamente ao facto de não ter feito os trabalhos de casa, por exemplo, não traz benefícios pois por trás podem estar muitas preocupações, pensamentos e sentimentos negativos a acontecer sobre os quais não temos conhecimento. Julgando, a autoestima do aluno vai piorar, e piorando, isso refletir-se-á na sua atitude na sala de aula, na sua relação com os pares e na aprendizagem. Estar num contexto escolar socioeconomicamente mais desfavorável permitiu observar como a atitude crítica negativa não traz benefícios, mas sim frustração e revolta, gerando o efeito bola de neve, pois estes alunos estão habituados a lidar com a crítica negativa constante e com o conflito, e assim estão preparados para reagir e agir neste e consoante este, isto é, utilizando a crítica negativa, o julgamento a depreciação do outro. Mas enquanto seres sociais já é sabido que lidar com o conflito colocando mais conflito, negações e imposições não tem demonstrado soluções positivas e duradouras a longo prazo. A *paciência*, no *Mindfulness*, é tida como forma de sabedoria, leva à aceitação e ao entendimento de que por vezes nem tudo pode ser no momento presente pois tudo tem o

seu tempo, levando o entendimento aos alunos de que não há necessidade de sermos impacientes conosco e que tudo é um processo de aprendizagem de si mesmo. Em momentos em que os alunos diziam que não conseguiam ou que o outro era melhor que eles, tentei fazê-los entender que todos temos um ritmo e que todos somos diferentes, levando-os a entender e reconhecer isso em si mesmos e a não desistirem das atividades.

A *mente de iniciante* foi talvez das atitudes mais presentes pois até mesmo para mim no papel de educador no contexto da Prática de Ensino Supervisionada foi de grande relevância. Isto refere-se à percepção do momento presente e da realidade como se fosse a primeira vez, ou seja, estar na escola, estar na sala de aula, realizar as tarefas, sempre com uma atitude de explorador(a), rompendo o piloto automático e padrões de pensamento e comportamento robotizados permitindo ver que a cada momento se abrem inúmeras possibilidades, o que me levou a que em certos momentos tivesse abordagens que não estavam preparadas e também a conseguir a realização de uma tarefa com um aluno que não pretendia estar na aula, passando-lhe esta atitude de explorar (anexo 5).

*Confiança* para Zinn-Kabat (2013) é ser confiável e confiar, e foi também uma atitude que adotei em quase todas as aulas pois a prática do *Mindfulness* tem base na confiança. A educação tradicional leva a que os alunos encarem atividades e tarefas escolares normais como um desafio, como acontece com os testes, por exemplo. Isto dá-se pela maneira como os afazeres são apresentados utilizando expressões imperativas associadas à concretização destes. A tentativa de construção de confiança neste sistema tradicional baseia-se em comparações de um aluno com os seus pares, levando-o a crer que se este tem uma determinada nota num teste então é porque estudou mais e é melhor, mas as comparações muitas vezes abalam a autoestima em alunos que já a têm mais baixa e isso leva à perda da pouca confiança que o aluno tinha em si, aumentando ainda mais a diferença entre alunos ativos e passivos. Um aluno ativo e um passivo podem ajudar-se mutuamente ao invés de entrar numa competição causadora de stress e disruptora de bem-estar. Trabalhar a confiança de um modo positivo permite também o desenvolvimento da autoestima aumentando a capacidade de agir por parte do aluno, mas também por parte do professor. A prática desta atitude foi notória quando comparando as primeiras aulas observadas com as últimas, pelo que me foi possível observar que a confiança inicialmente transmitida era muito menor do que nas últimas e isso era sentido pelos alunos e pela colega de estágio.

Ao praticar a atitude da *Confiança* inevitavelmente a atitude de *Não Lutar* é desenvolvida pois o único objetivo passa a ser nós mesmos e agirmos livres de expectativas permitindo que as coisas sejam como são e fluam naturalmente dando espaço ao “aprender a ser”, um pilar da educação defendido no relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (2013).

A atitude da *Aceitação* trata de ver as coisas como são no momento presente em vez de perder tempo a negar o que é factual. Fazer planos de aula é necessário para haver um guia para esta e para arquivística documental do que foi feito em aula, contudo é importante não ficar preso a estes planos como me foi indicado pela professora supervisora e aqui percebi a importância e uma oportunidade desta prática aceitando que por vezes tudo que estava planeado poderia não ser possível de cumprir dado algum imprevisto ou mudança de rumo na aula entendendo que forçar acabava por criar mais tensão e essa era sentida pelos alunos. Nem sempre foi possível fazer as atividades que estavam planeadas ou nem sempre saíram como planeadas e isso trouxe-me uma grande aprendizagem levando a uma mudança positiva. Aceitar não significa gostar de tudo e abandonar princípios e valores ou tolerar tudo, mas perceber que nem tudo está sob o nosso controlo saindo do “paradigma industrial” para o humano. Suzuki (1970)<sup>29</sup> afirma que “cada um de nós é perfeito da sua forma e ainda assim existe um pequeno espaço para algumas melhorias”.

Na atitude da *Aceitação* encontramos a atitude de *Largar* ao aceitar as coisas como são, mas importa acentuar que isto não significa acomodar. Quando prestamos atenção à nossa experiência interior descobrimos que há certos aspetos que a mente quer manter e outros que quer afastar. Se algo resulta agradável tentamos prolongar a nossa experiência, se desagradável tentamos eliminar, se neutro ficamos aborrecidos. Isto parte de *Sukha - Dukkha* (Alegria e Sofrimento) e *Raga - Dvesa* (Gostos e aversões)<sup>30</sup>. Não podemos dar à mente apenas aquilo que ela quer baseando-nos apenas em *Sukha* e *Raga*. O *Mindfulness*, através da meditação e foco na concentração, permite que alunos mais passivos, por exemplo, possam observar as suas ações largando a tendência para agarrar esse estado de conforto que

---

29 Zen Shunryu Suzuki, mestre Budista. Disponível em: [https://www.academia.edu/4033494/Mente\\_Zen\\_Mente\\_de\\_Principiante\\_-\\_Shunryu\\_Suzuki\\_Portugu%C3%AAs](https://www.academia.edu/4033494/Mente_Zen_Mente_de_Principiante_-_Shunryu_Suzuki_Portugu%C3%AAs)

30 Referentes às tradições do Budismo e do Hinduísmo. Yoga Sutra verso 2.15.

encontram na passividade, assim como alunos que encontram conforto na autocomiseração como razão para a falta de motivação ou vergonha em realizar certas tarefas.

A *Gratidão*, atitude também explorada no jogo dos *Mindful Monsters* é uma maneira de proteger a mente contra o reclamar constante e o ver tudo pelo lado negativo, padrão comum na nossa sociedade. Atualmente parece que o agradecer tem vindo a ser esquecido, a humildade declinou em prol da velocidade. Assim o *Mindfulness* preserva a Gratidão de modo a apreciarmos e agradecermos o que temos no momento presente levando um foco positivo à ação e à vida. Os alunos não sabiam o que era gratidão e expliquei-lhes várias vezes este conceito e a importância de agradecerem o que têm e poderem estar na escola por exemplo, assim como agradecer após terem pedido algo emprestado a um colega.

A última atitude *Mindfulness* é a *Generosidade*. No mundo atual estamos rodeados de violência, guerras, conflitos, ligamos o telejornal e há conflitos, os jogos de computador e *playstation* preferidos dos alunos são os jogos com conflitos e violência, e assim esta acaba por ser a “bolha” deles, traduzindo-se bastante na atitude que trazem para a escola respondendo agressivamente uns aos outros, atirando com coisas, entre outros. Tentei com o jogo dos *Mindful Monsters* nas atividades de gratidão passar a mensagem de que ser generoso e bondoso com os outros e com eles mesmos não é sinal de fraqueza mas sim o oposto, pois observei que em todas as turmas havia atitudes ou de inveja ao não querer emprestar algo ao colega, ou de responder ao colega agressivamente por este ter feito uma observação como me foi possível averiguar numa aluna de 4º ano durante a aula manifestando uma frustração e raiva intensa por o colega ter comentado algo sobre ela. Tratara-se de algo não negativo, mas a sua defesa já estava tão reativa que a resposta foi de agressão e ameaça. Quando damos algo positivo aos outros eles ficam felizes, assim como nós gostamos também de receber, isto potencia a conexão e o nosso valor sobre o outro, mais um pilar importante para o aluno aprender na escola o seu papel social e respeito cívico.

Os grandes pilares da educação são, de um modo mais breve e sucinto,

*[...] aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra os três precedentes. (Unesco, 2003, p. 77)*

É possível estabelecer uma relação entre estes pilares da educação defendidos pela UNESCO para o século XXI e as nove atitudes da prática de *Mindfulness*.

Ao tentar pôr em prática estas nove atitudes e levá-las para dentro da escola e sala de aula há uma exposição dos alunos a estas de um modo mais subtil, sendo que ao longo das duas fases de aplicação de *Mindfulness* estas estão inerentemente presentes. A estratégia adotada para desenvolver estas atitudes foi agir diretamente na gestão de conflitos inter e intra-pessoais nunca impondo nada, apenas conversando.

Sempre que houve manifestações de sentimentos e emoções negativas como o medo, a frustração, a raiva tentei agir, como acima dito, de acordo com estas atitudes demonstrando-as, ou seja, perante a frustração, que ocorria muitas vezes, tentei passar a mensagem da paciência indicando que às vezes as coisas levam o seu tempo, e do não julgamento, pois todos temos ritmos diferentes aceitando que às vezes o nosso ritmo é mais rápido ou mais lento, mas que isso não é negativo em si.

Optei por permitir que os alunos se expressassem de acordo com a sua autenticidade, não num sentido de ser extremamente permissiva, mas sim no sentido de não fazer julgamentos sobre as suas emoções ou reprimi-los. Quando a atitude era negativa ou violenta optei por não usar o “*não digas isso, está quieto*” e sim por levá-los a questionarem-se sobre o que estavam a sentir e a dizer e como se sentiriam se estivessem a dizer isso para eles próprios utilizando uma abordagem do método Montessori.

Vários exemplos foram surgindo ao longo da atividade do jogo *Mindful Monsters*, como na atividade de limpar a bolha das emoções negativas (anexo 6). Aqui era pedido aos alunos que imaginassem que viviam numa bolha e que essa bolha estava suja de emoções como a raiva, a tristeza, e que tinham que a limpar pensando em coisas positivas, levando a consciência a essas emoções e aceitando-as como sendo normais em certos momentos. Isto permitiu a que os alunos identificassem certas sensações presentes tendo sido introduzidos alguns conceitos como a ansiedade, termo por eles desconhecido – quando expliquei que era o que sentiam quando estavam nervosos muitos disseram “ah! como antes dos testes!”. Isto permitiu trabalhar a comunicação no contexto emocional e relativizar sensações mostrando que todos as temos e que fazem parte de nós, praticando a aceitação. Observou-se relutância na prática da atividade por parte de alguns alunos por terem mais dificuldade em se libertar do julgamento dos pares. Aquando desta situação expliquei que não deveríamos prender-nos pela vergonha, que estávamos num ambiente entre amigos e que era seguro. Foi-lhes pedido

para não se auto julgarem de algo que não experimentaram e tentarem trazer liberdade ao corpo.

Esta falta de libertação pessoal parece ser efeito dos padrões sociais mais rígidos a que estamos acostumados, presos à ideia do “olha que vergonha, olha o que os outros vão pensar de ti”. Esta frase talvez esteja presente na infância da maioria sendo que o aluno constrói preconceitos no seu *saber-ser*, característica do domínio sócio-afetivo que corresponde às aprendizagens realizadas no domínio social e afetivo como os sentimentos, atitudes, comportamentos, capacidade de adaptação às mudanças, estabelecer novas relações pessoais e enfrentar desafios. (IEFP, 2004). Se na escola não se quebrar algum padrão de robotização é possível que os alunos não consigam responder aos desafios exigidos no mundo atual de acordo com o perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória do século XXI.

