



**ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
DE LISBOA**

***QUIET TIME: UM ESTUDO SOBRE O IMPACTO DA
MEDITAÇÃO NA ATENÇÃO DOS ALUNOS EM SALA DE AULA***

Maria Teresa Fonseca

Relatório de Estágio realizado no âmbito da Prática de Ensino
Supervisionada II e apresentado à Escola Superior de Educação
de Lisboa para obtenção do grau de Mestre em Ensino do 1.º e
2.º Ciclo do Ensino Básico

2017



**ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
DE LISBOA**

***QUIET TIME: UM ESTUDO SOBRE O IMPACTO DA
MEDITAÇÃO NA ATENÇÃO DOS ALUNOS EM SALA DE AULA***

Maria Teresa Fonseca

Orientador: Professora Doutora Isabel Madureira

Coorientador: Professor Doutor João Rosa

Relatório de Estágio realizado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada II e apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção do grau de Mestre em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico

2017

“A atenção é a mais importante de todas as faculdades para o desenvolvimento da inteligência humana.”

Charles Darwin

RESUMO

O presente relatório surge no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática de Ensino Supervisionada (PES) II do Curso de Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e Português e História e Geografia de Portugal (HGP) no 2.º CEB. Este inclui a descrição, análise e reflexão sobre a prática pedagógica desenvolvida no 1.º e no 2.º CEB, apresentando também a investigação realizada na turma de 1.º ciclo.

O estudo desenvolveu-se num contexto escolar onde existia um momento diário de meditação: o *Quiet Time*. Neste contexto pretendeu-se avaliar em que medida a prática dessa meditação influenciava a concentração da atenção dos alunos em sala de aula. Para tal, procurou-se conhecer as conceções dos atores implicados na rotina, através da aplicação de questionários e de uma entrevista semiestruturada, cujos dados foram tratados através da análise de conteúdo. Foram, ainda, aplicados dois testes de atenção, o teste de Bams e um teste de palavras, em dias sem e com a realização da meditação, de modo a poder comparar os dados obtidos. Para a análise dos resultados dos testes recorreu-se ao programa SPSS.

Os resultados do estudo sugerem que: i) a maioria dos atores implicados detém uma atitude positiva face à realização da meditação, reconhecendo-lhe os efeitos subjacentes, nomeadamente no domínio cognitivo e emocional; ii) a técnica de meditação implementada na sala de aula tem efeitos positivos nos alunos, tendo-se verificado melhorias significativas ao nível da velocidade atencional e do índice de dispersão nos dias em que esta rotina foi dinamizada.

Palavras-chave: meditação, *quiet time*, atenção, concentração, educação holística.

ABSTRAT

The present report emerges from the context of the subject Supervised Teaching Practice II, of the Masters in Teaching (Primary Education). It integrates a description, analysis and reflection regarding internship experiences in the 1st and 2nd Basic Education Cycle, as well as an investigation study, developed during the internship in the 1st Cycle.

The study was developed in a school where everyday there was a meditation moment: the *Quiet Time*. The research was aimed to evaluate how the practice of meditation had influence in the students' attention in the classroom. For such, we sought to understand the conceptions of the subjects involved in the routine, through the application of questionnaires and a semi-structured interview, whose data were treated through content analysis. In order to compare data two tests were also used: the Bams test and a words' test. These tests were done with and without meditation time. For the analysis of the test results, SPSS program was used.

The study results suggest that: i) most of the subjects involved holds a positive attitude towards the accomplishment of meditation, recognizing the underlying effects, namely in the cognitive and emotional field; ii) the applied meditation technique has positive effects on the students, and there have been significant improvements in the attentional speed and the dispersion index in the days when this routine was performed.

Key-words: meditation, quiet time, attention, concentration, holistic education.

ÍNDICE GERAL

1. Introdução	1
2. Prática Pedagógica no 1.º e 2.º CEB.....	3
2.1. Descrição da Prática Pedagógica desenvolvida no 1.º CEB.....	3
2.1.1. Finalidades educativas e princípios orientadores da ação pedagógica	3
2.1.2. Caracterização do grupo turma.....	4
2.1.3. Identificação da problemática.....	6
2.2. Descrição da Prática Pedagógica desenvolvida no 2.º CEB.....	9
2.2.1. Finalidades educativas e princípios orientadores da ação pedagógica	9
2.2.2. Caracterização dos grupos turma.....	9
2.2.3. Identificação da problemática.....	11
2.3. Análise crítica da intervenção desenvolvida no 1.º e 2.º CEB	15
3. <i>Quiet Time</i> : Um estudo sobre o impacto da meditação na atenção dos alunos em sala de aula.....	19
3.1. Contextualização do estudo	19
3.2. Enquadramento teórico.....	23
3.2.1. Atenção: seletividade e focalização.....	23
3.2.2. Meditação: conceito e efeitos da sua prática no domínio cognitivo.....	25
3.2.2.1. Meditação na escola.....	28
3.3. Metodologia.....	30
3.3.1. Objetivo geral do estudo.....	30
3.3.2. Objetivos específicos.....	30
3.3.3. Opções metodológicas	30

3.3.3.1. Teste de Bams.....	34
3.3.3.2. Teste de palavras.....	35
3.3.4. Caracterização da amostra.....	36
3.4. Apresentação dos resultados.....	37
3.4.1. Resultados do questionário aos alunos.....	37
3.4.2. Resultados da entrevista à professora cooperante.....	41
3.4.3. Resultados do Teste de Bams.....	43
3.4.3.1. Velocidade Atencional.....	43
3.4.3.2. Índice de Dispersão.....	44
3.4.4. Resultados do teste de palavras.....	45
3.5. Conclusões.....	47
4. Reflexão final.....	49
Referências.....	52
Anexos.....	50
Anexo A. Entrevista à professora cooperante do 1.º CEB.....	57
Anexo A1. Guião da entrevista realizada à professora cooperante do 1.º CEB.....	57
Anexo A2. Protocolo da entrevista realizada à professora cooperante do 1.º CEB.....	59
Anexo B. Avaliação diagnóstica das competências sociais do 1.º CEB.....	65
Anexo C. Avaliação diagnóstica de português do 1.º CEB.....	67
Anexo D. Notas de campo do período de observação no 1.º CEB.....	70
Anexo E. Avaliação diagnóstica de matemática do 1.º CEB.....	76
Anexo F. Avaliação diagnóstica de estudo do meio e das expressões artísticas e educação física do 1.º CEB.....	75
Anexo G. Notas de campo do período de observação no 2.º CEB.....	80
Anexo H. Avaliação diagnóstica de competências sociais do 2.º CEB.....	94

Anexo H1 – Avaliação diagnóstica das competências sociais – Turma 1.....	94
Anexo H2 – Avaliação diagnóstica das competências sociais – Turma 2.....	95
Anexo I. Avaliação diagnóstica de português do 2.º CEB	96
Anexo II. Avaliação diagnóstica de Português – Turma 1	96
Anexo I2. Avaliação diagnóstica de Português– Turma 2	97
Anexo J. Planta da sala de aula do 1.º CEB.....	98
Anexo K. Plantas das salas de aula do 2.º CEB	99
Anexo L. Informações acerca do <i>Quiet Time</i>	101
Anexo M. Questionário aplicado aos alunos sobre o <i>Quiet Time</i>	104
Anexo N. Entrevista à professora cooperante sobre o <i>Quiet Time</i>	106
Anexo N1. Guião da entrevista à professora cooperante sobre o <i>Quiet Time</i>	106
Anexo N2. Protocolo da entrevista à professora cooperante sobre o <i>Quiet Time</i>	108
Anexo O. Teste de Bams	110
Anexo P. Teste de palavras.....	111
Anexo Q. Frequências dos resultados dos questionários aos alunos sobre o <i>Quiet Time</i>	113
Anexo R. Gráficos representativos da evolução das médias dos testes.....	115

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Respostas à pergunta <i>O que é para ti o Quiet Time?</i>	37
Figura 2. Respostas à pergunta <i>Gostas de fazer o Quiet Time?</i>	38
Figura 3. Respostas à pergunta <i>O que sentes depois de fazeres o Quiet Time?</i>	38
Figura 4. Respostas à pergunta <i>Sentes que fazer o Quiet Time traz vantagens para ti?</i>	39
Figura 5. Categorias das vantagens destacadas pelos alunos, resultantes da análise de conteúdo	39
Figura 6. Respostas à pergunta <i>Costumas fazer o Quiet Time fora da escola?</i>	40
Figura 7. Categorias das situações destacadas pelos alunos, resultantes da análise de conteúdo	40
Figura 8. Respostas à pergunta <i>Se fosses professor(a) farias o Quiet Time com os teus alunos?</i>	41

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Finalidades e objetivos gerais do PI do 1.º CEB	6
Tabela 2. Objetivos gerais e estratégias do PI do 1.º CEB	7
Tabela 3. Objetivos gerais e estratégias do PI do 2.º CEB	14
Tabela 4. Aplicação dos testes de atenção.....	33
Tabela 5. Análise de conteúdo da entrevista realizada à professora cooperante.....	42
Tabela 6. Médias da VA - Teste de Bams	44
Tabela 7. Frequências Absolutas dos ID - Teste de Bams	45
Tabela 8. Médias dos ID - Teste de Bams.....	45
Tabela 9. Médias da VA - Teste de palavras	46

LISTA DE ABREVIATURAS

CEB	Ciclo(s) do Ensino Básico
CEI	Currículo Específico Individual
HGP	História e Geografia de Portugal
ID	Índice de Dispersão
MTP	Metodologia de Trabalho por Projeto
NEE	Necessidades Educativas Especiais
PEI	Plano Educativo Individual
PES	Prática de Ensino Supervisionada
PI	Projeto de Intervenção
PIT	Plano Individual de Trabalho
TEA	Tempo de Estudo Autónomo
TEIP	Território Educativo de Intervenção Prioritária
UC	Unidade Curricular
VA	Velocidade Atencional

1. INTRODUÇÃO

O presente relatório surge no âmbito da UC de PES II, incluída no 2.º ano do Curso de Mestrado em Ensino do 1.º CEB e Português e HGP no 2.º CEB.