*“A aprendizagem tem um carácter pessoal. O objetivo da aprendizagem não está em si mesma, mas nos seus efeitos, nas modificações que opera no comportamento exterior, observável do sujeito, no processo de adaptação ao meio.”(Inácio, 2004)*

Para alunos que apresentam mais confiança em si e que sentem menos pressão quanto ao facto de serem julgados, ou de serem socialmente menos aceites pelos pares demonstrou-se ser mais fácil libertarem-se nas atividades e estarem focados na ação, como por exemplo, quando uma aluna estava de tal modo contente na realização de uma atividade e foi reprimida por outra, esta manifestou-se dizendo *“deixa-me ser livre!”*

As situações de conflito entre os alunos mostraram-se as mais desafiantes pois exigiram também maior controlo e perceção das minhas próprias emoções e como reagir perante estas situações levando à atitude de não julgamento e paciência. Optei por tentar não elevar a voz e tentar resolver as situações sempre a conversar calmamente sobre o sucedido de modo a levá-los a ouvirem-se e sentirem-se a si mesmos perante as suas atitudes.

Algo que achei pertinente empreender perante esta atitude de *Mindfulness* foi permitir a realização de uma tarefa de cada vez. Se para os adultos já traz alguma dificuldade fazer várias tarefas ao mesmo tempo, para a criança, em que o foco é mais reduzido, torna-se ainda mais e isso foi-me permitido contemplar durante o tempo de observação de aulas. Assim, embora tivesse menos tempo, inicialmente, para a apresentação de conteúdos na aula, optei por dar tempo para cada tarefa ou seja, sempre que havia algo para passar, como o sumário, optei por não falar e quando os alunos se dispersavam pedia-lhes calmamente que se focassem no

momento presente de passar o sumário e que de seguida poderiam então fazer outra coisa, indicando-lhes que deste modo iria ser mais fácil para eles não deixarem os sumários a meio e não se perderem no que estavam a escrever. Aqui baseei-me também no método Montessori que naturalmente propicia o *Mindfulness* promovendo a atenção focada no presente despertando a atenção para a experiência de passarem o sumário, que era um desafio diário, defendendo que deve ser feita uma atividade de cada vez com atenção plena nessa tarefa. Foi difícil gerir os diferentes ritmos, mas de modo a tornar esta experiência mais enriquecedora pedi aos alunos que terminavam primeiro para ajudar os seus colegas aplicando a técnica de *Scaffolding*<sup>31</sup>.

Esta atitude sendo praticada repetidamente irá, a longo prazo, permitir uma recuperação de tempo para a apresentação dos conteúdos. Não elevei a voz ou chamei à atenção de uma forma brusca cada vez que isto acontecia pois, o meu objetivo era que eles entendessem que havia tempo para cada ação e que se se disponibilizassem cada momento a uma só ação separadamente não se iriam perder no que estavam a escrever, iriam ter menos dúvidas e iriam terminar mais cedo. Considerei também pertinente a repetição em algumas atividades, mas de um modo interativo. Quando tinha temáticas com flashcards os nomes dessas imagens eram repetidos várias vezes de forma dinâmica utilizando a disposição da sala em meu benefício. A repetição começava numa fila (em conjunto) e terminava noutra sendo por vezes intercalada, e assim os alunos tinham de estar atentos no momento presente para saberem quando iam repetir esses nomes com o meu auxílio e num tom divertido. Quando a atenção dispersava demasiado repetia três vezes em tom musical: “One, two, three eyes on me!” Tanto na primeira situação como na segunda, os alunos mantiveram um foco no presente e acharam divertido, o que não aconteceria se optasse pela atitude de elevar a voz em tom autoritário.

Duas atividades que considero importante referir são a atividade de *Halloween* e a atividade do *Gingerbread Man*. A primeira tratava-se de os alunos recortarem fotografias do seu próprio rosto e colarem na figura relativa à atividade de celebração do *Halloween* como Morcego, Gato, entre outros (anexo 11). Esta atividade visava o foco no “eu” associado a uma

---

31 O termo "scaffolding" significa a assistência. O método de scaffolding pode incluir dividir uma tarefa complexa em partes menores, verbalizar processos cognitivos, trabalho em grupo, ou sugestões. À medida que o estudante começa a trabalhar de maneira independente, o professor remove todos ou alguns dos "andaimes".

personagem visto trazer uma consciência do aluno ao momento presente da atividade e levar a uma abertura da percepção do “eu” enquanto ator de vários papéis sociais.

A segunda atividade tratou-se da leitura da história do *Gingerbread Man* com recurso a *finger puppets* elaborados por mim. Ao fazer a leitura da história com os *puppets* permitiu a que a atenção à história se desse com mais interação, melhor percepção desta e a que os alunos criassem empatia com as personagens da história, levando a atenção à reflexão da moral final desta (anexo 12).

## **1.7. AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DE MINDFULNESS EM CONTEXTO ESCOLAR**

Através da análise de resultados obtidos da observação de cada fase da implementação do *Mindfulness* e da análise documental, é possível perceber que esta prática deve ser introduzida pelo método informal e subtil como primeira abordagem, progredindo então para uma aplicação desta de uma forma mais formal e sistemática. A prática de *Mindfulness*, ao ser introduzida informalmente, deve ser aplicada em diversos momentos da aula e se possível recreio. As tarefas que são apresentadas em aula podem ser aplicadas recorrendo ao *Mindfulness* através da intenção de levar a atenção para uma tarefa de cada vez, fazendo perguntas sobre os sentimentos e sensações presentes, promovendo a concentração. Deste modo parece ser possível aliar o *Mindfulness* ao currículo escolar não limitando o tempo para a aquisição de novos conteúdos, mas sim trabalhando ambos em uníssono num sentido holístico.

Os momentos de *Mindfulness* foram aplicados tanto em situações agradáveis como menos agradáveis, ou seja, a sua aplicação rotineira permitiu que esta prática estivesse sempre presente independentemente do humor ou estado emocional da turma, permitindo sempre, de uma maneira ou de outra, que o aluno, caso estivesse num estado emocional mais deprimido, pudesse melhorá-lo positivamente e contribuir assim para um maior bem-estar em sala de aula e com os outros. Também abriu espaço para uma melhoria da autoestima e redução da ansiedade relativa a sentimentos e emoções não compreendidos, dado que a

maioria dos alunos percebeu que nas atividades dos *Mindful Monsters* havia uma descontração e permissão para serem eles mesmos, diminuindo a tensão emocional.

Posto isto é possível então estabelecer um paralelismo entre a prática de *Mindfulness* e a sua contribuição para a melhoria da autoestima. Conhecer-se pressupõe existir espaço para um encontro consigo mesmo e ter consciência das necessidades e emoções. Decerto que para as crianças esta avaliação é mais difícil, mas poder permitir-lhes um contacto com este conhecimento, com um melhor entendimento e observação de si e suas emoções, é um grande passo posto que não é um ato natural do quotidiano levá-los a questionarem-se sobre tais conceitos.

Contribuindo para uma melhoria da autoestima, a aprendizagem acontece de forma mais natural. A vida escolar tem uma influência acentuada na autoestima individual, sendo que as diferenças na autoestima associadas a diferentes resultados académicos se verificam desde o Jardim infantil. (Burns, 1982). Há uma correlação positiva entre autoestima e sucesso académico por isso esta é uma das condições que o indivíduo deve desenvolver para o sucesso escolar. Formosinho e Pinto (1986), num estudo cujo objetivo era verificar as relações entre autoestima, autoconceito académico, alienação e sucesso escolar, concluíram que quanto mais elevada é a autoestima maior é o autoconceito académico. Baixos níveis de autoestima coincidiram com valores baixos de autoconceito académico. Também verificaram que a autoestima varia no sentido do rendimento escolar, ou seja, quanto maior for a autoestima, maior será o sucesso académico e vice-versa.

Para a criança se sentir capaz necessita de ter um desempenho superior aos seus pares visto que esta é a sua perceção de competências em idade escolar (Martins, 1999). Assim crianças que têm uma progressão mais lenta do que os colegas podem sentir a sua autoestima mais afetada e a ansiedade aumentada. Visto que o *Mindfulness* visa o desenvolvimento da consciência de si mesmo e desenvolve-se em torno das atitudes acima mencionadas, este pode ser uma ferramenta útil para professores e alunos, quando posto em prática por tempo considerável, ao trazer as atitudes de aceitação e não julgamento ao aluno em ser como é, levando-o a entender que não se pode avaliar comparando-se com os outros, percebendo que somos todos diferentes, mas incentivando-o a não desistir de alcançar os seus objetivos. Por conseguinte tem efeito redutor da ansiedade por toda a sua metodologia como foi acima

explanada, principalmente por promover o entendimento do próprio indivíduo e por permitir a realização de uma tarefa de cada vez apelando à concentração na conceção de cada uma. Na escola 2 onde ocorreu a PES a percentagem de alunos em situações de risco familiar/social/ de abandono encaminhados para as entidades competentes é bastante elevada. Consequentemente, devido aos resultados escolares negativos constantes, tem de momento a decorrer um programa de flexibilidade curricular. Este plano é assente em programas de expressão artística, transversais a todas as aulas utilizados como método didático, pois promovem a concentração por tornarem a realização de tarefas mais prazerosa aos alunos aumentando a motivação e a participação, levando a que a avaliação se dê de um modo mais qualitativo do que quantitativo e traga melhor relação entre os alunos. Isto demonstra uma abertura à escola moderna e o valor que tem a arte e a comunicação na educação, e ressalta o quão é necessário emergir do sistema tradicional revelando que práticas como *Mindfulness* e *Yoga*, assentes na expressão verbal, corporal e artística como indutora de concentração podem ser benéficas se aplicadas num contexto escolar em transversalidade com o currículo desta.

Nesta mesma escola foi-me possível observar que os alunos, apesar de na sua maioria apresentarem atitudes violentas com os pares e professores, possuíam uma autoestima baixa, sendo a violência usada como capa protetora a essa lacuna na autoestima. Esta falta de autoestima foi observada através de atitudes destes durante as aulas tais como vergonha em falar por considerarem que não “sabiam falar inglês”, frase por eles proferida várias vezes. Associado a isto observavam-se tiques nervosos como riso descontrolado ao tentar ler, piscar de olhos acompanhados de movimentos na cabeça, insultos ao colega porque falavam ou emitiam qualquer som enquanto estes liam. Reitero que a implementação de *Mindfulness* neste contexto social permitiu trabalhar o desenvolvimento da empatia, do autoconhecimento, da autoestima, não julgamento, características relativas às nove atitudes deste.

## 1.8. CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA DOS QUESTIONÁRIOS

Os dados a seguir apresentados baseiam-se no estudo feito através do preenchimento de questionários por professores de várias disciplinas e graus escolares (anexo 9) e professores de *Yoga* e *Mindfulness* para crianças (anexo 10).

Considero pertinente consultar a opinião de professores de várias áreas da educação e não apenas de inglês e professores de *Yoga* e *Mindfulness* para crianças, através do preenchimento destes questionários, pois o sucesso da aplicação de uma prática de *Mindfulness* deve partir sempre do educador. Optei por ter um questionário aberto a professores de várias áreas e graus académicos para deste modo perceber se existem ou não, dentro da amostra, muitos professores que reconhecem esta prática, o que pensam sobre esta e sobre a aplicação desta no ensino e paralelamente ter dados relativos a professores especializados na área e que trabalham estas práticas com crianças indicando quais os efeitos observados nestas perante a prática de *Mindfulness* e/ou *Yoga*. Estes inquéritos deveriam também permitir que alcançasse metas que pretendia com este estudo tais como a exploração e a importância destas práticas aplicada às crianças e saber qual a opinião dos professores quando posta em prática em transversalidade com o currículo escolar e sua relevância para a aprendizagem.

Os dados aqui descritos para o questionário 1 (anexo 7) foram analisados através de gráficos resultantes das respostas dos participantes (anexo 9).

Na primeira questão relativamente ao questionário 1, dirigido a professores de ensino escolar, pretende-se saber qual a idade. Os participantes apresentam idades entre os 23 e os 67 anos, sendo a maior percentagem 13,8% correspondente à idade de 51 anos.

A questão dois é relativa à disciplina exercida. A amostra abrange várias áreas e graus de educação desde o 1º CEB ao ensino universitário. No total observamos uma percentagem de 13,4% de professores de inglês, sendo esta a mais elevada.

Questão três: “Alguma vez praticou meditação *Mindfulness*?” à qual 65,5 % dos participantes indicou nunca ter praticado meditação e 34,5% indicou já ter praticado.

Questão quatro: “Alguma vez praticou *Yoga*?” Dos participantes 62,1% indicou nunca ter praticado *Yoga*, enquanto que 37,9% indicou já ter praticado.

Questão cinco: “Mantém as práticas no dia a dia?” Dos participantes que indicaram ter praticado *Yoga* e/ou *Mindfulness* apenas 20% mantem a prática no dia a dia, 46,7% indica manter a prática às vezes e 33,3% indica não manter nenhuma prática.

Questão seis: “Alguma vez aplicou ou aplica técnicas de meditação (*Mindfulness*) e/ou exercícios de *Yoga* durante as suas aulas?” Dos participantes que indicaram ter praticado *Yoga* e/ou *Mindfulness* apenas 6,7% indicou aplicar técnicas destas práticas, 6,7% indica aplicar às vezes e 86,7% indica nunca ter aplicado nenhuma destas técnicas durante as aulas.

Questão sete: “Considera que o facto de praticar *Yoga* e/ou meditação (*Mindfulness*) se reflete no modo como dirige e leciona as suas aulas?” Dos participantes que indicaram ter praticado *Yoga* e/ou *Mindfulness* apenas 26,7% indicou que serem praticantes se refletia no modo como lecionavam, 26,7% indicou que talvez se refletisse e 46,7% indicou não se refletia.

Questão oito: “Na sua opinião considera que a existência de atividades de meditação (*Mindfulness*) e *Yoga* para crianças pode contribuir para a redução da ansiedade dentro da escola?” 75,9% dos participantes indicou uma resposta positiva quanto a esta prática contribuir para uma redução da ansiedade, enquanto que 24,1% indicou que talvez. Observa-se uma abstenção de respostas negativas a esta questão.

Questão nove: “Na sua opinião considera que a existência de atividades de meditação (*Mindfulness*) e *Yoga* para crianças pode contribuir para uma melhoria da autoestima?” Mais uma vez as respostas a esta pergunta revelam interesse pela quantidade de respostas positivas que correspondem a 72,4% assim como pela ausência de respostas negativas. 27,6% indicou que talvez pudesse contribuir.

Questão 10 “Na sua opinião considera que utilizar ferramentas e estratégias de meditação (*Mindfulness*) e *Yoga* durante as aulas pode contribuir para uma melhor aprendizagem?” A percentagem de respostas positivas a esta questão é bastante elevada representando 62,1%. Apenas 3,4% indicou que estas práticas poderão não contribuir para uma melhor aprendizagem e 34,5% indicou que talvez pudessem contribuir.

Questão 11 “Considera importante a existência de formações de Meditação (*Mindfulness*) e *Yoga* para professores?” O número de respostas positivas é de 82,8% enquanto que 13,8% indicou que talvez e apenas 3,4% indicou que não considera importante.

Os dados aqui descritos para o questionário 2(anexo 8) foram analisados através de gráficos resultantes das respostas dos participantes (anexo 10).

Questão um: “Idade?” As idades dos participantes estão compreendidas entre os 34 e os 66 anos sendo a maior percentagem de 33,3% correspondendo à primeira.

Questão dois: As crianças chegam agitadas às aulas de *Yoga* e/ou meditação (*Mindfulness*)? Dos participantes 83,3% indicou que as crianças chegavam agitadas às aulas de *Yoga* e/ou meditação enquanto 16,7% indicou às vezes. Pela ausência de respostas negativas é possível verificar que existe sempre alguma agitação.

Questão três: “Durante as aulas de *Yoga* e/ou meditação as crianças começam a acalmar?” Obteve-se um total de 83,3% de respostas positivas enquanto que apenas 16,7% referiu às vezes voltando-se a observar-se uma ausência de respostas negativas.

Questão quatro: “No final das aulas as crianças estão menos agitadas devido às atividades realizadas?” As percentagens apresentadas neste gráfico são iguais às do anterior, não havendo distinção entre o durante e o depois. 83,3% indicou que as crianças estão menos agitadas no final e 16,7% indicou que às vezes estão menos agitadas.

Questão cinco: “Considera que o *Yoga* e/ou meditação (*Mindfulness*) para crianças pode contribuir para uma melhoria da autoestima destas?” Nesta pergunta observa-se um total de respostas positivas de 100%.

Questão seis: “Considera que o *Yoga* e/ou meditação (*Mindfulness*) para crianças pode contribuir para uma redução da ansiedade?” O mesmo é possível observar na questão relativa ao impacto destas práticas na redução da ansiedade, apresentado um total de 100% de respostas positivas.

Após a análise das respostas obtidas no questionário 1 (anexo 9) é relevante constatar que a quantidade de participantes que indicaram já ter praticado *Yoga* e meditação *Mindfulness* é superior aos que indicaram nunca ter praticado, embora a percentagem de professores que mantêm as práticas no dia a dia seja mais reduzida. Estes dados mostram-se relevantes pois demonstram que existe uma procura por parte dos professores de ensino escolar por estas práticas. Destes participantes que indicaram praticar ou já ter praticado *Yoga* e/ou *Mindfulness* a percentagem de professores que não aplica nenhuma técnica destas nas suas

aulas é bastante elevada o que se pode observar como natural pois muitos professores procuram esta prática como meio de relaxamento para si, mas o facto de alguns terem referido “talvez” indica que inconscientemente terão levado alguns conceitos destas práticas para o dia a dia nas aulas. A opção “talvez” é um indicador de como por vezes fazemos as coisas sem pensar levando a reflexão para certas atitudes apenas quando somos confrontados com uma pergunta relativa a essas ações, pois o mesmo se verifica na questão sete em que bastantes participantes indicaram que o facto de terem praticado ou praticar *Yoga* e /ou *Mindfulness* se pode refletir no modo como lecionam as suas aulas. Na questão oito relativa à redução da ansiedade, devido ao elevado número de respostas positivas e ausência de respostas negativas, podemos concluir que, seja por cultura geral ou seja por terem tido contacto com estas práticas, muitos professores consideram estas práticas benéficas e que poderiam contribuir para a redução desta em contexto escolar, registando-se na questão de resposta aberta as seguintes observações: “Relaxa e alivia stress”, “Reduz a ansiedade e aumenta o bem estar”, “Porque pode acalmar e assim diminuir a ansiedade” e “ as crianças aprendem a lidar melhor com a frustração e a gerir a ansiedade aprendendo a ‘controlar’ os comportamentos mais perturbadores a medio/longo prazo.”

Uma grande maioria também considera que estas práticas podem ter impacto na melhoria da autoestima registando-se um comentário bastante relevante “acho a atividade da docência muito desgastante psicologicamente. É uma atividade onde estamos sempre à prova e temos sempre de manter erguida uma imagem e postura forte de liderança perante os discentes. A meditação poderia ajudar a manter essa calma e garantir uma autoestima maior que contribui não só para a vida dos docentes, mas também para todos os alunos da comunidade escolar” Consideravelmente mais de metade dos participantes entende que as práticas de *Yoga* e *Mindfulness* podem contribuir para uma melhor aprendizagem indicando também que tudo o que possa contribuir para um melhor equilíbrio emocional, concentração ou disponibilidade para a aprendizagem é sempre bom. Indicaram também que treinar a mente nos torna mais conscientes do que se passa no nosso interior e à nossa volta prestando mais atenção ao ‘Outro’, referindo também que estas práticas podem intervir positivamente na ansiedade por “melhorarem a capacidade de concentração, reflexão e serenidade na atuação” e porque “ajudam a ter uma mente aberta, mais recetiva, mais predisposta para aprender”. No que concerne à possibilidade da existência de formações de meditação (*Mindfulness*) e *Yoga* para

professores as respostas obtidas são muito positivas auferindo mais de 80% o que revela que a maioria dos professores inquiridos considera que estas ações de formação poderiam ser relevantes para a sua área de atuação, referindo que poderiam “munir os professores de ferramentas importantes para o uso dessas práticas” e “auxiliar os docentes a gerirem melhor situações de tensão/conflito em sala de aula”, manifestando também a necessidade de ações de formação variadas “para relaxamento e para que as ações de formação não sejam sempre o mesmo”. Um participante indicou também que “os tempos que vivemos são marcados por uma labilidade vertiginosa em todas as áreas incluindo a área da Educação. Julgo importantíssima a existência de formações de meditação (*Mindfulness*) e *Yoga* para professores.” Por fim uma resposta que achei bastante pertinente pois, embora o participante não tenha formação nestas áreas de atuação, reconhece-as como benéficas pela sua observação e leitura da temática: “Apesar de não ter qualquer formação nessas áreas e como tal não poder falar com conhecimento de causa dos seus benefícios mentais, emocionais e mesmo físicos, do que li sobre o assunto e da atitude serena e compreensiva das pessoas que as praticam, parece-me que a prática dessas atividade só podem trazer bem estar e melhorias a todos os níveis, o que se poderá traduzir numa melhor interação com os estudante e consequentemente melhoria de todo o processo de ensino aprendizagem.” Estes dados revelam que os professores buscam ferramentas que os ajudem no processo de resolução de conflitos em aula e veem nestas práticas uma solução por estas promoverem o bem-estar. Também é possível daqui retirar a ilação de que se torna possível aliar Educação tradicional com métodos menos tradicionais sendo que um pode complementar o outro contribuindo para um ensino transpessoal<sup>32</sup>, transversal, mais humano e holístico.

Paralelamente, no questionário 2 (anexo 10) dirigido a professores de *Yoga* e /ou *Mindfulness* para crianças, os dados registados vêm fundamentar o que foi observado nas respostas do questionário 1(anexo 9).

Estes dados demonstram pela ausência de respostas negativas e elevada percentagem de respostas positivas que as crianças chegam sempre agitadas às aulas de *Yoga* e/ou *Mindfulness*, e relativamente à questão de estas se acalmarem durante as aulas é possível

---

<sup>32</sup> Tem como objeto de estudo a consciência e reconhecimento dos significados de dimensões espiritual da mente, na manifestação de valores positivos. Insere-se no ramo da psicologia transpessoal, cuja tarefa é elevar o inconsciente a uma dimensão superior e promover a sua expressão. (Maslow, 1968 cit por Nunes, 2018)

compreender pela elevada percentagem de respostas positivas que se regista uma redução na agitação ao longo das aulas, contudo nem sempre terminam as aulas de forma serena e sem qualquer agitação. Aqui há a necessidade de compreender que os efeitos destas práticas nas crianças nunca poderão ser iguais aos de um adulto pois a criança é, por norma, enérgica. Ainda assim, o facto de mais de 80% dos participantes indicar que se observa menos agitação no final das aulas é fator indicador de que as práticas podem contribuir positivamente para ajudar a criança a gerir e canalizar melhor a sua energia.

Dados bastante relevantes são também a totalidade de respostas positivas de 100% relativas às questões que se prendem com a melhoria da autoestima e redução da ansiedade. Todos os participantes indicaram que existem melhorias nestes dois campos por observarem isso nas suas aulas. Estes dados são indicadores do impacto tão positivo que estas práticas têm nas crianças demonstrando que poderá ser um caminho que traz benefícios a médio e longo prazo em todos os estádios da vida.

Os participantes também indicaram que há “maior controlo emocional”, “demonstração de ternura, foco, assertividade, comunicação compassiva”, “mostram que têm mais consciência do que sentem e das escolhas que fazem” e revelam “maior tranquilidade e melhor gestão das emoções”. De destacar uma resposta de um participante que revela que apesar de por vezes as crianças não parecerem atentas ou não quererem estar nestas aulas porque sentem de certo modo uma obrigação, quando nervosos recorrem a técnicas que ali foram ensinadas “porque no contexto escolar elas não estão lá por vontade própria. No entanto há exceções e há também aqueles alunos que se portam ‘mal’ na aula, mas depois em casa utilizam técnicas como por exemplo a respiração para se acalmar. Não parece, mas eles estão sempre atentos!” As crianças aprendem muito por observação e imitação, e se tiverem bons modelos para imitar decerto que esses comportamentos irão ser positivos na sua ação.

Como ponto negativo destaca-se o facto de que quando estas aulas são incluídas em AEC os alunos acabam por sentir uma obrigação em estar na aula, podendo levar a que haja uma redução da absorção dos conteúdos e técnicas nestas desenvolvidos.

## CONCLUSÃO

O presente trabalho consistiu numa investigação-ação desenvolvida durante a prática de ensino supervisionada, tendo como finalidade contribuir para a compreensão do impacto que atividades de *Mindfulness* e *Yoga* poderiam ter na redução da ansiedade, melhoria da autoestima e de que modo poderiam contribuir para a aprendizagem quando alinhadas com o currículo escolar. O estudo teve como principais objetivos perceber quais as condições necessárias e vantajosas para a prática de *Mindfulness* no 1º CEB, perceber quais as nove atitudes a implementar aquando no papel de educador *Mindfulness* e como este pode ser implementado em transversalidade com o currículo escolar.