Para além da presente introdução, o documento encontra-se dividido em mais três capítulos: o segundo é respeitante ao relato das práticas vivenciadas nos dois contextos de estágio, o terceiro descreve a investigação realizada junto de um grupo turma do 1.º CEB e no quarto apresenta-se uma reflexão final.

Especificamente, no segundo capítulo apresenta-se a descrição da prática pedagógica desenvolvida no 1.º e no 2.º CEB, procurando no final analisar, de forma comparada e crítica, os contextos, as funções e o papel do professor nestes dois ciclos de ensino.

O terceiro capítulo diz respeito à investigação levada a cabo junto de uma turma de 3.º ano de escolaridade, na qual a professora cooperante desenvolvia com o grupo uma rotina de meditação: o *Quiet Time*. Uma vez que se desconhecia de todo este tipo de rotina, a observação da sua utilização e dos efeitos que parecia provocar nos alunos constituíram a motivação principal para a realização do presente estudo. A questão de partida, que desde logo se colocou foi: qual será o impacto da rotina no comportamento dos alunos, mais especificamente na concentração da atenção em sala de aula? Deste modo, neste capítulo procede-se: i) à contextualização do estudo; ii) ao enquadramento teórico, onde é feita uma revisão sucinta da bibliografia, na qual se explicitam os conceitos fundamentais associados à problemática; iii) à apresentação da metodologia utilizada para levar a cabo a investigação, tendo em conta o objetivo geral e os objetivos específicos do estudo; onde se referem, também, os métodos e técnicas de recolha e análise de dados considerados pertinentes, tendo em conta os objetivos, a natureza do estudo e os princípios éticos do processo de investigação e caracterizam-se os participantes do estudo; iv) à exposição dos resultados e v) à explanação de algumas conclusões.

O quarto e último capítulo integra uma reflexão final onde se procura analisar o contributo da prática pedagógica desenvolvida nos dois ciclos e da investigação para o desenvolvimento de competências profissionais.

Por fim, apresentam-se as referências que sustentaram teoricamente a realização de todo o trabalho, assim como os anexos que o complementam.

2. PRÁTICA PEDAGÓGICA NO 1.º E 2.º CEB

No presente capítulo será feita a descrição sintética das práticas pedagógicas desenvolvidas em contextos de 1.º e 2.º CEB.

Ambas as práticas se realizaram no âmbito da UC de PES II, inserida no Curso de Mestrado em Ensino do 1.º CEB e Português e HGP no 2.º CEB.

2.1. Descrição da Prática Pedagógica desenvolvida no 1.º CEB

Esta prática realizou-se numa turma de 3.º ano do 1.º CEB, inserida numa instituição particular na zona da grande Lisboa. A prática teve uma duração de nove semanas, tendo decorrido entre novembro de 2016 e janeiro de 2017 e tendo-se dividido em três fases: observação, intervenção e avaliação.

2.1.1. Finalidades educativas e princípios orientadores da ação pedagógica

Nesta instituição a professora cooperante era apenas responsável pelas disciplinas de matemática, português e estudo do meio. Todas as restantes áreas do currículo (teatro, educação física, música e expressão plástica) eram da responsabilidade de professores especialistas e lecionadas, em inglês, em regime de coadjuvação. Os alunos tinham, ainda, o inglês como disciplina obrigatória, pois tratava-se de um colégio bilingue. Existia, também, na instituição um tempo destinado ao desenvolvimento de competências sociais, da responsabilidade de uma psicóloga.

No que diz respeito à prática da professora cooperante, de acordo com a entrevista (cf. Anexo A) e a observação realizadas, foi possível concluir que ia ao encontro dos princípios defendidos pela instituição: o estudo do meio era trabalhado com o recurso ao trabalho por projeto e procedia-se a um ensino diferenciado, sobretudo nos momentos de Tempo de Estudo Autónomo (TEA).

No que diz respeito ao TEA, eram distribuídos, no início da semana, os Planos Individuais de Trabalho (PIT), nos quais os alunos registavam aquilo que se comprometiam realizar durante aquela semana. As suas escolhas deviam abranger, pelo menos, um ficheiro de cada área curricular. No que diz respeito ao tipo de ficheiros a escolher, estes eram selecionados pelos alunos, de acordo com aquilo que consideravam ser as suas maiores dificuldades. No final da semana eram realizadas a auto e

heteroavaliação dos PIT's, considerando as aprendizagens mais significativas e as dificuldades registadas.

Para além disso, de acordo com a informação veiculada pela professora cooperante durante a entrevista, a instituição regia-se pelo modelo preconizado pelo “Ensinar é Investigar”. A docente avançou que “a componente pedagógica do modelo tem como fundamento a construção ativa do conhecimento, de acordo com a perspetiva construtivista, e as competências do pensar e dos procedimentos deliberadamente elaborados para as ativarem” (cf. Anexo A).

Por conseguinte, os conteúdos abordados eram os do 1.º CEB, estruturados segundo dois eixos globalizantes: a atividade nuclear, que estava intimamente relacionada com o estudo do meio, e as atividades decorrentes que diziam respeito à língua portuguesa e à matemática.

Era, ainda, dinamizada uma rotina diária de meditação, intitulada *Quiet Time*, que ocorria todas as manhãs em todas as turmas.

Em suma, esta intervenção teve lugar numa instituição e numa sala de aula onde se privilegiava: (i) a perspetiva sócio construtivista; (ii) o trabalho colaborativo; (iii) a construção de novo conhecimento a partir dos conhecimentos prévios dos alunos; (iv) a diferenciação pedagógica e; (v) a metodologia de trabalho por projeto (MTP).

2.1.2. Caracterização do grupo turma

O grupo turma era composto por 24 alunos com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos. De acordo com os dados recolhidos durante as semanas de observação e cuja informação detalhada consta do Anexo B, os alunos apresentavam, no geral, um bom comportamento, respeitando as regras da sala de aula e adequando o seu comportamento às circunstâncias. No entanto, foi possível observar que nos períodos dedicados especificamente ao trabalho por projeto, a turma demonstrava uma tendência para esquecer que todos os grupos partilhavam o mesmo espaço e, como tal, seria necessário moderar o tom de voz para existirem condições ótimas de trabalho.

Em termos de relações entre os alunos, a turma funcionava bastante bem, embora existissem situações pontuais de conflito que se resolviam facilmente (cf. Anexo A).

No que diz respeito às aprendizagens, a avaliação diagnóstica feita pelo par de estágio foi cruzada com o relatório que a professora cooperante havia apresentado no último conselho de docentes. Foi possível verificar que a turma apresentava, no geral, um aproveitamento satisfatório, não existindo qualquer aluno com avaliação negativa. No entanto, encontravam-se, na altura, a ser delineados dois Planos Educativos Individuais (PEI) para duas alunas.

No português, os aspetos nos quais os alunos apresentavam maiores dificuldades prendiam-se com: (i) compreensão da informação escrita (sobretudo nas inferências e nas questões de opinião); (ii) produção de textos; (iii) ortografia; (iv) pontuação; (v) expressividade na leitura; (vi) decifração de palavras desconhecidas e; (vii) seleção de informação pertinente. Para além disso, a maioria dos alunos demonstrava, também, dificuldades em encontrar argumentos válidos através dos quais pudesse fundamentar a sua opinião. Não foram encontradas potencialidades a este nível, durante a semana de observação, cuja informação detalhada pode ser encontrada nos anexos (cf. Anexos C e D).

Na área da matemática, os alunos demonstravam dificuldades ao nível da memorização das tabuadas e da identificação das horas (cf. Anexos D e E). Apesar destes pontos menos positivos, no geral, a turma apresentava um bom cálculo mental, domínio de estratégias de cálculo e gosto pela resolução de problemas com adições, subtrações ou multiplicações.

No que diz respeito ao estudo do meio, durante o período de observação, não foi possível ter a noção exata dos conhecimentos dos alunos (cf. Anexo F). A turma encontrava-se a desenvolver as temáticas associadas a esta área do currículo com o recurso à MTP, pelo que cada grupo se encontrava a construir o seu próprio conhecimento.

Ao nível das expressões – musical e plástica – e da educação física também não foi possível identificar qualquer tipo de dificuldade que merecesse maior atenção. Relativamente ao teatro não foi possível observar nenhuma atividade, uma vez que as aulas desta expressão artística eram desenvolvidas pela mesma professora da expressão plástica e, durante o 1.º período, estiveram centradas nesta segunda área. A partir da avaliação diagnóstica (cf. Anexo F) e das notas de campo (cf. Anexo D) realçaram-se

algumas das potencialidades e das fragilidades dos alunos nestas áreas. Em expressão musical a turma apresentava, no geral, uma boa noção rítmica e revelava gosto e facilidade na composição de ritmos. Relativamente à expressão plástica, os alunos não apresentavam dificuldades quanto às técnicas de recorte e colagem. Porém, ainda demonstravam alguma dificuldade no que diz respeito às proporções na representação da figura humana. Por fim, em educação física, apesar de só se ter assistido a aulas de ginástica, os alunos revelavam interesse pelas atividades e não apresentavam dificuldades na realização dos exercícios.

2.1.3. Identificação da problemática

Decorrente das potencialidades e das fragilidades que foram encontradas no contexto de estágio, formulou-se um conjunto de questões que vieram a dar origem a uma grande questão-problema que incluiu os aspetos que, na perspetiva do par de estágio, solicitavam uma intervenção imediata:

- Como proporcionar um ambiente educativo que, fazendo face às limitações de tempo, dê resposta às fragilidades ao nível da leitura e da escrita e ajude os alunos a criar e a fundamentar as suas próprias opiniões, mantendo as práticas de trabalho colaborativo e o interesse pela MTP e o TEA?

A partir desta problemática foram formuladas hipóteses de ação que deram origem a duas grandes finalidades e aos objetivos gerais do Projeto de Intervenção (PI) delineado, apresentados na tabela seguinte.