No que concerne ao objetivo de compreender quais as condições necessárias e vantajosas para a prática de *Mindfulness* no 1º CEB, entende-se como condição necessária o conhecimento prévio da prática de *Mindfulness*. Esta prática não se aprende na escola dentro do sistema educativo atual, mas, sendo formada em meditação, *Yoga* e vedanta e após ter realizado workshops dentro da temática mais dirigida ao *Mindfulness*, esse trajeto permitiu-me ter os conhecimentos práticos de como aplicar o *Mindfulness* com crianças.

Como carácter vantajoso da prática de *Mindfulness* com crianças aponto algumas características do modo como o *Mindfulness* é apresentado. As crianças são naturalmente enérgicas, mas dado o ritmo e rotinas aceleradas do dia a dia, estas são expostas a estímulos constantes fazendo-se raros os momentos de silêncio. Assim sendo, numa fase inicial de introdução ao *Mindfulness*, os exercícios foram apresentados de uma maneira menos formal (subtil) através de atividades que levassem as crianças a uma maior atenção ao seu redor e consequentemente a momentos de silêncio. Os exercícios não devem ser impostos e devem promover momentos nos quais se encontrem conforto e satisfação. Decorrido o tempo de prática informal deu-se a prática formal inserida dentro do jogo *Mindful Monsters*, sendo que os alunos sabiam que no início da aula iam proceder a essa atividade por um determinado tempo. Daqui concluí que existir uma primeira fase informal é muito importante, agindo como uma preparação para permitir a recetividade da implementação formal, criando uma rotina. Apesar de inicialmente estar mais focada nos alunos e na sua assimilação dos benefícios dos exercícios, percebi que para melhor avaliar o *Mindfulness* em contexto escolar era necessário observar-me também a mim dentro deste contexto e na relação com os alunos,

compreendendo que o processo de avaliação deveria partir sempre do educador, voltando o foco para a relação professor aluno. Deste modo optei por aplicar as nove atitudes da prática de *Mindfulness* referidas por Kabat-Zinn (2013). Estas atitudes consistem numa série de práticas de observação e de valores a ter enquanto educador *Mindfulness* permitindo-me assim enquanto investigadora implementá-las com os alunos e avaliar cada uma de acordo com situações ocorridas nas várias aulas.

Embora os exercícios do jogo *Mindful Monsters* se tenham mostrado favoráveis em certos casos como na melhoria da atitude em alunos mais tímidos e numa certa redução da agitação natural do início da aula, concluí que para este ter os efeitos desejados é necessário ser implementado por um longo período de tempo e ao longo do decorrer da aula, e não apenas no contexto isolado dos exercícios encontrando aqui a primeira dificuldade. É então aí que entram as nove atitudes avaliadas no contexto pela minha relação com os alunos, pelo diálogo suportado por estas com os alunos, pelas minhas atitudes no decorrer da aula a lidar com derivadas ocorrências e pela minha reação a situações pontuais.

Estas atitudes demonstraram-se positivas pois permitiram que, por observação e conversação, alguns alunos as adotassem e também se sentissem mais seguros e aceites no contexto de aprendizagem e, em particular, de aprendizagem de uma língua estrangeira indutora de maior desconforto e assim ansiedade. Aqui deparei-me com uma segunda dificuldade que é o contexto de intervenção. Assim como nós temos que nos adaptar a certos ambientes, também a prática de *Mindfulness* deve ser ajustada a determinados contextos o que implica despender mais tempo e atenção para um melhor conhecimento do contexto de atuação. Gostaria de ter tido esse tempo para melhor poder observar os benefícios que acredito que o *Mindfulness* possa ter no bem-estar das crianças, no desenvolvimento emocional, nas relações de afeto, na empatia com os outros e melhoria da capacidade de atenção, mas que não foram possíveis de observar, na sua totalidade, no período em que decorreu a investigação.

Por fim, optei por recorrer a questionários dirigidos a professores e professores de *Yoga* e/ou *Mindfulness* para crianças ao invés de os dirigir aos alunos, como era o objetivo principal pela pertinência que existe nesta prática de partir do educador e por ir melhor ao encontro do meu objetivo de estudo, podendo estes contribuir com dados mais fidedignos do que as crianças

respondendo sobre si mesmas, neste contexto, após tão pouco tempo da implementação da prática.

Pelo recurso a estes concluí que a maioria dos participantes inquiridos entende que as práticas de *Mindfulness* e/ou *Yoga* podem ter uma ação benéfica na melhoria de autoestima, redução da ansiedade e mostraram-se recetivos à existência de formações destas práticas dirigidas a professores indicando que poderiam ser bons aliados como ferramentas de apoio à educação. Daqui depreendo que o conceito de *Mindfulness* coletivo pode também ser favorável aplicado aos professores dentro do ambiente escolar. Foi também possível concluir que os alunos que frequentam aulas de *Yoga* e/ou *Mindfulness* para crianças apresentam uma redução na ansiedade e melhoria da autoestima assim como uma melhor perceção das suas emoções traduzindo-se numa melhor relação com os outros.

Apesar das limitações e dificuldades, considero que o tema desta investigação pode ser vantajoso para a educação, contribuindo para a evolução do sistema educativo, sendo possível conciliar *Mindfulness* e educação dentro do currículo escolar associados a metodologias de educação com princípios alinhados com este. Um sistema educativo que promova o desenvolvimento natural e holístico da criança, contribuindo para que esta se torne mais consciente das suas emoções, dos seus pensamentos, que seja mais confiante de si e se encontre mais calma no dia a dia, logrará tornar a escola num local onde as pessoas se sintam mais humanas, mais aceites, menos mecanizadas e mais centradas nos valores da vida: um local de *aprender* e *fazer* mas também de *saber-ser* respeitando os ritmos individuais.

## BIBLIOGRAFIA

- Andrade, L. & Gorenstein, C. (2000). *Aspectos gerais das Escalas de Avaliação de Ansiedade*. Escalas de avaliação clínica em psiquiatria e psicofarmacologia. p. 139- 144. São Paulo: Lemos Editorial
- Araújo, M. (2009). *Crianças ocupadas. Como algumas opções erradas estão a prejudicar os nossos filhos*. Lisboa: Prime Books
- Araújo, M. (2010). A Importância do Tempo Livre para o Bem-estar das Crianças. *Revista Científica Ata Pediátrica Portuguesa (APP)*, Volume 41, páginas 5-7.
- Araújo, M., José, H., Bravo, A., Salomé, U. & Martins, T. (orgs.) (2016). *Ei! Estudar, investigar e intervir*. Porto: Escola Superior de Educação, Politécnico do Porto. Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.22/10888>
- Ayala, E. & Justo, C. (2010). *Mejora de la autoestima y de la competencia emocional en adolescentes inmigrantes sudamericanos residentes en España a través de un programa psicoeducativo de Mindfulness (Conciencia Plena)*. RIE. Volume 28. Páginas 298-312. Disponível em: <https://revistas.um.es/rie/article/view/99351>
- Bartolomé, P. (1986). La investigación cooperativa. *Educar*, v. 10, p. 51-78. Disponível em: <https://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn10/0211819Xn10p51.pdf>
- Berger, D., Silver, E. & Stein, R. (2009). Effects of yoga on inner-city children's well-being: A pilot study. *Alternative therapies in health and medicine*, V.15, n.5, p.36-42. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/19771929/>
- Biaggio, A., Natalício, L. & Spielberger, C. (1977). Desenvolvimento de forma experimental em português do inventário de ansiedade traço-estado. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, Volume 19, páginas 31-34. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/abpa/article/view/17827>

- Birgin, A. (2010). A Massificação do ensino. *Gestrado*. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/massificacao-do-ensino/>
- Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., ... & Devins, G. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical psychology. Science and practice*, V.. 11, n.3, p. 230-241. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1093/clipsy.bph077>
- Bourdieu, P.(1983). Reprodução Cultural e Reprodução Social. *Sociologia da Educação- I: Funções da Escola e Reprodução Social*. Lisboa: Livros Horizonte
- Brat, M. (2017). *Effects of Zen Mindfulness Meditation on Student Counselor's Stress, Attention, and Self-Compassion Levels*. (Dissertação de Doutorado). Disponível em: [https://etd.ohiolink.edu/!etd.send\\_file?accession=toledo1501879117818497&disposition=inline](https://etd.ohiolink.edu/!etd.send_file?accession=toledo1501879117818497&disposition=inline)
- Brown, K., & Ryan, R. (2004) Perils in Defining and Measuring Mindfulness: Observations from Experience. *ResearchGate*. V. 11, n.3, p. 242-248. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/227620462\\_Perils\\_and\\_Promise\\_in\\_Defining\\_and\\_Measuring\\_Mindfulness\\_Observations\\_From\\_Experience](https://www.researchgate.net/publication/227620462_Perils_and_Promise_in_Defining_and_Measuring_Mindfulness_Observations_From_Experience)
- Brown, K., Ryan, R. & Creswell, J. (2007). Mindfulness: Theoretical Foundations and Evidence for its Salutary Effects. *ResearchGate*. V. 18, n. 4, p. 211-237. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/242497011\\_Mindfulness\\_Theoretical\\_Foundations\\_and\\_Evidence\\_for\\_its\\_Salutary\\_Effects](https://www.researchgate.net/publication/242497011_Mindfulness_Theoretical_Foundations_and_Evidence_for_its_Salutary_Effects)
- Burkeman, O. (2013). *The Antidote: Happiness for People Who can't stand Positive Thinking*. Paperback.
- Burns, B. (1986). *The Self-Concept*. London: Longman
- Buss, A. (2001). *Psychological dimensions of the self*. London: Sage

- Câmara Municipal de Matosinhos. (2013). *Projeto Educativo Municipal: Educação Por Todos e Para Todos*. Disponível em: <http://www.cmmatosinhos>.
- Câmara, H.(2013). Análise de conteúdo: Da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. *Revista institucional de psicologia*. Volume 6, páginas 179-191. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/gerais/v6n2/v6n2a03.pdf>
- Candieux, A. (1996). Psychometric properties of a pictorial self-concept scale among young learning disabled pupils. *Psychology in the schools*. Hoboken, V. 33, n. 3, p. 221-229
- Carlo, J., Lyytinen, K., Boland, R. (2012). Dialectics of collective minding: Contradictory appropriations of information technology in a high-risk project. *MIS Quarterly*. V. 36, n.4, p. 1081-1108. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/41703499?seq=1>
- Carvalho, M. (2016). *A importância do brincar na construção de conhecimentos de crianças na pré-escola*. Disponível em: [https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/6928/1/DM\\_Marianne%20de%20Carvalho.pdf](https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/6928/1/DM_Marianne%20de%20Carvalho.pdf)
- Castillo, A., Recondo, R., Asbahr, F. & Manfro, G. (2000). Transtornos de Ansiedade. *Brazilian Journal Of Psychiatry*. Volume 22. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-44462000000600006](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-44462000000600006)
- Castro, C. (2012). *Características e finalidades da Investigação- Ação*. Disponível em: <https://cepealemanha.files.wordpress.com/2010/12/ia-descric3a7c3a3o-processual-catarina-castro.pdf>
- Cattell, B., & Scheier I. (1961). *The meaning and measurement of neuroticism and anxiety*. Ronald Press: New York.

- Choi, E., & Leroy, H. (2015). Methods of mindfulness: How mindfulness is studied in the workplace. *Foundations, Research, and Applications* (Cambridge Companions to Management, p. 67-99). Cambridge: Cambridge University Press.
- Coelho, V. (2014). *Actas do IX congresso Iberoamericano de psicologia*. 2º Congresso ordem dos psicólogos português. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/304656786\\_Atitude\\_Positiva\\_10\\_anos\\_d\\_e\\_desenvolvimento\\_de\\_competencias\\_socioemocionais\\_no\\_1\\_2\\_e\\_3\\_ciclo\\_Titulo\\_d\\_o\\_Artigo\\_In\\_Actas\\_do\\_IX\\_Congresso\\_Iberoamericano\\_de\\_Psicologia\\_2\\_Congresso\\_da\\_Ordem\\_dos\\_Psicologos](https://www.researchgate.net/publication/304656786_Atitude_Positiva_10_anos_d_e_desenvolvimento_de_competencias_socioemocionais_no_1_2_e_3_ciclo_Titulo_d_o_Artigo_In_Actas_do_IX_Congresso_Iberoamericano_de_Psicologia_2_Congresso_da_Ordem_dos_Psicologos)
- Corsaro, William. (2005). *The Sociology of Childhood*. California: Pine Forge Press.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). Investigação- Ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia Educação e Cultura*, Volume XIII. Páginas 455-479. Disponível em: [http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%3%a7%3%a3o\\_Ac%3%a7%3%a3o\\_Metodologias.PDF](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%3%a7%3%a3o_Ac%3%a7%3%a3o_Metodologias.PDF)
- Danny, P. & Williams, M. (2011). *Mindfulness. O plano de oito semanas que libertou milhões de pessoas do stress e ansiedade*. Alfragide: Lua de Papel
- Davidson, R. & McEwen, B.. (2012). Social influences on neuroplasticity: stress and interventions to promote well-being. *Nature Neuroscience* V.15, n.5, p. 689—695. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3491815/>
- Delors, J. Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M., Savané, M., Singh, K., Suhr, M. & Nanzhao, Z. (1996). *Educação Um tesouro a Descobrir*. São Paulo: Cortez Editora
- Dewey, J. (2007). *Democracia e Educação*. Lisboa: Plátano Editora.