Tabela 1
Finalidades e objetivos gerais do PI do 1.º CEB

Finalidades	Objetivos Gerais
1. Desenvolver competências de leitura	1. Decifrar fluentemente
	2. Desenvolver a compreensão leitora
	3. Selecionar informação pertinente
2. Desenvolver competências de escrita	4. Corrigir problemas ortográficos
	5. Desenvolver o hábito de escrever com o recurso às três etapas da escrita (planificação, textualização e revisão)

Tendo em conta os objetivos gerais delineados e a realidade observada, foi definido um conjunto de estratégias e planificadas atividades que visavam melhorar o processo de ensino e aprendizagem. A tabela que se segue estabelece relações entre esses objetivos gerais e as respetivas estratégias:

Tabela 2
Objetivos gerais e estratégias do PI do 1.º CEB

Objetivos gerais	Estratégias
1. Decifrar fluentemente	1.1. Dar período para a preparação da leitura; 1.2. Gravar leituras dos alunos e fazer auto e heteroavaliação durante o TEA.
2. Desenvolver a compreensão leitora	2.1. Diversificar o tipo de perguntas de compreensão leitora, estimulando todos os tipos de compreensão (especialmente de opinião e inferenciais); 2.2. Ajudar os alunos a desenvolver opiniões próprias e a encontrar argumentação válida para fundamentá-las.
3. Selecionar informação pertinente	3.1. Orientar os alunos na seleção de informação pertinente com o recurso a grelhas com tópicos sobre os quais os alunos deviam recolher informações, de acordo com os objetivos das atividades.
4. Corrigir problemas ortográficos	4.1. Continuar a investir nas rotinas de ortografia e ficheiros ortográficos nos casos mais difíceis para a generalidade dos alunos; 4.2. Dar continuidade à rotina de melhoramento de texto.
5. Desenvolver o hábito de escrever com o recurso às três etapas (planificação, textualização e revisão).	5.1. Fornecer guiões para orientar os alunos nos momentos de planificação e de revisão da escrita.

De um modo geral, as estratégias foram inovadoras no contexto e introduzidas com vista à melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

Não obstante, ao nível dos grandes princípios educativos, reguladores da prática pedagógica, tomando-se como alicerce as orientações presentes no programa do 1º CEB e nas Metas Curriculares, continuaram a seguir-se as orientações da instituição e da professora cooperante: (i) sócio construtivismo de Vygotsky; (ii) trabalho colaborativo; (iii) aprendizagem pela descoberta; (iv) diferenciação pedagógica; (vi) circuitos de comunicação; e (vii) interdisciplinaridade. Para além disso, procurou estabelecer-se relações com as crianças baseadas na confiança, na afetividade e no respeito, gerando um ambiente favorável à comunicação. A investigação sugere que “relações positivas e

próximas entre as crianças e os professores tendem a promover o desenvolvimento académico e social, mais especificamente, atitudes mais favoráveis relativamente à escola, capacidade de iniciativa e de cooperação e competências de literacia mais elevadas” (Cadima, Leal & Cancela, 2011, p.18).

2.2. Descrição da Prática Pedagógica desenvolvida no 2.º CEB

Esta prática desenvolveu-se junto de duas turmas de 5.º ano do 2.º CEB inseridas na zona suburbana de Lisboa, sendo a escola em questão sede de um agrupamento de escolas que integra o programa de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP). A prática teve uma duração de nove semanas e ocorreu entre março e junho de 2017. Tal como no estágio anterior, a prática dividiu-se em três fases: observação, intervenção e avaliação.

2.2.1. Finalidades educativas e princípios orientadores da ação pedagógica

Na sala de aula, no que diz respeito à metodologia utilizada pela professora cooperante, foi possível observar que esta privilegiava o ensino expositivo, centrado na docente e no trabalho individual por parte dos alunos (cf. Anexo G).

O trabalho realizado em aula, quer se tratasse de Português ou de HGP baseava-se no respetivo manual, na leitura em voz alta, na realização individual de exercícios e posterior correção em grande grupo. Não foi observada nenhuma estratégia de diferenciação, para além de se proceder à adaptação de testes para alguns alunos. Embora existisse um aluno que tinha um Currículo Específico Individual (CEI), o trabalho realizado em aula era igual para todos e feito por todos em simultâneo.

Cada turma tinha uma sala na qual decorria a maioria das suas aulas, não havendo, no entanto, nada nessas salas que permitisse a identificação dos alunos que as frequentavam. Com efeito, nestas salas não existiam quaisquer trabalhos de alunos, nem sistematizações de conteúdos afixadas nas paredes.

2.2.2. Caracterização dos grupos turma

Uma das turmas (que será referenciada como Turma 1) era constituída por vinte alunos com idades compreendidas entre os 9 e os 12 anos, cinco dos quais tinham Necessidades Educativas Especiais (NEE) e dois eram repetentes. A outra turma (Turma 2) era constituída por dezoito alunos, com idades compreendidas entre os 9 e os 13 anos, dois dos quais tinham NEE e dois eram repetentes.

Em ambas as turmas, os alunos sentavam-se em fila, direcionados para o quadro e para as costas dos colegas da frente.

Em termos de comportamento ambas as turmas eram extremamente inquietas e apresentavam condutas desadequadas à sala de aula, tendo-se mesmo assistido a momentos de tensão entre a professora e os alunos, tal como é possível verificar nas notas de campo e na avaliação diagnóstica (cf. Anexos G e H).

Decorrente da observação e da avaliação diagnóstica, foram identificadas fragilidades e potencialidades relativas ao contexto e às turmas, que serão evidenciadas de seguida.

Ao nível do contexto, poucas eram as potencialidades que se podiam encontrar, existindo apenas o facto de ambas as salas possuírem computador e projetor. No que diz respeito às fragilidades, verificavam-se: (i) dificuldades na utilização da Internet; (ii) limitações a nível de tempo e de diversificação de estratégias, devido à existência da prova de aferição de HGP, uma vez que os conteúdos tinham de ser todos abordados dentro do tempo disponível; e (iii) falta de momentos em que os alunos pudessem participar nas aulas, sendo o ensino maioritariamente expositivo, como referido anteriormente.

No que diz respeito às aprendizagens dos alunos, foram identificadas, como potencialidades de ambas as turmas, uma boa decifração e motivação para a aprendizagem da História de Portugal.

Quanto às fragilidades, identificou-se, ao nível das competências sociais, a falta de cooperação entre pares e os constantes momentos de falta de respeito entre colegas e para com quaisquer adultos responsáveis. A acrescentar às constantes interrupções que aconteciam devido a problemas relacionados com conflitos, verificava-se uma falta de empenho geral na realização de tarefas, resultando, por vezes, num escasso ou nulo rendimento ao longo das aulas (cf. Anexo G). Ainda no campo das fragilidades, ao nível das aprendizagens dos alunos, foram identificadas dificuldades na compreensão leitora, principalmente no que dizia respeito à realização de inferências e a perguntas de opinião; dificuldades em encontrar argumentos válidos para fundamentar as suas opiniões; dificuldades em interpretar o que era pedido no enunciado; um leque de vocabulário reduzido; dificuldades ao nível da expressão oral; dificuldades em reformular a informação pertinente e, por fim, a não realização de atividades fora da escola, quer a

nível de trabalhos de casa, quer a nível de preparação de apresentações e trabalhos de grupo (cf. Anexos G e I¹).

2.2.3. Identificação da problemática

Decorrente das potencialidades e das fragilidades encontradas, foi formulado um conjunto de questões que, na perspetiva do par de estágio, requeriam uma intervenção pedagógica prioritária:

- Como responder à obrigatoriedade de abordar todos os conteúdos em falta em HGP num tão curto espaço de tempo?
- Como fomentar a cooperação e o respeito pelos outros?
- Como proporcionar mais momentos de participação ativa dos alunos?
- Como proporcionar um ambiente educativo que desenvolva as competências de compreensão leitora e de expressão oral?
- Como alargar o vocabulário dos alunos?
- Como ajudar os alunos a criar as suas próprias opiniões e a fundamentá-las com o recurso a argumentos válidos?
- Como motivar os alunos para a aprendizagem?

Com a reflexão sobre estes aspetos foi formulada uma questão mais globalizante, que incluía pontos que, na perspetiva do par de estágio, solicitavam uma intervenção imediata:

- Como proporcionar um ambiente educativo que, fazendo face às limitações de tempo, dê resposta às fragilidades ao nível da compreensão leitora e da expressão oral e ajude os alunos a melhorar as competências relacionais e a motivação face à escola?

Decorrente desta problemática, foram formuladas hipóteses de ação que, como se evidenciará de seguida, fundamentaram a formulação dos objetivos gerais que se pretendiam atingir aquando da elaboração do PI.

¹ No caso de HGP optou-se por não se apresentar grelhas de avaliação diagnóstica, pois a informação reunida não era suficiente nem relevante para o PI. Os conteúdos avaliados na ficha à qual se teve acesso não eram essenciais para os conteúdos a abordar e as competências que se poderiam avaliar eram as mesmas que tinham sido avaliadas em Português (leitura e compreensão leitora).

Para desenvolver competências de compreensão leitora, era necessário que os alunos tomassem contacto com perguntas diversificadas e que se destinassem aos vários tipos de compreensão: literal, inferencial, de opinião, crítica e metacompreensão. Importava, ainda, que os alunos compreendessem que tipo de argumentos podiam convocar como válidos quando queriam justificar a sua posição face a alguma situação. Fator importante nesta questão da compreensão leitora era também o vocabulário. Deste modo, um alargamento do léxico dos alunos proporcionar-lhes-ia melhores competências de compreensão leitora.

Não era possível desenvolver competências de expressão oral se não fossem proporcionados aos alunos momentos em que estes tivessem a posse da palavra. Para além disso, era fundamental que os alunos tivessem acesso aos critérios essenciais para uma boa apresentação oral formal, de modo a que soubessem, exatamente, o que era esperado.