- Durkheim, E. (1985). *Sociologie et Education*. Paris: Presses Universitaires
- Duval, S. & Wicklund, R. (1972). *A theory of objective self-awareness*. New York: Academic Press.
- Faria (2011). *Sentidos Evolutivos das Políticas educativas em Portugal: Tendências dominantes*. (Tese de Mestrado). Universidade do Minho, Braga, Portugal. Disponível em:  
<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/19107/2/Capitulo%20I%20at%20C3%A9%20final%20%20tese%20.pdf>
- Ferreira, J. (2010) Educação em Esparta e em Atenas: dois métodos e dois paradigmas. In : Fialho, Maria do Céu . *Cidadania e Paideia*. Coimbra: Simões & Linhares, p. 11-46
- Ferreira, N. (2010). Supervisão educacional. *Gestrado*, Volume 113, páginas 1-2. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/supervisao-educacional/>
- Fierro, A. (2006). Bienestar personal, adaptación social y factores de personalidad: Estudios con las escalas Eudemon. *Clínica y Salud*. V, 17, n. 3, p. 297-318. Disponível em: [http://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S1130-52742006000300006&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S1130-52742006000300006&script=sci_abstract&tlng=pt)
- Frimm, A. (2017). Psicóloga com formação em psicanálise. Disponível em <https://zenklub.com.br/autoestima-das-criancas/>
- Galhardo, A. (s.d). *Mindfulness para crianças*. Disponível em: <https://uptokids.pt/educacao/Mindfulness-para-criancas/>
- Gelles, D. (2015). *Mindful work. How meditation is changing business from the inside out*. Mariner Books.
- Glomb, M., Duffy, M., Bono, J., & Yang, T. (2011). *Mindfulness at work*. Research in personnel and human resources management, 30, 115.

- Godin, S. (2011). Lichpin. *Are you indispensable?*. Portfolio
- Goleman, D. (2000). *Trabalhar com Inteligência Emocional*. 3ª ed. Lisboa: Temas e Debates.
- Gomes, H. (2014). *Os modelos pedagógicos do Highscope e do Movimento da Escola Moderna: Propostas de Pedagogia Diferenciada*. Porto: EDIÇÃO ESECOPY
- Gómez, A. J. & Cejudo, J. (2018) Effectiveness of a *Mindfulness*- Based Social- Emotional Learning Program on Psychosocial Adjustment and Neuropsychological Maturity in Kindergarten Children. *Springer*, V. 1, p. 112-121. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/325252762\\_Effectiveness\\_of\\_a\\_Mindfulness-Based\\_Social-Emotional\\_Learning\\_Program\\_on\\_Psychosocial\\_Adjustment\\_and\\_Neuropsychological\\_Maturity\\_in\\_Kindergarten\\_Children](https://www.researchgate.net/publication/325252762_Effectiveness_of_a_Mindfulness-Based_Social-Emotional_Learning_Program_on_Psychosocial_Adjustment_and_Neuropsychological_Maturity_in_Kindergarten_Children)
- Gonçalves, E. (2010). *Relações entre ansiedade-estado e ansiedade-traço, sintomas depressivos e sensibilidade ao stress em puérperas*. (Dissertação de Mestrado). Disponível em: <https://recil.grupolusofona.pt/handle/10437/1261>
- Goñi, E., Fernández, A. (2009) *El autocepto físico*. Ediciones Pirámide: Madrid.
- Good, J. (2015) *Contemplating Mindfulness at Work. An integrative review*. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0149206315617003>
- Graue, E., & Walsh, D. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gray, P.(2008). *A brief history of education*. Disponível em: <https://www.psychologytoday.com/us/blog/freedom-learn/200808/brief-history-education>

Gulick, R. (2004) Higher- order global states (HOGS): An alternative higher- order model of consciousness. In R. J. Gennaro. Higher- order theories of consciousness: *An Anthology* (p. 67-92). Amsterdam: John Benjamins B. V.

Hanh, T. (1976). *The Miracle of Mindfulness*. Massachusetts: Beacon Press

Hank, L. (2006). *O espaço físico e sua relação no desenvolvimento e aprendizagem da criança*. (Dissertação de Mestrado). Disponível em: <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/o-espaco-fisico-sua-relacao-no-desenvolvimento-aprendizagem-.htm>

Heidemann, I., Bochs, A., Wonsny, A., & Stulp, P. (2010). Incorporação teórica, conceptual y metodológica do educador Paulo Freire na investigação. *Revista Brasileira de Enfermagem*, Volume 63. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-71672010000300011&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-71672010000300011&script=sci_arttext)

Hilário, A. (2012). *Práticas de Educação Emocional no 1º Ciclo do Ensino Básico*. (Tese de mestrado). Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/3991/1/Investiga%C3%A7%C3%A3o%20Intelig%C3%A7%C3%A2ncia%20Emocional.pdf>

Hohmann, M. & Wikard, D. (2007). *Educar a Criança. 4ª Edição*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Homem, M, (2018). *Sebenta de formação em Yoga, Meditação e Vedanta*. Porto: Casa Ganapati

Hooker, K. & Fodor, I. (2008). Teaching Mindfulness to Children. *Gestalt Review*, V. 12, n.1, p. 75-91. Disponível em: <https://www.persoenlichkeits-blog.de/wp-content/uploading/2009/06/gr1201hookerfodor.pdf>

- Hülshager, U.R., Alberts, H. J., Feinholdt, A., & Lang, J. (2013). Benefits of mindfulness at work: The role of mindfulness in emotion regulation, emotional exhaustion, and job satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, v. 98, n.2, p. 310.
- Hyland, T. (2011). *Mindfulness and Learning: Celebrating the Affective Dimension of Education*. Springer.
- Inácio, M. (2007). *Manual do Formando "O processo de Aprendizagem"*. Lisboa: DeltaConsultores
- Joshua, S. (1999). *L'écôle entre Crise et Refondation*. Paris: La dispute
- Kabat, Z. (2013). *The Full Catastrophe Living*. Londres: Paperback
- Keedwell P., & Snaith R. (1996). What do anxiety scales measure? *Acta Psychiatr Scand*. V. 93, p. 177-180.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- Kiken, L. G., & Shook, N. (2012). Mindfulness and emotional distress: The role of negatively biased cognition. *Personality and Individual Differences*, V. 52, n. 3, p. 329–333. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/2011-29798-016>
- Kramer, S. (2000). *Com a pré-escola nas mãos*. São Paulo: Ática.
- Krashen, S. (1985) *The input hypothesis: issues and implications*.
- Krishnamurti, J. (1979). *Meditations*. Harper & Row.
- Lages, F. (2010). *Terapia nutricional na perturbação de hiperactividade e défice de atenção*. (Dissertação de licenciatura). Disponível em: <https://hdl.handle.net/10216/54468>

- Latorre, A. (2003). *La investigación- Acción*. Barcelo: Graó.
- Lessard, H., Goyette, G. & Boutin, G. (1990). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Artes Gráficas LTDA
- Liebert, R. M., & Morris, L. W. (1967). Cognitive and emotional components of test anxiety: A distinction and some initial data. *Psychological Reports*. V. 20, p. 975-978.
- Lima, E. (2001). *Como a criança pequena se desenvolve*. São Paulo: Sobradinho.
- Lloyd, K., M. (2008) *An analysis of Maria Montessori's theory of normalization in light of emerging research in self- regulation*. (Dissertação de Doutorado). Disponível em:[https://ir.library.oregonstate.edu/concern/graduate\\_thesis\\_or\\_dissertations/k35696572](https://ir.library.oregonstate.edu/concern/graduate_thesis_or_dissertations/k35696572)
- Lomax, P. (1990). *Managing Staff development in Schools*. Clevedon: Multilingual Matters
- Lopes, R. (2002) *Gestão do conhecimento: o desafio de um novo paradigma como alternativa estratégica para implantação na Câmara dos Deputados*. Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados. Disponível em:[http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/381/gestao\\_conhecimento\\_lopes.pdf?sequence=3](http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/381/gestao_conhecimento_lopes.pdf?sequence=3)
- Lopes, A. (2017). *Efeitos do Mindfulness no bem-estar e satisfação no trabalho*. Dissertação de Mestrado. Disponível em:  
[https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/23266/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o\\_A\\_Lopes.pdf](https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/23266/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o_A_Lopes.pdf)
- Lutz, A., Slagter, A., Dunne, J. & Davidson, R. (2008). Attention regulation and monitoring in meditation. *Trends Cogn Sci*. V. 12, n.4, p. 163-9. Disponível em:  
<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/18329323/>

- Machado, J. & Formosinho, J. (2013). A regulação da educação em Portugal– do Estado Novo à democracia. *Educação – Temas e Problemas*, 12, 13. pp. 27-40. Disponível em: <http://www.revistas.uevora.pt/index.php/educacao/article/viewFile/12/6>.
- Macintyre, P. & Gardner, R. (1991) Methods and results in the study of anxiety an language learning a review of the literature. *Language Learning. The University of Western Ontario*, v. 41, n.1, p. 85-117.
- Martines, M. (2009). *Os benefícios da prática do Yoga Natural para crianças de 06 a 10 anos no aspecto da postura física, melhor respiração e concentração*. Monografia de Licenciatura. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=000896892>
- Martins, T. (1999). Autoconceito dos alunos com Dificuldades de Aprendizagem e problemas de comportamento. *Revista de Psicologia Educação e Cultura.*, v. 3, n. 1, p.73-87.
- Montessori, M. (1964). *The Montessori method* (A. E. George, Trans.). Schocken Books.
- Moser, G. (2011). *História da Educação*. Uniasselvi: Indaial.
- Mosquera, J., Stobaus, D. (2008). *A docência na educação superior: Sete Olhares*. Edipucrs: Porto Alegre.
- Muller, F. & Coll Delgado, A. (2005). Sociologia da infância: pesquisa com crianças. *Associação Brasileira dos Editores Científicos*, Volume 91, páginas 351- 360. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a02v2691>
- Nunes, S. (2018). *Prática de Mindfulness na educação pré- escolar*.(Relatório final de estágio). Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/24105/1/Sara%20Nunes%20-%20ESE.pdf>

O'Leary, M. (2014). *Classroom Observation- A guide to the effective observation of teaching and learning*. Disponível em:

[https://www.researchgate.net/publication/281062779\\_Classroom\\_Observation\\_-\\_A\\_guide\\_to\\_the\\_effective\\_observation\\_of\\_teaching\\_and\\_learning](https://www.researchgate.net/publication/281062779_Classroom_Observation_-_A_guide_to_the_effective_observation_of_teaching_and_learning)

Oliver, N., Senturk, M., Potocnik, K. & Calvard, T. (2017). *Collective Mindfulness, Resilience and Team Performance*. *Academy of Management Annual Meeting Proceedings*. Disponível em:

[https://www.researchgate.net/publication/320787142\\_Collective\\_Mindfulness\\_Resilience\\_and\\_Team\\_Performance](https://www.researchgate.net/publication/320787142_Collective_Mindfulness_Resilience_and_Team_Performance)

Ordem dos psicólogos. Disponível em: <https://www.ordemdospsicologos.pt/pt/noticia/1196>

Palacios, J., Hidalgo, V., Coll, C. & Marchesi, A. (2004). *Desenvolvimento psicológico e educação*. Psicologia Evolutiva. (D. V. Moraes, Trad.) Porto Alegre: Art Med. (Obra original de 1999)

Palacios, J., Marchesi, Á. & Coll, C.,. *Compilación de. Desarrollo psicológico y educación 1. Psicología evolutiva*. II edición. Alianza Editorial - ISBN 84-206-8684-0

Palma, J. (2017). João Palma, formador de *Mindfulness* na empresa PHC. Disponível em: <https://www.phcsoftware.com/living-at-phc/Mindfulness-foco-atencao-plena-felicidade/>

Paschoal, C. (2010). *Entre Discursos e Práticas: A construção da Confiança nas Interações Professor- Alunos*. (Dissertação de Pós graduação). Universidade Federal da Paraíba. Paraíba. Disponível em:

<https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/6514/1/arquivototal.pdf>

Paulilo, M. (1999). A Pesquisa quantitativa e a História de vida. *Serv. Soc. Rev. Londrina*, Volume 2. Páginas 135-148. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/ssrevista/n1v2.pdf#page=135>

Peixoto, R., Oliveira, M. & Maio, E. (s. d) *Educação Escolar: Uma necessidade a partir das mudanças nas relações de trabalho*. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/31091564/peixoto-educacao-escolar>

Piletti, N. & Piletti, C. (2006) *História da educação*. São Paulo: Ática

Pinheiro, A. (2017). *Aprender a ser, fazer, conhecer e conviver: os quatro pilares da educação num projeto de educação não formal junto de crianças em contexto escolar*. (Dissertação de mestrado). Disponível em <http://hdl.handle.net/1822/55055>

Policarpo, Isabel. (2014). *Psicóloga de crianças e adolescentes*. Disponível em: <https://www.publico.pt/2014/06/15/sociedade/noticia/ansiedade-escolar-prejudica-desempenho-e-saude-de-cada-vez-mais-criancas-1639903>

Prout, A. (2005). *The future of childhood: towards the interdisciplinary study of children*. London: Routledge Falmer.