A cooperação e o respeito pelos outros podiam ser fomentados com o trabalho a pares e em pequenos grupos. Com esta tipologia de trabalho, para serem bem-sucedidos, tornar-se-ia necessário que os alunos dividissem as tarefas e ouvissem as diferentes opiniões, incentivando o respeito entre os elementos do grupo e, conseqüentemente, pelo grupo turma.

De acordo com as hipóteses de ação acima referidas, foram definidos três objetivos gerais para esta intervenção:

1. Desenvolver a cooperação e o respeito pelos outros;
2. Desenvolver a compreensão leitora;
3. Desenvolver a comunicação oral.

Estes objetivos foram pensados para desenvolver as competências e as aprendizagens que, tal como referido, requeriam uma intervenção prioritária, uma vez que:

1. Era notória a falta de cooperação entre pares e os momentos de falta de respeito entre colegas e com os adultos responsáveis perturbavam o decurso das aulas e prejudicavam o ambiente educativo;

2. Registavam-se muitas dificuldades na realização de inferências após a leitura de textos; os alunos não conseguiam encontrar argumentos válidos para sustentar as suas opiniões e tinham um vocabulário muito reduzido;
3. Embora fosse exigido aos alunos que fizessem apresentações orais formais, partia-se do pressuposto de que já sabiam como estruturar uma apresentação deste tipo e não se disponibilizavam momentos, extra avaliação, para a prática da oralidade.

Para isso, pretendeu-se privilegiar estratégias que respondessem a cada um dos objetivos gerais definidos, procurando:

- Implementar o trabalho colaborativo, inicialmente a pares, passando, gradualmente, a pequenos grupos de 3/ 4 alunos, de modo a fomentar a cooperação e o respeito pelos outros;
- Apostar na diversificação da tipologia das perguntas de compreensão leitora para convocar os vários tipos de compreensão;
- Fomentar a discussão de argumentos válidos para justificar as opiniões pessoais dos alunos;
- Promover atividades que fomentassem o alargamento do vocabulário dos alunos, nomeadamente exploração do vocabulário dos textos abordados e criação de listas de verbos introdutórios de tarefas com a respetiva exploração do seu significado;
- Assegurar a existência de momentos em que os alunos tivessem a posse da palavra e uma participação mais ativa;
- Fornecer ferramentas aos alunos para que estes tivessem acesso aos critérios de avaliação das apresentações orais formais;
- Implementar períodos de preparação das apresentações orais formais.

Em síntese, apresenta-se de seguida uma tabela que ilustra os objetivos gerais do PI, assim como as estratégias escolhidas para lhes dar resposta.

Tabela 3

Objetivos gerais e estratégias do PI do 2.º CEB

Objetivos Gerais	Estratégias
1. Desenvolver a cooperação e o respeito pelos outros.	1.1. Implementar o trabalho colaborativo (a pares e em pequenos grupos).
2. Desenvolver a compreensão leitora.	2.1. Diversificar o tipo de perguntas, estimulando todos os tipos de compreensão com especial incidência nas de opinião e nas inferenciais; 2.2. Ajudar os alunos a encontrar argumentação válida para fundamentar as suas opiniões; 2.3. Realizar atividades que permitam o alargamento de vocabulário dos alunos.
3. Desenvolver a comunicação oral.	3.1. Promover momentos em que os alunos tenham a posse da palavra; 3.2. Promover momentos de preparação prévia para apresentações orais formais.

2.3. Análise crítica da intervenção desenvolvida no 1.º e 2.º CEB

Com a finalização da prática ocorrida em ambos os ciclos torna-se, então, relevante elaborar uma análise da mesma, procedendo-se à comparação e reflexão crítica de determinados aspetos sobre os dois contextos.

Começando por fazer uma comparação generalista entre os dois estágios, torna-se óbvio que as diferenças entre os mesmos são substanciais. O contexto onde decorreu a prática de 1.º ciclo diz respeito a uma instituição privada situada na zona de Lisboa que, de acordo com a informação veiculada pelo seu projeto educativo², foi fundada no ano de 2002 e se encontra a lecionar desde 2003, oferecendo um ensino bilingue (português/inglês).

O contexto onde decorreu a prática de 2.º ciclo situa-se numa zona suburbana de Lisboa e a escola em questão é sede de um agrupamento de escolas TEIP. Neste sentido, o meio sociocultural e económico das famílias dos alunos difere bastante de uma realidade para a outra.

No que diz respeito aos processos de ensino e de aprendizagem e às formas de organização e gestão do currículo também são evidentes as diferenças nos contextos em análise.

No contexto de 1.º ciclo a instituição defendia princípios pedagógicos que pressupunham a implicação dos alunos no seu processo de aprendizagem: a perspetiva sócio construtivista; o trabalho colaborativo; a construção de novo conhecimento a partir do conhecimento prévio dos alunos; a diferenciação pedagógica; a MTP. Segundo a informação veiculada no projeto educativo da instituição, a sua missão é “formar e inspirar alunos para que tenham as competências necessárias para serem felizes e ter sucesso no percurso individual que escolherem.” Para alcançar esta missão estabelecem-se vários objetivos que vão desde “formar crianças bilingues, atingindo fluência na leitura, escrita, compreensão e oralidade em Português e Inglês” até “promover a colaboração e interatividade entre pares, entre a comunidade educativa e as famílias”. No

² O respetivo projeto educativo não será anexado ao presente relatório para que possa ser mantido o anonimato da instituição.

que diz respeito ao 1.º ciclo em concreto, de acordo com o projeto educativo é valorizada uma “aprendizagem ativa, construída com cada aluno de forma individualizada”.

Já no contexto de 2.º ciclo não foi possível observar estes princípios. Aqui, a metodologia privilegiada baseava-se no ensino expositivo e no trabalho individual, não se verificando diferenciação pedagógica. Se compararmos, inclusivamente, as plantas das salas de aula dos dois contextos (cf. Anexos J e K) verificamos que as próprias posições das mesas dos alunos diferem, sendo que nas salas de 2.º ciclo estas encontram-se dispostas em fila, sugerindo um tipo de ensino expositivo, enquanto na sala do 1.º ciclo as mesas se dispõem de modo a privilegiar o trabalho de grupo/ colaborativo.

Como já foi referido, o meio sociocultural e económico de origem dos alunos era substancialmente diferente nos dois contextos. Este facto poderá, eventualmente, justificar o diferente nível de envolvimento dos encarregados de educação no processo educativo dos seus educandos. Com efeito, no contexto de 1.º CEB o envolvimento dos encarregados de educação era total em praticamente todos os casos, não havendo espaço para os alunos descurem o cumprimento das suas tarefas, havendo ainda uma relação de confiança e espírito de equipa entre os pais e os professores. No caso do 2.º ciclo verificava-se uma enorme falta de envolvimento dos encarregados de educação na vida escolar das crianças, o que poderá ajudar a compreender a falta de motivação, a indiferença e a rejeição de alguns alunos face à escola. Este distanciamento dos encarregados de educação face à instituição manifestava-se, também, na escassa relação com os professores e na consequente dificuldade que estes experimentam na resolução de situações relacionadas com os alunos e que exigem a implicação da família.

Afigura-se relevante sublinhar, ainda, a questão da relação pedagógica que era mantida em ambos os contextos, assim como a cultura de escola existente. No contexto de 1.º ciclo o ambiente, tanto na sala de aula como no resto da escola, era extremamente caloroso e afável. O facto é que era visível que as crianças se sentiam bem e motivadas, havendo uma grande ligação entre elas e a professora. A existência das sessões quinzenais de competências sociais, intercaladas com as assembleias de turma, dinamizadas pela psicóloga da escola revelaram-se, ainda, fatores promotores de autonomia, autoestima e de boas relações entre pares, procurando dar resposta aos possíveis conflitos que pudessem existir na turma ou na escola. De um modo geral, era notório o investimento

que era feito nesta instituição no sentido de ir ao encontro das necessidades globais dos alunos e de tudo aquilo que implicasse o seu bem-estar, sensação de segurança e sentido de pertença. As sessões de meditação dinamizadas diariamente pelos professores, que deram o mote para o tema em estudo no presente relatório e que serão aprofundadas mais à frente, são mais um exemplo desse investimento no desenvolvimento integral das crianças. Nesta instituição privilegiava-se não só a componente intelectual dos alunos, mas também a componente social e emocional.

No contexto de 2.º ciclo o cenário era totalmente diferente. A frequente violência que se verificava nos recreios e nas salas de aula revelava-se um fator perturbador do normal desenrolar das atividades escolares (cf. Anexos G e H). Para além do constante mau ambiente que se gerava entre os pares, a relação mantida entre professores e alunos também era bastante tensa. Como já foi mencionado anteriormente, muitas foram as situações em que se observaram faltas de respeito e até violência física, inclusivamente dentro da sala de aula. O cenário geral, visto de fora, era de dois grupos de alunos desmotivados e revoltados contra os professores e a própria instituição, onde os limites impostos eram poucos e os que existiam eram baseados na repressão e em constantes ameaças. Admoestações, participações aos encarregados de educação, faltas disciplinares e expulsões da sala de aula eram, no decorrer do período de observação, quase diárias. A título de exemplo, no primeiro dia de observação a professora perguntou por uma aluna que faltava, ao que a restante turma respondeu que esta tinha sido suspensa por ter batido no diretor de turma (DT). O facto é que nenhuma das partes (alunos ou docente) parecia achar a situação perturbante ou, sequer, fora do normal.

Naturalmente, tudo isto influenciava negativamente os alunos em diversos sentidos, nomeadamente nas suas aprendizagens, como se pode comprovar através avaliação diagnóstica realizada (cf. Anexos H e I). De acordo com a investigação, o professor, apesar de dever impor limites e regras que contribuam para o bom funcionamento das aulas, deverá ter em mente que a relação afetiva é fundamental, pois “aprendemos mais e melhor quando o fazemos num clima de confiança, de incentivo; quando estabelecemos relações cordiais com os alunos, quando nos mostramos pessoas abertas, afetivas, carinhosas, tolerantes e flexíveis, dentro das regras organizacionais” (Moran, 2007, p. 1).