Rebelo, E. (2016). *A Vergonha na Infância: A sua influência nas competências sociais e emocionais*. (Tese de Mestrado). Universidade de Ponta Delgada. Açores. Disponível em: <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/3934/1/DissertMestradoElisabeteAguiarRebelo2016.pdf>

Rego, T. (2002). *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis: Vozes.

Relatórios de Evidência Científica (2013). *Investir na saúde mental através da intervenção psicológica*. Disponível em: [http://recursos.ordemdospsicologos.pt/files/artigos/investir\\_na\\_saude\\_psic\\_em\\_p\\_ortugal.pdf](http://recursos.ordemdospsicologos.pt/files/artigos/investir_na_saude_psic_em_p_ortugal.pdf)

- Rosário, P., Soares, S., Nuñez, J.C., Pienda, J. & Simões, F. (2004). Ansiedade face aos testes e auto-regulação da aprendizagem: Variáveis emocionais no aprender. *Psicologia e educação*. Volume III. Páginas 15-26. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/11861>
- Rose, J. Co founder and Chief Executive officer of *New Classrooms Innovation Partners*. Disponível em: <https://www.newclassrooms.org/2020/01/31/teach-to-one-innovation-joel-rose-on-the-school-growth-mastery-podcast/>
- Salali, G. (2019). *Hunter-gatherer children could tell us how human culture evolved and inspire new ways of teaching*. Disponível em: <https://www.guldenizsalali.com/post/hunter-gatherer-children-could-tell-us-how-human-culture-evolved-and-inspire-new-ways-of-teaching>
- Sanches, M. & Minayo, S. (1993). Quantitativo- Qualitativo: Oposição ou Complementaridade?. *Cad. Saúde Públ.* V. 9, n.3, p.239-262. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/csp/v9n3/02.pdf>
- Santos, L. (2010) *Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade – “tda/h”: transtorno do comportamento?*. (Dissertação de mestrado). Disponível em: [http://www2.pucminas.br/documentos/dissertacao\\_izabela\\_simao%20.pdf](http://www2.pucminas.br/documentos/dissertacao_izabela_simao%20.pdf)
- Sigmund, F. (1976) *Conferências introdutórias sobre psicanálise*. Edição standard Brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Imago Editora Ltda.
- Sigmund, F. (s. d.). *Textos essenciais sobre Literatura, Arte e Psicanálise*. [Carta a Fliess de 19 de Fevereiro de 1899, J.M. Masson (edit), 1986, 346]. Publicações Europa- America.
- Silveira, F. (2011). *Ansiedade no aprendizado de línguas estrangeiras: uma análise sob a luz da teoria da valoração*. (Dissertação de mestrado). Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/18836/18836.PDFXXvmi=>

Simão, R. (2005). *A relação entre atividades extracurriculares e o desempenho académico* *motivação autoconceito e autoestima dos alunos*. Disponível em: <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0039.pdf>

Sociedade portuguesa de meditação e bem estar. (s.d). *As 9 atitudes em Mindfulness*. Disponível em: <https://www.spm-be.pt/2014/12/9-atitudes-de-Mindfulness-kabat-zinn.html>

Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

Sousa, F. & Palos, A. (2018). Lecionação sem aulas? Questões de Liberdade e Segurança no Modelo Mape. *Brazilian Journal of education, Technology and Society*, Volume 4, páginas 582- 591. Disponível em: [https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/4944/1/Brajets\\_A.pdf](https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/4944/1/Brajets_A.pdf)

Spielberger, C., & Vagg, P. (1995). *Series in clinical and community psychology. Test anxiety: Theory, assessment, and treatment*. Taylor & Francis.

Strack, F. (1988). Inhibiting and Facilitating Conditions of the Human Smile: A Nonobtrusive Test of the Facial Feedback Hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*. V. 54, n.5, p. 768-77. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/19775913\\_Inhibiting\\_and\\_Facilitating\\_Conditions\\_of\\_the\\_Human\\_Smile\\_A\\_Nonobtrusive\\_Test\\_of\\_the\\_Facial\\_Feedback\\_Hypothesis](https://www.researchgate.net/publication/19775913_Inhibiting_and_Facilitating_Conditions_of_the_Human_Smile_A_Nonobtrusive_Test_of_the_Facial_Feedback_Hypothesis)

Strelhow, M., Masiero, L., Santos, B., Sarriera, J. & Teixeira, M. (2015). Estudos psicométricos da Escala de Eudemon de Bem estar Pessoal em Adolescentes. *PsicoUSF*, Volume 20. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-82712015000100007&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-82712015000100007&script=sci_arttext)

- Taddei, R. (2016). *Análise da Inserção das Práticas de Mindfulness no Contexto Organizacional Brasileiro e Português*. Tese de mestrado. Disponível em: <https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/12613/1/tese.pdf>
- Tavares, A. (2014). Psicóloga e coordenadora da Mediação Escolar do Instituto de Apoio à Criança. Disponível em: <https://www.publico.pt/2014/06/15/sociedade/noticia/ansiedade-escolar-prejudica-desempenho-e-saude-de-cada-vez-mais-criancas-1639903>
- Tavares, J. & Alarcão, I. (2005). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Teis, D. & Teis, M. (s.d.) *A abordagem qualitativa: a leitura no campo de pesquisa*. Biblioteca on-line de ciências da comunicação. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/teis-denize-abordagem-qualitativa.pdf>
- Telles, A. (2014). Psicóloga dos Serviços de Ação Social da Universidade do Porto. Disponível em: <https://www.publico.pt/2014/06/15/sociedade/noticia/ansiedade-escolar-prejudica-desempenho-e-saude-de-cada-vez-mais-criancas-1639903>
- Teodoro, V. (2013). Professor da Faculdade de Ciências e Tecnologias da Universidade Nova de Lisboa e Consultor do Ministério da Educação português. Disponível em: <https://catarinafmartins.com/article/quando-a-escola-deixar-de-ser-uma-fabrica-de-alunos>
- Thantrey, H. (2016). *Relação entre Mindfulness, pensamentos automáticos e auto-compaixão em população adulta*. (Dissertação de mestrado). Disponível em: <http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/5106/1/20942.pdf>
- Triad (2016). *Research Methodology in Education. An introduction to document analysis* Disponível em: <https://lled500.trubox.ca/2016/244>

- Trousselard, M., Steiler, D., Claverie, D. & Canini, F (2014). L'histoire de la Mindfulness à l'épreuve des données actuelles de la littérature: questions en suspens. *ScienceDirect*, v.40, p. 474-480. Disponible em: [https://www.researchgate.net/publication/265391851\\_The\\_history\\_of\\_Mindfulness\\_put\\_to\\_the\\_test\\_of\\_current\\_scientific\\_data\\_Unresolved\\_questions](https://www.researchgate.net/publication/265391851_The_history_of_Mindfulness_put_to_the_test_of_current_scientific_data_Unresolved_questions)
- Violante, F. Silva, F., Pereira S., & Temudo, E. (2007). Para que a escola não seja só para alguns. *Livro de atas de conferência nacional*, Volume 18. Disponible em: <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/15283>
- Wagner, T. (2008). 7 Survival Skills for 21st Century Students. Disponible em: <http://mylearningspringboard.com/7-survival-skills-for-21st-century-students/>
- Wagner, T. (2010). *The Global Achievement Gap: Why Even Our Best Schools Don't Teach the New Survival Skills Our Children Need — and What We Can Do About It*. Basic Books.
- Welp, A. (2009). A ansiedade e o aprendizado de língua estrangeira. *Letras de Hoje*, V. 44, n.3, p. 70-77. Porto Alegre. Disponible em: [https://www.researchgate.net/publication/277255424\\_A\\_ansiedade\\_e\\_o\\_aprendizado\\_de\\_lingua\\_estrangeira](https://www.researchgate.net/publication/277255424_A_ansiedade_e_o_aprendizado_de_lingua_estrangeira)
- Westen, D. (1999). *Psychology: Mind, brain, and culture*. New York: Wiley
- White, L. (2009). Yoga for children. *Pediatric Nursing*. Vol. 35, n. 5. Disponible em: <http://www.pediatricnursing.net/ce/2011/article35277295.pdf>

## ANEXOS

### ANEXO 1- VISÃO: PERFIL DO ALUNO À SAÍDA DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA NO SÉC. XXI:

Pretende-se que o jovem, à saída da escolaridade obrigatória, seja um cidadão:

- dotado de literacia cultural, científica e tecnológica que lhe permita analisar e questionar criticamente a realidade, avaliar e selecionar a informação, formular hipóteses e tomar decisões fundamentadas no seu dia a dia;
- livre, autónomo, responsável e consciente de si próprio e do mundo que o rodeia;
- capaz de lidar com a mudança e a incerteza num mundo em rápida transformação;
- que reconheça a importância e o desafio oferecidos conjuntamente pelas Artes, as Humanidades, a Ciência e Tecnologia para a sustentabilidade social, cultural, económica e ambiental de Portugal e do mundo;
- capaz de pensar crítica e autonomamente, criativo, com competência de trabalho colaborativo e capacidade de comunicação;
- apto a continuar a sua aprendizagem ao longo da vida, como fator decisivo do seu desenvolvimento pessoal e da sua intervenção social;
- que conheça e respeite os princípios fundamentais da sociedade democrática e os direitos, garantias e liberdades em que esta assenta;
- que valorize o respeito pela dignidade humana, pelo exercício da cidadania plena, pela solidariedade para com os outros, pela diversidade cultural e pelo debate democrático;
- que rejeite todas as formas de discriminação e de exclusão social.

Estes designios complementam-se, interpenetram-se e reforçam-se entre si num modelo de escolaridade orientado para a aprendizagem dos alunos, que visa, simultaneamente, a qualificação individual e a cidadania democrática.

## ANEXO 2: NOTAS DE CAMPO

Notas de campo dia 6 de novembro de 2019

Nesta aula optei por tentar introduzir uma meditação dentro dos temas da meditação mindfulness para crianças.

Selecionei a meditação da abelha pois por ter um som associado a um animal que eles conhecem torna-se mais cativante.

A meditação teve lugar no início da aula e sendo a primeira aula da manhã os alunos vinham mais sonolentos.

Expliquei que iríamos fazer de conta que eramos uma abelha e fazer o som de uma abelha, mas com a boca fechada, então não sairia aquele "bzzz" mas sim um "mmmmmm"

Inicialmente ficaram um pouco surpresos com a atividade, parecia até que a sua maioria não iria fazer, eu iniciei e de seguida todos fizeram.

Observou-se principalmente vergonha, a maioria olhava para os seus pares com sensação de vergonha, outros pararam, outros estavam bastante entusiasmados.