De facto, revelou-se um grande desafio intervir junto dos grupos do 2.º ciclo. Foi necessário um cuidado redobrado na relação pedagógica estabelecida com os alunos, de modo a evitar criar um ambiente hostil. Apesar de não terem deixado de existir situações de conflito durante o período de intervenção, procurou-se estabelecer com os alunos uma relação de afetividade, confiança e incentivo. No final, os resultados foram bastante satisfatórios e era notória a ligação afetiva que estes alunos tinham criado com o par de estágio, tendo existido, inclusivamente, despedidas emocionadas e com pedidos de regresso.

Não deixa de ser interessante a comparação realizada entre estes dois contextos de estágio tão distintos, mas que correspondem a realidades existentes no nosso país. Seria interessante que muitas das práticas que se verificam em contextos de 1.º ciclo pudessem ser implementadas em contextos de 2.º, principalmente no que diz respeito às que procuram o desenvolvimento de competências sociais dos alunos. O facto é que, na altura da elaboração do PI destinado ao 2.º ciclo, foram consideradas hipóteses mais ambiciosas do que as que, efetivamente, se concretizaram no âmbito das competências sociais. Inclusivamente, teria sido interessante aplicar a prática da meditação a estas turmas. No entanto, a liberdade a nível de tempo e de gestão do currículo no 2.º ciclo era bastante menor, limitando a prática do par de estágio à lecionação de uma extensa lista de conteúdos predefinidos, dentro dos escassos tempos designados na agenda de cada turma.

3. QUIET TIME: UM ESTUDO SOBRE O IMPACTO DA MEDITAÇÃO NA ATENÇÃO DOS ALUNOS EM SALA DE AULA

3.1. Contextualização do estudo

Numa sociedade cada vez mais exigente, de ritmo alucinante e carregada de estímulos contantes, torna-se cada vez mais difícil acalmar a nossa mente e focar a nossa atenção em determinadas tarefas, ignorando os estímulos circundantes que nos possam impedir de ter sucesso em determinada situação. As crianças dos dias de hoje apresentam mais dificuldades em concentrar a sua atenção numa só coisa, por pequena que seja a sua duração (Breyner, 2016). Vivemos na era das tecnologias e o seu acesso tem sido gradualmente promovido e facilitado. Com o aparecimento das redes sociais e de tudo aquilo que implica que estejamos sempre “ligados”, isto é, presos à ligação com os outros através de aparelhos eletrónicos, acabamos por não viver e aproveitar a realidade que está, de facto, à nossa volta.

A quantidade de informação, pressão e estímulos a que estamos constantemente expostos tem tido consequências graves para as mentes das crianças. “Muitos estudos e pesquisas feitas nos dias de hoje confirmam que as crianças estão a ser afectadas por este ritmo alucinante das sociedades. Muitas delas sofrem de *stress*, falta de atenção baixa auto-estima e ansiedade” (Breyner, 2016, p. 33).

Inevitavelmente, este ritmo tem vindo a afetar, também, o modo como os alunos estão em sala de aula, pois verifica-se uma dificuldade crescente em mantê-los concentrados numa tarefa durante períodos de tempo mais alongados. De acordo com Martín (2017), nesta

sociedad tecnológica y global que produce, a la vez, infoxicación e hiperestimulación en todos sus miembros, la dinámica en las aulas no coadyuva a ese silencio, a esa pausa, ni a esa serenidad necesarias para educarse más allá de los aprendizajes y conocimientos ordinários. En este contexto de aceleración y exteriorización de las personalidades -del que los docentes también participan-, se recurre a generar climas de aprendizaje con elementos de control externos: mandar callar, mantener el control del aula

mediante la figura de autoridad del docente, etc. Esto causa conflictos y situaciones de tensión en el grupo y en las personas (p.14).

Esta conjuntura tem resultado, muitas vezes, na tentativa dos pais e professores resolverem o problema da falta de atenção com medicação, de um modo cada vez mais generalizado. Em Portugal, “em média, são dados cinco milhões de calmantes às crianças” (Breyner, 2016, p. 114). O autor salienta que, no entanto, “é importante entender que a medicação que é dada às crianças em pouco favorece o bem-estar geral das suas vidas. A medicação pode ajudar a curto prazo, mas é como se estivéssemos a «atirar areia para os olhos»”, uma vez que esta “gera dependência e faz com que o crescimento da criança deixe de ser natural” (p. 115).

No sentido de contrariar esta tendência, têm sido levadas a cabo diversas ações que avaliam a eficácia de abordagens baseadas em meditação, junto de crianças e adolescentes. É nessa conjuntura que surge o tema do presente estudo, realizado no âmbito do Curso de Mestrado em Ensino do 1.º CEB e Português e HGP no 2.º CEB, no contexto de PES II.

O tema desta investigação decorre da observação e intervenção pedagógica desenvolvida no 1.º CEB, durante a qual o par de estágio se confrontou com uma rotina diária intitulada *Quiet Time*, que suscitou, à partida, o interesse em compreender os seus efeitos nos alunos (cf. Anexo D).

Este momento tomava lugar logo no início do primeiro bloco matinal, quando os alunos regressavam do recreio. Assim que toda a turma se encontrasse dentro da sala de aula, a professora cooperante dava um toque na taça tibetana que tinha junto da sua secretária, sendo este o sinal que indicava o início do momento de meditação. Automaticamente, as crianças sentavam-se, de imediato, direitas nos seus lugares e fechavam os olhos, mantendo-se um silêncio absoluto. Ao fim de um minuto de silêncio, a professora, tocando novamente na taça, dava indicação para começarem a contagem dos movimentos da respiração: inspiração – um, expiração – dois, inspiração – três, expiração – quatro, inspiração – cinco, expiração – seis, e assim sucessivamente até ao dez. Quando chegavam ao dez, voltavam ao início. Esta contagem era feita, também, em total silêncio. Passados três minutos de concentração na contagem dos movimentos respiratórios, a professora voltava a tocar na taça, indicando aos alunos que parassem a contagem e que

se mantivessem em silêncio, a sentir o efeito do exercício. Este último momento tinha a duração de um minuto. Ao fim deste minuto, a professora dava mais um toque na taça, pondo fim ao momento do *Quiet Time* (cf. Anexo L). Imediatamente a seguir, os alunos iniciavam autonomamente as suas tarefas de sala de aula e começavam a escrever o plano do dia que já se encontrava projetado no quadro.

Importa referir que, nas primeiras vezes em que se observou este momento, foi extremamente impressionante o modo como os alunos aderiam ao mesmo. Mesmo que o nível de concentração não fosse igual em todos, prevalecia um respeito absoluto pelo momento que estava a decorrer.

Um dia, em conversa informal com a professora cooperante, comentava-se que a manhã não tinha corrido muito bem, pois os alunos estavam extremamente agitados e desconcentrados. Mais tarde, apercebemo-nos que, por alguma razão, naquele dia não se tinha feito o *Quiet Time*.

Apesar de ter sido idealizado um tema de estudo diferente antes de se ter iniciado este estágio (prendia-se com a utilização de laboratórios gramaticais), o facto é que, no decorrer da observação se tornou evidente que não se adequava ao contexto e que, se fosse levado a cabo, não seria, portanto, pertinente. É nesta conjuntura que surge o interesse em estudar o tema da meditação, pois estava diretamente relacionado com uma rotina já existente no contexto de estágio – o *Quiet Time* – e sobre a qual importava procurar respostas devidamente fundamentadas.

Atendendo às observações empíricas feitas pela professora cooperante, relacionando a realização da rotina da meditação com o nível de atenção dos alunos ao longo do dia e, posteriormente, à minha própria experiência durante o período de intervenção, afigurou-se relevante a colocação da seguinte questão: *de que modo é que a rotina da meditação influencia a atenção dos alunos em sala de aula?* Existindo apenas dados de opinião, baseados na prática pedagógica, que sugeriam que o *Quiet Time* tinha, de facto, efeitos no comportamento e na concentração da atenção dos alunos em sala de aula, não havia, no entanto, dados quantitativos objetivos que reforçassem essa ideia. Foi nesse sentido que se revelou pertinente utilizar testes de atenção para medir a mesma, de modo a ser possível analisar e comparar o desempenho dos alunos em função da realização ou não da rotina do *Quiet Time*.

Estava, deste modo, definido o objetivo do estudo: avaliar em que medida a meditação influenciava a atenção dos alunos em sala de aula.

3.2. Enquadramento teórico

Neste capítulo será apresentada uma sucinta revisão da bibliografia que inclui alguns dos conceitos fundamentais associados à prática da rotina em questão – o *Quiet Time*, assim como aos restantes aspetos inerentes ao estudo realizado.

Em primeiro lugar, afigura-se relevante compreender a implementação desta rotina no contexto em questão. O *Quiet Time* insere-se num projeto intitulado *O Pequeno Buda*, cujo fundador, Tomás de Mello Breyner, tem feito todos os esforços necessários para levar a prática da meditação a diversas escolas do país. Um dos objetivos do autor do projeto é que esta prática seja vista não como uma atividade extracurricular, mas como parte integrante das rotinas diárias das escolas, de modo a proporcionar às crianças um crescimento natural e holístico, fornecendo-lhes uma ferramenta que, se bem aplicada, lhes poderá ser útil para o resto das suas vidas. O projeto aplica-se a crianças a partir dos oito anos e a técnica desenvolvida para o mesmo – *Quiet Time* – “é uma prática que tem como objetivo principal aumentar o poder de foco das crianças, mais do que lhes trazer calma e serenidade. É uma meditação bastante simples que tem como objeto de foco a respiração” (Breyner, 2016, p. 105).

Tendo em conta os objetivos do presente estudo torna-se essencial, neste momento, clarificar alguns conceitos intimamente relacionados com o mesmo. Este enquadramento centra-se, portanto, em dois grandes temas: a atenção – conceito e processos associados às suas vertentes seletiva e de foco; a meditação – conceito e efeitos da sua prática, afunilando-se para o campo educacional e, especificamente, para a sua relação com a focalização da atenção.

3.2.1. Atenção: seletividade e focalização

Interessa aqui clarificar, em primeiro lugar, o conceito de atenção, pois ao fazer parte do modelo de análise definido para o presente estudo, enquanto variável dependente e quantitativa, carece de uma fundamentação adequada que possibilite o conhecimento da sua essência e que, deste modo, resulte numa correta perspetivação dos resultados obtidos pelos participantes do estudo.

O conceito da atenção tem vindo a ganhar cada vez mais destaque em diversas áreas, nas quais se busca uma série de estratégias para a captura da mesma. Uma dessas

áreas, a que tem relevância para o presente estudo, é a da educação, “onde a atenção é tomada como pré-condição para o bom desempenho” dos alunos e onde “se faz cada vez mais presente o diagnóstico de TDA/H (transtorno do déficit de atenção e hiperatividade)” (Ferraz & Kastrup, 2007, p. 61).

O termo “atenção” abrange diversas definições complementares entre si, provenientes de diferentes áreas da Psicologia. Os trabalhos de William James (1842-1910) influenciaram a investigação posterior no que diz respeito ao estudo da atenção no âmbito da psicologia experimental, contribuindo para a consagração da natureza multidimensional da atenção. No que se refere ao ato atencivo, James (1890) afirma o seguinte:

Todos sabem o que é a atenção. É a acção de tomar posse, realizada pelo espírito, de forma clara e vívida, de um entre outros vários objetos ou séries de pensamentos simultaneamente possíveis. Focalização, concentração da consciência são a sua essência. Implica o afastamento de algumas coisas para ocupar-se efectivamente de outras, e é uma condição que tem o seu contrário real no estado confuso, ofuscado e desregrado, que em francês se chama *distraction* e em alemão *Zerstreutheit* (p. 375).

A definição encontrada no Dicionário de Psicologia de Piéron explica que a atenção é “uma orientação mental selectiva, implicando um acréscimo de eficiência no exercício de determinada atividade, com inibição das actividades concorrentes” (Veiga, 1995, pp. 14-15).

Sternberg (2000) define atenção como o “fenómeno pelo qual o ser humano processa ativamente uma quantidade limitada de informações do enorme montante de informações disponíveis através dos órgãos dos sentidos, de memórias armazenadas e de outros processos cognitivos” (p. 78).

Blythe (2000) coloca maior ênfase na necessidade de rejeição de estímulos irrelevantes ao clarificar que:

Attention describes the focusing of conscious awareness upon a specific task, particularly when that task is being learned, and it requires a high level of arousal. Focused attention depends on the ability to reject irrelevant

sensory stimuli such as background noise, movement within the visual field and sensations from the muscles and skin. (p. 154).

Também Schwartzman (2001) associa o nome genérico de “atenção” ao conjunto de mecanismos neuronais que garantem a seleção de determinados estímulos de entre os existentes.

Segundo Benczik e Casella (2007), “do ponto de vista psicológico, a atenção implica alocação preferencial de recursos e canais de respostas para eventos que sejam mais relevantes” (p. 31).

Percebe-se aqui a presença de algumas noções de extrema importância tanto na conceituação de James (1890, 1952) como nos estudos posteriores acerca da atenção: a seletividade e a focalização ou concentração. Importa, portanto, desdobrar esta ação sob a luz deste conceito, remetendo, por um lado, para o aspecto ativo e seletivo desta ação, e, por outro lado, para o seu aspecto de focalização/ concentração. Ferraz e Kastrup (2007) fazem essa distinção afirmando que, enquanto o aspecto ativo e seletivo “representa uma atitude em relação à multiplicidade de objetos e pensamentos que se nos apresentam”, o aspecto de concentração ou focalização “incide sobre o conjunto de objetos ou séries de pensamentos aos quais se volta a atenção” (p. 63).

De um modo geral, os conceitos dos diferentes autores convergem na ideia de que estes dois aspectos da atenção – seleção e focalização, estão sempre presentes. É, portanto, necessário que se consiga ignorar os estímulos circundantes irrelevantes para a situação que carece da nossa atenção, para que se tenha sucesso na tarefa. É com base nesta premissa que Breyner (2016) considera que se pode explicar muito do insucesso escolar presente nos dias de hoje, uma vez que muitas das crianças, pelo excesso de estímulos a que se encontram permanentemente sujeitas, não se conseguem concentrar, pois não têm a capacidade de focalizar a sua atenção, ignorando as atividades, estímulos, pensamentos concorrentes.

3.2.2. Meditação: conceito e efeitos da sua prática no domínio cognitivo

A meditação é uma prática milenar originária do Oriente muito conhecida por ser uma técnica contemplativa de promoção do autoconhecimento. Historicamente associada à figura de Buda, nem todos os que a praticam lhe atribuem um cariz religioso, sendo

diversos os domínios sobre os quais a sua prática tem influência: cognitivo, emocional e corporal.

À medida que a meditação se tornou mais conhecida, surgiram muitos conceitos imprecisos a seu respeito, associando-a a uma religião ou a ficar sentado com posturas difíceis, murmurando mantras esotéricos. No entanto, diversos são os autores que têm vindo a desmistificar este conceito, procurando explicar que esta é uma prática acessível e benéfica para qualquer pessoa. Osho (2009), um dos ícones orientais contemporâneos, procura alterar a noção tradicional de meditação ao mostrar que é uma prática que não precisa de se alienar do quotidiano e do mundo real, sendo que é simplesmente a arte de estar perceptivo e consciente de tudo o que acontece dentro de nós e ao nosso redor.

A atenção plena (*mindfulness*) é associada ao prestar atenção, intencionalmente, ao momento presente, com uma atitude de bondade e não-reatividade ou julgamento (Kabat-Zinn, 2003). Neste sentido, a prática do *mindfulness* pode assumir as mais diversas formas, uma vez que se pode aplicar a sessões formais de meditação, mas também às situações vulgares do dia-a-dia.

Apresentam-se, de seguida, alguns autores que procuraram definir *meditação*, de modo a identificar os aspetos em que esses conceitos convergem.

Patanjali, citado por Breyner (2016) define meditação como “a capacidade de o indivíduo controlar as flutuações mentais” (p. 66).

De acordo com McDonald (1984) “meditar é dominar a mente e trazê-la para o entendimento correto da realidade, é observar o que somos e trabalhar com isso de forma a nos tornarmos mais positivos e úteis, para nós e para os outros” (p. 129).

Solarz (2009) generaliza esta prática como sendo uma técnica contemplativa de purificação da mente e promoção do autoconhecimento.

Leal (2009) também associa esta prática à melhor ferramenta que existe para promover o autoconhecimento. Define meditação como “uma prática simples, natural, eficaz, promotora de saúde, equilíbrio, pacificação, bem-estar” (p. 17).

Tolle (2013), um dos autores contemporâneos ocidentais de referência, defende que a meditação é algo que nós fazemos de entre muitas outras coisas. Não querendo chamar-lhe nada, mas procurando ajudar as pessoas a encontrar uma definição para a meditação, defende que não é um *fazer*, mas uma realização daquilo que somos, do *ser*

que está anterior a todo o *fazer*: emoções, pensamentos, memórias. Essa capacidade de *ser* é o estar em total alinhamento com a realidade. A percepção de que nós *somos*, não como um conceito, mas como profunda sensibilidade da vida que somos. O autor salienta invariavelmente a importância de relativizar a existência de passado e de futuro, colocando toda a ênfase no presente.

Embora existam distintas definições atribuídas à meditação, pode-se afirmar que todas convergem na certeza de que a sua prática é promotora do bem-estar integral do ser humano. Não obstante, dar-se-á agora, devido à sua relevância para o estudo em questão, maior ênfase às associações existentes entre a meditação e a sua propensão para melhorar a capacidade da concentração da atenção. Diversos são os autores que associam os seus benefícios à melhoria de capacidades no campo cognitivo.

Shapiro (1981) reconhece a meditação como uma prática que engloba um conjunto de técnicas que buscam treinar a focalização da atenção.

Também Goleman (1999) afirma que “a meditação é, em essência, o treinamento sistemático da atenção”, tendo como objetivo “desenvolver a capacidade de concentração e enriquecer a nossa percepção” (p. 25). O autor defende que a meditação “aperfeiçoa a habilidade que as pessoas têm de captar subtis manifestações no ambiente e de prestar atenção ao que está acontecendo, em vez de deixar a mente dispersar-se.” (p.13).

Deshmukh (2006) defende que a meditação é capaz de atuar no sistema nervoso autónomo e conduzir a um estado de relaxamento e de diminuição de stress.

De acordo com Arora (2006) a meditação é “um processo que visa aquietar pensamentos dispersos e tranquilizar emoções, além de criar condições físicas, mentais e emocionais que promovem vivências dos estados elevados da consciência” (p. 51).

Em 2009, Menezes considera que “a meditação pode ser caracterizada como uma prática que atinge objetivos semelhantes a algumas técnicas de psicoterapia cognitiva, embora por meios distintos. Ambas levam à diminuição do pensamento repetitivo e à reorientação cognitiva, desenvolvendo habilidades para lidar com os pensamentos automáticos” (p. 17). Este autor afirma que o treino da focalização da atenção, característico da prática meditativa, pode realmente auxiliar no controlo da função cognitiva.

Brefczynski-Lewis et al., Jha et al. e Malinowski, citados por Dorjee & Kaunhover (2017) entendem que “with continuous mindfulness training, self-regulatory skills are refined and the ability to effortlessly sustain attention in the present moment whilst disengaging from distractions increases” (p. 26).

Vários estudos têm sido levados a cabo neste campo e, em relação aos sistemas cognitivos, tem sido observado que o treino da concentração da atenção, presente na prática da meditação, contribui significativamente para um melhor funcionamento desta ação. De acordo com Carter et al., 2005 e Slagter et al., 2007, estudos que utilizaram tarefas comportamentais mostraram que o treino da meditação pode modular mecanismos atencionais e aumentar a capacidade do processamento de informações mediante um maior controle da distribuição dos recursos mentais.