Fui pedindo para fazer o som mais alto e depois cada vez mais baixo até o som cessar. Ficámos um pouco em silêncio, sendo que eu pedi, contudo a maioria queria rir-se ou falar sobre o exercício.

Muitos disseram que se sentiram mais relaxados, outros com cócegas na garganta, ninguém disse que teve vergonha, embora esta tenha sido observada. O decorrer da aula foi bastante ativo para a normalidade da turma e notou-se também o mesmo padrão de alunos mais tímidos ou envergonhados a terem mais participação direta.

## ANEXO 3:NOTAS DE CAMPO

Notas de campo do dia 26 de Novembro de 2019

Na planificação para esta aula incluí, para o início desta, uma atividade de mindfulness de repouso sobre si mesmo. É um exercício de atenção plena que parte da respiração ajudando a reduzir os níveis de ansiedade, sendo que termina com o repouso da cabeça sobre as mãos em silêncio com o próprio.

A maioria dos alunos reagiu bem ao exercício, contudo uma parte observava ao seu redor para ver se os outros faziam ou se fechavam os olhos. Perguntei o porquê de não fazerem, alguns disseram que não queriam outros não responderam contudo observou-se o julgamento deles próprios levando à vergonha de realizarem o exercício por ser uma atividade diferente e até nunca antes realizada por estes.

Eu própria fiz para demonstrar que não havia qualquer problema em realizarmos a atividade todos juntos e que não teríamos que ter vergonha. Afirmei que estávamos entre colegas e que não temos que nos julgar por nos observarmos, estar em silêncio, ou fazer coisas diferentes.

Alguns alunos procederem então à atividade colocando as mãos na barriga observando a barriga a descer e a subir consoante a inspiração e expiração e para alguns esta observação foi algo novo, uma realidade da qual nunca se tinham apercebido.

Esta atividade acabou por abordar o “não julgamento” a “aceitação”, a “mente de principiante” características do mindfulness assim como trabalhar sobre a auto estima. Foi também possível observar uma redução da agitação com a qual tinham chegado à sala de aula o que foi notável durante o decorrer da aula. Após questioná-los sobre como se sentiram depois do exercício, indicaram que se sentiam mais “leves”.

## ANEXO 4: NOTAS DE CAMPO

Notas de campo dia 13 de Janeiro de 2020

Nesta aula recorri à aplicação de mindfulness num contexto mais organizado, através do Jogo "mindful monsters". Após ter explicado o jogo outra vez, como era habitual recordar no início da aula, as cartas foram baralhadas e uma carta foi escolhida por um aluno.

Saiu uma carta da categoria do Giggles que consiste na prática de uma atitude positiva com base na auto estima positiva.

Consistia então em elogiar o colega do lado. Expliquei a atividade e notou-se bastante relutância por parte dos alunos. Decidi então dar um exemplo e elogiei um aluno dizendo "Gosto muito da cor da tua camisola, o azul fica-te bem!"

A maioria dos alunos mostrou-se muito envergonhada por ter que elogiar os colegas e perguntaram se podiam elogiar ao ouvido do colega, eu disse que poderiam mas que era mais interessante dizer em voz alta e tentei fazê-los entender que não havia problema nenhum em elogiar os colegas nem ninguém e que não deveríamos ter vergonha de o fazer. Dei o exemplo de quando insultam os colegas que não é positivo e que no entanto fazem-no com mais facilidade.

A colega de estágio interveio também dando um exemplo e elogiando uma aluna que não tinha par, e elogiarmo-nos uma à outra. Esta atitude de tanto eu como a colega de estágio termos elogiado outros e uma à outra levou a uma mudança de atitude, perderam alguma vergonha e notou-se que se libertaram um pouco de alguns preconceitos tecendo então alguns comentários positivos aos colegas.

Esta atividade foi muito importante e das que teve mais impacto até agora, pois através da observação desta aula foi-me possível entender que a grande maioria dos alunos tem dificuldades em ter uma atitude positiva perante si e perante os outros, sendo para alguns pouco natural conseguir tecer um elogio, enquanto se torna fácil tecer um insulto. Foi bom poder intervir neste contexto.

Percebi com esta atividade que a minha postura terá que ser mais positiva e com mais compaixão em todas as aulas, tentarei, sempre que necessário, chamar à atenção de uma maneira mais positiva, como menos negação e trazer mais à consciência do porquê de ter que haver uma chamada de atenção perante certas situações.

## ANEXO 5: NOTAS DE CAMPO

Notas de campo de 28 de Outubro de 2019

Durante esta aula deparei-me com uma dificuldade relativa a um aluno que começou a questionar-me de segundo a segundo quanto tempo faltava para sair. Disse-lhe várias vezes o tempo até que decidi optar por outra abordagem.

Sentei-me à beira dele e disse-lhe “compreendo que estejas aborrecido, se calhar até estamos todos, apetece ir lá para fora, ou apetece lanchar, eu também tenho fome, mas sabes, podias tentar fazer esta atividade com os colegas e vais ver que o tempo vai passar muito mais rápido se não estiveres sempre a perguntar quanto tempo falta”. O aluno olhou para mim muito sério e fechou os livros.

Continuei a aula até que passado bem pouco tempo virou-se dizendo “ajuda-me”. Notou-se que nesse tempo, após a conversa ele ficou em silêncio talvez pensado no que lhe tinha dito para de seguida pedir ajuda.

Sentei-me perto dele, expliquei o que era para fazer e ajudei no que podia.

Quando terminou a atividade perguntou muito rápido “ e agora que horas são?” Disse-lhe então que faltava apenas um minuto para sair ao que ele responde “realmente passou mais rápido”.

Esta situação foi gratificante no sentido em que percebi e vi de facto o mindfulness a ser aplicado e a ter resultado com resposta imediata. O “não julgamento” a “aceitação” e a atitude de “explorar” produziu neste caso, mais efeito do que se eu tivesse levantado a voz por exemplo ou tivesse aplicado uma chantagem (algo com o qual não concordo).

## ANEXO 6: NOTAS DE CAMPO

Notas de campo dia 6 de Novembro de 2019

A carta que saiu nesta aula consistiu numa atividade do monstro Sparky chamada de "Happy Bobble!"

O objetivo era imaginar que viviam dentro de uma bolha mas que esta estava cheia de emoções menos boas. Dei exemplos como "zanguei-me com o meu irmão ontem, estou muito chateada" (vários alunos relatam zangarem-se com os irmãos), "estou triste porque estou zangada com a minha amiga ou amigo", "estou muito zangada porque me chamaram nomes", entre outros exemplos. Depois expliquei que não se via nada na bolha porque esta estava suja com essas emoções e que tínhamos que a limpar pensando em coisas boas ou então resolvendo as que estavam a incomodar e dei exemplos "estou triste porque me chamaram nomes mas não vou deixar que isso me deixe triste porque eu sou bonita ou bonito".

Mais uma vez verifiquei que os alunos mais contidos durante as aulas foram os que mais se entusiasmaram com o exercício limpando freneticamente a bolha e com um sorriso na cara e brilho nos olhos. Os alunos mais participativos e faladores demonstraram ser os que mais se continham ficando reticentes a participar na atividade. Estes começaram-na tensos, e não a terminaram acabando por se sentarem enquanto os colegas participavam. Observou-se que sentiam vergonha pois não paravam de olhar para os colegas enquanto estes se "libertavam" como se não quisessem ser vistos, os movimentos estavam presos, cara tensa, observava-se que este comportamento lhes trazia desconforto. Perguntei como poderia ajudar e porque não queriam participar, respondendo ou que "não gostavam", ou "estou cansado", ou "não quero". Após o termino da atividade estes mesmos alunos voltaram a falar alto, a tentar chamar à atenção e a serem desinibidos. O que os tornou inibidos foi o facto de ser uma atividade fora do normal, que pôs o auto conceito em causa e a vergonha de serem vistos pelos colegas a fazerem "figuras". Penso que também o facto de não estarem a ser o centro da atenção a que estavam habituados os deixou fora do seu ambiente de conforto.

## ANEXO 7: QUESTIONÁRIO 1- DIRIGIDO A PROFESSORES

# Mindfulness para ensinar e aprender- Uma abordagem no 1º CEB.

O presente questionário tem como objetivo a recolha de dados para uma investigação que se insere no âmbito do Mestrado em Ensino de Inglês no 1º CEB na Escola Superior de Educação do Porto, onde se pretende avaliar como a meditação (mindfulness) e/ou yoga podem ter impacto no ensino/aprendizagem.

Respeitando os princípios éticos da investigação, as suas respostas são confidenciais e anónimas e os dados recolhidos serão apenas para efeitos científicos. Ao Preencher este questionário estará a concordar automaticamente com a nossa Política de Privacidade, que se encontra em conformidade com o Regulamento Geral sobre a Proteção de Dados (RGPD), incluindo os sistemas Privacy Shield da União Europeia e Suíça.

**\*Obrigatório**

1. Idade: \*

---

2. Professor/a de?

---

3. 1- Alguma vez praticou meditação (mindfulness)? \*

*Marcar apenas uma oval.*

Sim

Não

4. 2- Alguma vez praticou yoga? \*

*Marcar apenas uma oval.*

Sim

Não

Caso tenha respondido "Não" a ambas as questões anteriores, por favor avance para a sexta questão.

1. 3- Se respondeu sim a uma ou ambas as questões anteriores, mantém essas práticas no dia a dia?

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim  
 Não  
 Às vezes

2. 4- Alguma vez aplicou ou aplica técnicas de meditação (mindfulness) e/ou exercícios de yoga durante as suas aulas?

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim  
 Não  
 Às vezes

3. 5- Considera que o facto de praticar yoga e/ou meditação (mindfulness) se reflete no modo como dirige e leciona as suas aulas?

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim  
 Não  
 Talvez

4. Se sim, pode indicar de que modo?

1. 6- Na sua opinião considera que a existência de atividades de meditação (mindfulness) e yoga para crianças pode contribuir para a redução da ansiedade dentro da escola? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim  
 Não  
 Talvez

2. 7- Na sua opinião considera que a existência de atividades de meditação (mindfulness) e yoga para crianças pode contribuir para uma melhoria da auto estima? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim  
 Não  
 Talvez

3. 8- Na sua opinião considera que utilizar ferramentas e estratégias de meditação (mindfulness) e yoga durante as aulas pode contribuir para uma melhor aprendizagem? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim  
 Não  
 Talvez

1. Considera importante a existência de formações de Meditação (mindfulness) e yoga para professores? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não
- Talvez

2. Porquê? \*

---

---

---

## ANEXO 8: QUESTIONÁRIO 2- DIRIGIDO A PROFESSORES DE YOGA E MINDFULNESS PARA CRIANÇAS

# Mindfulness para ensinar e aprender inglês- Uma abordagem no 1º CEB.

O presente questionário tem como objetivo a recolha de dados para uma investigação que se insere no âmbito do Mestrado em Ensino de Inglês no 1º CEB na Escola Superior de Educação do Porto, onde se pretende avaliar como a meditação (mindfulness) e/ou yoga podem ter impacto no ensino/aprendizagem, na redução da ansiedade e na melhoria da autoestima.

Respeitando os princípios éticos da investigação, as suas respostas são confidenciais e anónimas e os dados recolhidos serão apenas para efeitos científicos. Ao Preencher este questionário estará a concordar automaticamente com a nossa Política de Privacidade, que se encontra em conformidade com o Regulamento Geral sobre a Proteção de Dados (RGPD), incluindo os sistemas Privacy Shield da União Europeia e Suíça.

1. Idade:

---

2. As crianças chegam agitadas às aulas de yoga e/ou meditação (mindfulness)?

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim  
 Não  
 Às vezes

3. Durante as aulas de yoga e/ou meditação as crianças começam a acalmar?

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim  
 Não  
 Às vezes

1. No final das aulas as crianças estão menos agitadas devido às atividades realizadas?

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim  
 Não  
 Às vezes

2. Considera que o yoga e/ou meditação (mindfulness) para crianças pode contribuir para uma melhoria da auto estima destas?

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim  
 Não  
 Talvez

3. Considera que o yoga e/ou meditação (mindfulness) para crianças pode contribuir para uma redução da ansiedade?

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim  
 Não  
 Talvez

4. Observou mudanças comportamentais significativas nas crianças ao fim de algum tempo de prática de aulas de yoga e/ou (mindfulness)? Se sim, quais?

---

---



Gráfico 4- Alguma vez praticou *Yoga*?