3.2.2.1. Meditação na escola

“Se a ciência comprova que a meditação é realmente benéfica em baixar o *stress*, que reconfigura o nosso cérebro, aumenta a nossa concentração e o nosso bem-estar, porque não ensiná-lo já às crianças?” (Breyner, 2016, p. 35).

Atualmente a prática da meditação é exercida em diversos países e muitas pessoas relatam ter obtido benefícios médicos e psicológicos ao criar o hábito de meditar diariamente (Kozasa, 2007). Neste sentido, têm vindo a alastrar-se as ações que procuram levar, também, a prática da meditação às escolas, fornecendo às crianças técnicas que lhes permitam ter maior controle das suas mentes, pois “se uma criança vive num mundo agitado, carregado de informação, é natural que a sua mente seja agitada e que isso faça com que o seu poder de foco e de atenção seja baixo” (Breyner, 2016, p. 113).

Rosaen e Benn (2006) conduziram estudos que procuraram investigar a influência da meditação no âmbito escolar. Um dos estudos foi realizado numa escola com a colaboração de estudantes que adotaram o hábito de meditar 10 minutos por dia, durante um ano. Os resultados obtidos demonstraram benefícios nos níveis de relaxamento, concentração, melhoria na capacidade de autocontrole e diminuição de sentimentos de raiva. Também os estudantes relataram que a meditação lhes proporcionou uma melhoria no desempenho escolar, na capacidade de concentração e foco nas propostas diárias.

De acordo com Guerreiro (2014) “a meditação oferece às crianças inúmeros benefícios, não só a nível de saúde como também, a nível comportamental, emocional e social”. Nomeadamente, a autora refere que esta prática

aumenta a autoestima; fornece ferramentas que permitem à criança relaxar quando necessita; aumenta a concentração; ensina a viver no presente com satisfação e consciência; desenvolve a inteligência emocional; beneficia a saúde; dá disciplina; fomenta a assertividade e o respeito; aumenta a autoconfiança e autocontrole; dá paz interior; dá calma, tranquilidade e equilíbrio (p. 9).

Martín (2017) afirma que a meditação “ayuda a detectar la inquietud de la mente, que (...) dificulta la atención y la concentración. Aprender bien pasa por concentrarse, por darse cuenta de que la mente viaja, de que puede alejarse y regresar al foco con la pausa (p. 15).

Breyner (2016) tem trabalhado para levar a meditação (como prática diária) às escolas de Portugal, cuja adesão tem sido gradualmente significativa, com a implementação do seu projeto piloto – O Pequeno Buda. A técnica de meditação projetada para as salas de aula – o *Quiet Time*, cujos efeitos são estudados no presente relatório, tem como objeto o foco na respiração (cf. Anexo L). O autor afirma que “o aumento da capacidade de foco tem como principal objetivo trazer a concentração da criança a um determinado objecto, de modo que o seu cérebro fique mais desperto, atento e alerta” (p. 105). Como refere Övén (2015, p. 68) “Quando voltamos constantemente a atenção para a nossa respiração, ou quando nos focamos num ponto do corpo, ou num som, tornamo-nos presentes, no agora, e conseguimos ver as mudanças inevitáveis da energia, dos pensamentos, das emoções e das sensações”.

Em síntese, pode-se afirmar, de acordo com a bibliografia consultada, que os dois conceitos chave inerentes ao presente estudo – meditação e atenção – se encontram intimamente relacionados, devido à influência que a prática de meditação parece ter sobre o desenvolvimento da capacidade de focalização da atenção. É, pois, relevante que esta prática surja no contexto escolar como ferramenta a fornecer aos alunos, por forma a contribuir para o aperfeiçoamento das suas capacidades mentais.

3.3. Metodologia

Para que o presente estudo tivesse lugar, foram tidos em conta diversos procedimentos que serão descritos de seguida. Assim, neste subcapítulo serão explicitados os objetivos do estudo, assim como as questões de investigação. Será, também, feita a caracterização da amostra e clarificadas as opções metodológicas: natureza do estudo, métodos e técnicas de recolha e análise de dados.

Importa referir que todo o estudo foi desenvolvido tendo em consideração os princípios preconizados na Carta Ética, construída pela Sociedade Portuguesa da Ciências de Educação (SPCE). Neste sentido, de modo a garantir o sigilo profissional, foi preservada a identidade dos participantes e da instituição onde foi aplicado o estudo.

3.3.1. Objetivo geral do estudo

Perante a questão de partida anteriormente enunciada, o presente estudo tem como objetivo geral conhecer o impacto da meditação na atenção dos alunos em sala de aula.

3.3.2. Objetivos específicos

De modo a atingir o objetivo geral acima descrito, foi necessário operacionalizá-lo em objetivos específicos aos quais se procurou dar resposta durante o processo de investigação, a saber:

- Identificar as perceções das crianças e da professora cooperante acerca da rotina do *Quiet Time* e dos efeitos que lhe estão subjacentes;
- Verificar se a dinamização dos momentos de *Quiet Time* contribui para a melhoria dos níveis de concentração da atenção dos alunos.

3.3.3. Opções metodológicas

O estudo em questão assume um carácter misto, uma vez que foram utilizadas metodologias de cariz qualitativo e quantitativo.

A investigação tem apresentado divergências no que diz respeito à dicotomia entre pesquisa qualitativa e quantitativa. De acordo com Queiroz (2006) “tais correntes se caracterizam por duas visões centrais que alicerçam as definições metodológicas da pesquisa em ciências humanas nos últimos tempos. São elas: a visão realista/objetivista

(quantitativa) e a visão idealista/subjetivista (qualitativa)” (p. 88). Por um lado, a primeira considera que apenas as pesquisas baseadas na observação de dados da experiência e que utilizam instrumentos de mensuração objetivos podem ser consideradas científicas, afirmando, portanto, que os métodos qualitativos não dão origem a resultados confiáveis. Já a segunda visão defende que a pesquisa quantitativa não origina resultados válidos, uma vez que os pesquisadores não se colocam no lugar do sujeito pesquisado (Chaer et al., 2011).

No entanto, Queiroz (2006) avança que a complementaridade não só existe, como é fundamental, afirmando, ainda, que os propósitos da pesquisa em ciências humanas não podem ser alcançados por uma única abordagem metodológica. Também Chaer et. al (2011) vão ao encontro desta posição, ao defenderem que “as duas abordagens, qualitativa e quantitativa, vistas até certo tempo como antagónicas, podem apresentar um resultado mais considerável e significativo, se utilizadas na pesquisa de um mesmo problema” (p. 258).

Neste sentido, perante as questões e objetivo do presente estudo, optou-se por essa complementaridade, através da utilização de distintos instrumentos de recolha, tratamento e análise de dados, subjacentes a as ambas abordagens metodológicas.

Em primeiro lugar, afigura-se relevante destacar a observação como instrumento que sustentou e impulsionou o desenvolvimento do estudo. De acordo com Afonso (2005) “[a] observação é uma técnica útil e fidedigna, pois a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos” (p. 91). Ao longo da intervenção recorreu-se à observação direta e participante. A observação direta foi essencial para verificar as atitudes e os comportamentos dos sujeitos, visto que “é aquela em que o próprio investigador procede diretamente à recolha das informações” (Compenhoudt & Quivy, 2005, p.164). Foi através desta observação, ao verificar que os alunos se envolviam, de facto, no momento do *Quiet Time*, que se considerou relevante conhecer o impacto que essa rotina tinha no campo da concentração da atenção em sala de aula.

Considerou-se crucial, ainda, recorrer à observação participante, sendo que esta permite um “conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87). Neste sentido, a rotina do *Quiet*

Time, que era dirigida pela professora cooperante, passou a ser dinamizada por nós, permitindo-nos acompanhar mais de perto as crianças no decorrer da meditação.

Face ao primeiro objetivo específico do estudo, *identificar as percepções das crianças e da professora cooperante acerca da rotina do Quiet Time e dos efeitos que lhe estão subjacentes*, considerou-se fundamental utilizar instrumentos associados à abordagem metodológica qualitativa: questionários aos alunos (cf. Anexo M) e uma entrevista à professora cooperante (cf. Anexo N1). O questionário, segundo Gil (1999), pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.” (p. 128). Deste modo, esta técnica pretendia, através de perguntas abertas e fechadas, identificar as concepções dos alunos face à rotina do *Quiet Time* e os efeitos que lhe estão subjacentes. No que diz respeito à entrevista feita à professora cooperante, procurou-se conhecer a sua percepção pessoal e a percepção atribuída aos diversos atores escolares (os restantes professores e encarregados de educação) face ao tema em questão. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 134), a “entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”.

Para a análise dos resultados procedeu-se ao cálculo da frequência absoluta das respostas às perguntas fechadas do questionário e à técnica de análise de conteúdo para as respostas às perguntas abertas do questionário e às do protocolo da entrevista. Entende-se por análise de conteúdo “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (Bardin, 2009, p. 44).

Perante o segundo objetivo específico: *verificar se a dinamização dos momentos de Quiet Time contribui para a melhoria dos níveis de concentração da atenção dos alunos*, considerou-se pertinente utilizar instrumentos associados à abordagem metodológica quantitativa. Assim, foram aplicados dois testes diferentes que visavam

medir a concentração da atenção: um teste de símbolos, denominado teste de atenção de Bams (cf. Anexo O) e um teste de palavras construído expressamente para o estudo (cf. Anexo P). Ambos os testes são de discriminação visual.