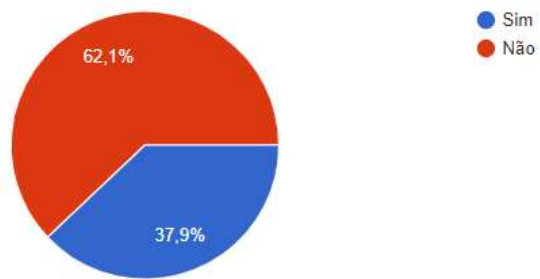


Gráfico 5- Mantém as práticas no dia a dia?

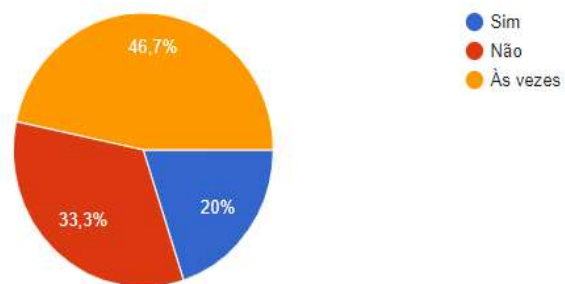


Gráfico 6- Alguma vez aplicou ou aplica técnicas de *meditação (Mindfulness)* e/ou exercícios de *Yoga* durante as suas aulas?

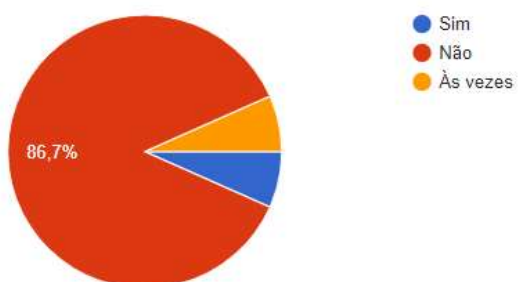


Gráfico 7- Considera que o facto de praticar *Yoga e/ou meditação (Mindfulness)* se reflete no modo como dirige e leciona as suas aulas?

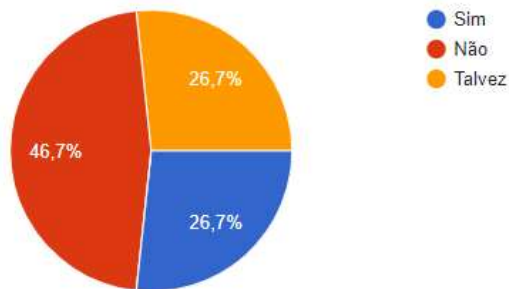


Gráfico 8- Na sua opinião considera que a existência de atividades de meditação (*Mindfulness*) e *Yoga* para crianças pode contribuir para a redução da ansiedade dentro da escola?

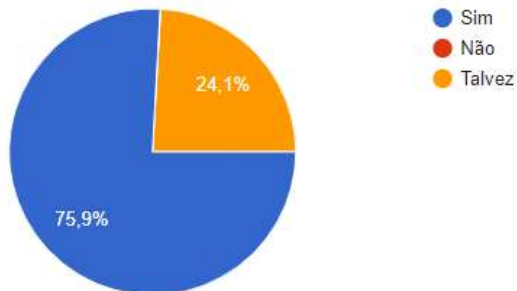


Gráfico 9- Na sua opinião considera que a existência de atividades de meditação (*Mindfulness*) e *Yoga* para crianças pode contribuir para uma melhoria da autoestima?

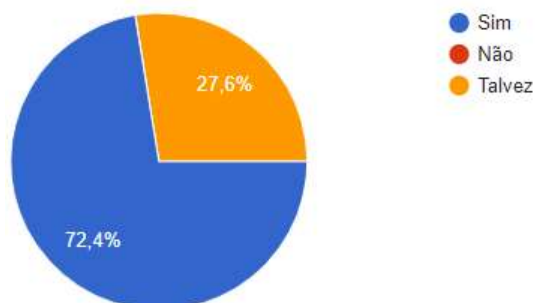


Gráfico 10- Na sua opinião considera que utilizar ferramentas e estratégias de meditação (*Mindfulness*) e *Yoga* durante as aulas pode contribuir para uma melhor aprendizagem?

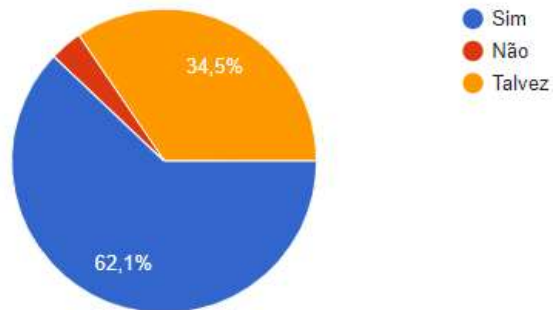
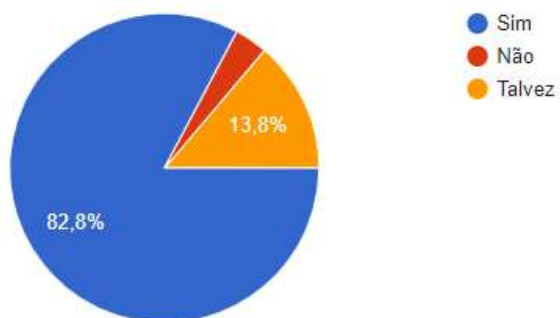


Gráfico 11- Considera importante a existência de formações de Meditação (*Mindfulness*) e *Yoga* para professores?



## ANEXO 10: RESPOSTAS DE DADOS MENSURÁVEIS DO QUESTIONÁRIO 2

Gráfico 1- Idade:

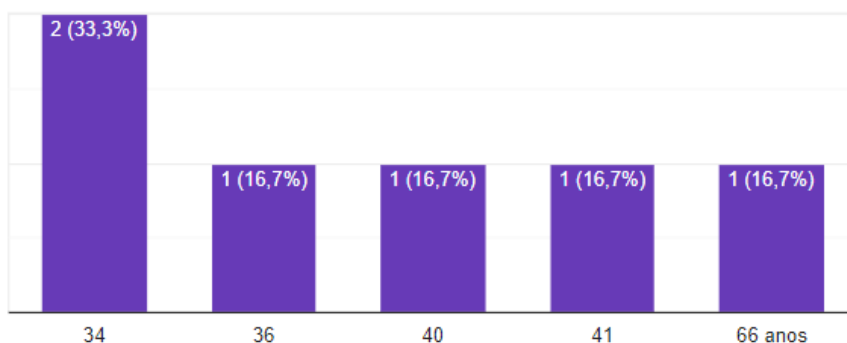


Gráfico 2- As crianças chegam agitadas às aulas de *Yoga* e/ou meditação (*Mindfulness*)?

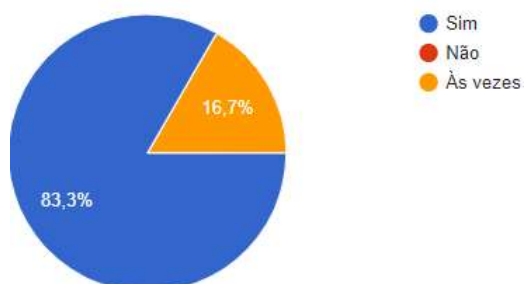


Gráfico 3- Durante as aulas de *Yoga* e/ou meditação (*Mindfulness*) as crianças começam a acalmar?

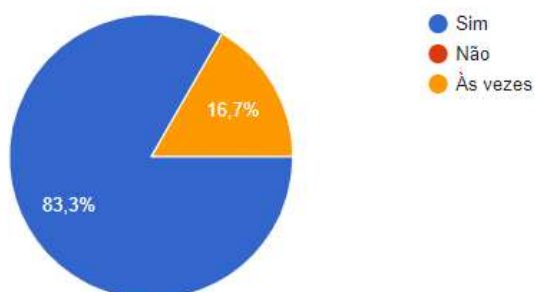


Gráfico 4- No final das aulas as crianças estão menos agitadas devido às atividades realizadas?

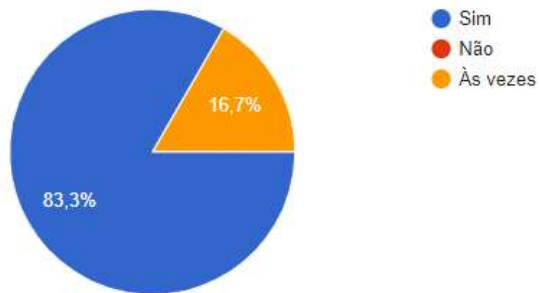
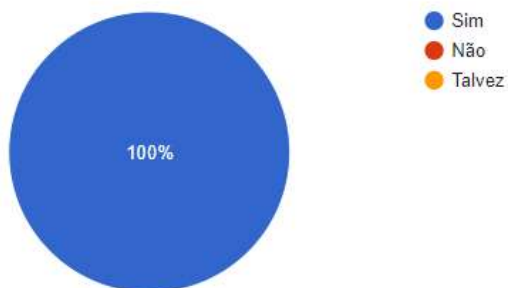


Gráfico 5- Considera que o Yoga e/ou meditação (*Mindfulness*) para crianças pode contribuir para uma melhoria da autoestima destas?



Gráfico 6- Considera que o Yoga e/ou meditação (*Mindfulness*) para crianças pode contribuir para uma redução da ansiedade?



## ANEXO 11: ATIVIDADE DE HALLOWEEN

# HALLOWEEN STORY

Once upon a time there was a witch...

The witch lived inside a BIG BIG pumpkin!!

"PUMPKIN, WITCH, WITCH AND PUMPKIN"

The pumpkin was big, orange and had a biiigggggg smile!

Cats and bats lived with the witch, and

Inside the pumpkin the bats and cats were playing tag!

"cats and bats, bats and cats, cats and bats, bats and cats!"

They were running and running around the pumpkin

"running, running"!

Until one day a zombie showed up,

"trick or treat smell my feet give me something good to eat" - he said

And... he ate the bat and took the cat!

The witch got sad, and since that day the witch said: no more "cats and bats, bats and cats, cats and bats, bats and cats!"



**Material de apoio à leitura da história:**



**Atividade:**



## ANEXO 12: GINGERBREAD MAN

1 An old man and woman live in the COUNTRY. The WOMAN decides to make a gingerbread man.

2 He jumps out the window and runs down the road.

3 The gingerbread man passes a fox that wants to eat him, but he shouts 'Run, run as fast as you can. You can't catch me I'm the gingerbread man.'

4 The gingerbread man passes a cow that wants to eat him, but he shouts 'Run, run as fast as you can. You can't catch me I'm the gingerbread man.'

5 The gingerbread man passes a horse that wants to eat him, but he shouts 'Run, run as fast as you can. You can't catch me I'm the gingerbread man.'

6 A \_\_\_\_\_ helps the gingerbread man to cross the \_\_\_\_\_ and then eats him. That was the end of the gingerbread man.

7 The gingerbread man passes a \_\_\_\_\_ that wants to eat him, but he shouts 'Run, run as fast as you can. You can't catch me I'm the gingerbread man.'

8 The gingerbread man passes a \_\_\_\_\_ that wants to eat him, but he shouts 'Run, run as fast as you can. You can't catch me I'm the gingerbread man.'

9 The gingerbread man passes a \_\_\_\_\_ that wants to eat him, but he shouts 'Run, run as fast as you can. You can't catch me I'm the gingerbread man.'

GLUE HERE



**ANEXO 13: CERTIFICADO DE PARTICIPAÇÃO NO WORKSHOP  
“AUTISM ROCKS!”**

**CERTIFICADO  
DE PARTICIPAÇÃO  
NO WORKSHOP  
AUTISM ROCKS!**

*autism and  
loves and  
and spins and  
flaps and laughs  
rocks!*

A Associação Vencer Autismo certifica que Sara Linhares  
participou no workshop sobre **Autismo** nos dias 19 e 20 de dezembro de 2019,  
na Maia com duração de 8 horas.

*Susana Silva Joe Santos*  
Os Fundadores da Associação Vencer Autismo,  
Susana Silva e Joe Santos

 **VENCER  
AUTISMO**

Contactos:  
229 931 390 / 914 279 669  
info@vencerautismo.org  
www.vencerautismo.org  
facebook.com/associacaovencerautismo

Portugal  
**INOVACÃO  
SOCIAL**

MINDERA  
WAI

Colaboramos com:  
PO ISE  
PORTUGAL  
**2020**



***Mindfulness para ensinar e aprender: Uma  
perspetiva no 1º CEB***

Sara Linhares Martins