Uma vez que se pretendia avaliar o impacto da meditação na atenção dos alunos, optou-se pela realização dos testes atencionais, primeiro sem e depois com a dinamização do *Quiet Time* (cf. Anexo L), para que, posteriormente, se pudesse proceder a uma comparação dos resultados obtidos nos diferentes dias. Deste modo, os testes foram realizados, alternadamente, durante 4 dias de uma semana, sem a realização do *Quiet Time* e, novamente na semana seguinte, às mesmas horas e no mesmo local, com a realização do *Quiet Time* antes da aplicação dos testes. Para que melhor se compreenda este procedimento, apresenta-se de seguida uma tabela com a organização da aplicação dos testes e as abreviaturas associadas a cada sessão, para a posterior apresentação dos resultados. A título de exemplo: TPsm1 – Teste de Palavras, sem meditação, sessão 1; TBcm2 – Teste de Bams, com meditação, sessão 2; assim sucessivamente.

Tabela 4
Aplicação dos testes de atenção

Local: sala de aula		3. ^a feira	4. ^a feira	5. ^a feira	6. ^a feira
1. ^a semana	Sem meditação	Teste de palavras (TPsm1)	Teste de Bams (TBsm1)	Teste de palavras (TPsm2)	Teste de Bams (TBsm2)
2. ^a semana	Com meditação	Teste de palavras (TPcm1)	Teste de Bams (TBcm1)	Teste de palavras (TPcm2)	Teste de Bams (TBcm2)

Para o estabelecimento das normas de aplicação, inicialmente foi dada aos alunos e à professora cooperante uma explicação dos objetivos e dos procedimentos do estudo, seguida das instruções dos testes a realizar.

Para a determinação da validade dos testes, estes foram primeiramente aplicados a um grupo de crianças fora do contexto escolar em questão, cujas idades se encontravam compreendidas entre os mesmos intervalos. Esta validação permitiu determinar o tempo

indicado para a realização do teste de palavras, que, tendo sido expressamente construído para este estudo, não tinha procedimentos standardizados como o teste de Bams.

A escolha destes instrumentos prende-se com o facto de ambos serem testes que não exigem do avaliado “conhecimentos especiais para a sua realização”, estando os seus resultados fundamentalmente “dependentes da capacidade de atenção seletiva e voluntária de quem os executa” (Botelho, 1998, p. 140).

Os resultados de ambos os testes foram analisados com recurso ao programa de tratamento de dados estatísticos IBM-SPSS (v. 23).

3.3.3.1. Teste de Bams

No teste de Bams a atenção é avaliada em duas vertentes: i) Velocidade Atencional e ii) Exatidão Atencional ou Índice de Dispersão. Da relação entre essas duas vertentes obtém-se a atitude do indivíduo face ao esforço mental (Botelho, 1998).

É apresentada ao avaliado uma folha A4 onde estão impressas 25 linhas compostas por 40 figuras a preto e branco. Estas figuras são quadrados de 1,25 mm de lado e distinguem-se umas das outras pelo traço exterior que pode estar orientado segundo as várias direções da rosa dos ventos, pelo que se definem oito tipos de figuras diferentes. A prova tem uma duração de 10 minutos, em total silêncio, e consiste em fazer um traço (barrar) no maior número de figuras que são iguais às três figuras modelo que se encontram no topo da página (cf. Anexo O). Esta barragem deverá ser feita da esquerda para a direita e de cima para baixo, como se de uma leitura se tratasse.

A todos os alunos foi explicada a realização do teste, tendo sido permitido, na primeira sessão, um ensaio na última linha da folha. Foi, também, dada a indicação de que, se ocorresse um engano na barragem de um símbolo, os alunos deveriam traçar novamente, no sentido contrário, o símbolo que teriam assinalado incorretamente, de modo a anular essa barragem.

Para análise dos resultados considerou-se: o número de figuras corretamente marcadas, como certas (C); o número de figuras corretas que o avaliado não assinalou até à sua última resposta dada, como omissões (O); e o número de figuras incorretamente barradas, como erradas (E).

De acordo com Vasconcelos e Botelho (2004), os resultados da Velocidade Atencional (VA) são obtidos pelo somatório do número de símbolos marcados corretamente (C) pelo indivíduo ao longo dos 10 minutos de teste.

A capacidade de concentração é medida pelo Índice de Dispersão (ID) e obtida através da fórmula: $ID = (O + E) / C \times 100$, onde o número de faltas (omissões + erros) não deve ultrapassar 10% dos acertos e o número de erros não deve ultrapassar dois quintos do número de omissões.

De modo a apresentar os resultados que o ID mostra em termos quantitativos, são apresentados quatro indicadores, em que: < 5% = muito concentrado; até 10% = concentrado; entre 10% e 15% = disperso e > 15% = muito disperso (Pereira, 1971).

3.3.3.2. Teste de palavras

O teste de palavras, construído com a orientação de Rosa (2017, comunicação pessoal) consiste numa listagem de palavras aleatórias, maioritariamente trissilábicas, organizadas em 40 linhas compostas por grupos de 4. Em cada linha encontram-se, para além da palavra escrita corretamente, de acordo com o modelo apresentado na caixa do lado esquerdo, mais 3 formas da mesma palavra escrita incorretamente. Em cada palavra escrita incorretamente foi trocada a posição de apenas uma letra (cf. Anexo P). Procurando-se prevenir a evolução de resultados por habituação ao teste, para além de se ter optado pela alternância entre os dois testes, foi trocada, ao longo das sessões, a ordem horizontal das palavras, isto é, a posição das palavras dentro de cada alínea (cf. Figuras P1 e P2).

A prova consiste em rodear o número máximo de palavras corretas possível (sendo o máximo 39) ao longo de 2 minutos, em total silêncio.

Para efeitos de análise dos resultados considera-se as palavras corretamente assinaladas, como certas (C) e as incorretamente assinaladas, como erradas (E). Uma vez que, após a análise dos resultados se verificou que o número de omissões era praticamente nulo, o que pode ser explicado pelo facto de todas as alíneas serem numeradas, considerou-se irrelevante ter em conta esta variável. Neste sentido, no que diz respeito a este teste, para efeitos de análise de resultados, considerou-se apenas a vertente VA na discriminação de palavras, medida pelo somatório do número de respostas corretamente assinaladas (C).

3.3.4. Caracterização da amostra

Participaram neste estudo 24 alunos de uma escola privada na zona de Lisboa, todos de uma turma de 3.º ano do 1.º CEB, cuja idade média é de 8,3 anos, com um desvio padrão de 0,4 anos, sendo a idade mínima 8 anos e a máxima, 9 anos. Tal como referido anteriormente, no capítulo respeitante à caracterização do contexto de 1.º CEB, o grupo em questão apresentava padrões de comportamento e níveis de aprendizagem adequados ao seu ano de escolaridade. (cf. Anexos B e D). No contexto onde decorreu a investigação já era praticada a rotina de meditação, pelo que não foi necessário nenhum período de adaptação dos participantes à mesma.

3.4. Apresentação dos resultados

Uma vez descrita a metodologia utilizada para a execução do presente estudo, neste capítulo serão expostas as evidências que resultaram da aplicação dos instrumentos já mencionados: questionários realizados aos alunos sobre o *Quiet Time*, entrevista à professora cooperante, teste de atenção de Bams e teste de atenção de palavras.

3.4.1. Resultados do questionário aos alunos

Para a análise dos questionários realizados aos alunos³ procedeu-se à sistematização das respostas às perguntas fechadas e ao cálculo da sua frequência. No que diz respeito às respostas às perguntas abertas, recorreu-se à técnica de análise de conteúdo (cf. Tabela Q1).

Após a organização dos dados na tabela que consta do Anexo Q, transformaram-se as frequências absolutas em percentagens, cujos gráficos se apresentam de seguida, de modo a promover uma leitura mais facilitada dos resultados.

Para a pergunta *O que é para ti o Quiet Time?*, verifica-se que 91% dos alunos respondeu que é *Uma atividade que me prepara para estar mais atento*; 5% respondeu que é *Um tempo que serve para descansar*; 4% respondeu que é *Mais uma atividade que realizo na sala de aula* e 0% respondeu *Uma atividade em que posso pensar no que me apetece* (cf. Figura 1).

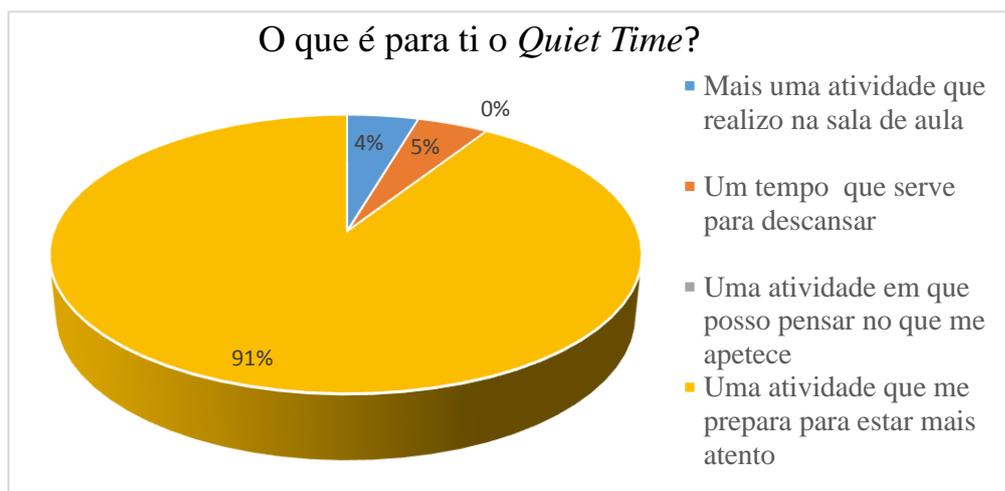


Figura 1. Respostas à pergunta *O que é para ti o Quiet Time?*

³ Este questionário foi aplicado apenas a 22 alunos, uma vez que dois deles não tiveram possibilidade de o fazer, razão pela qual o número respostas seleccionadas para cada pergunta corresponderá a um total de 22, ao invés de 24.

No que diz respeito à pergunta *Gostas de fazer o Quiet Time?*, verifica-se que 73% dos alunos gostam de o fazer, enquanto 23% gostam mais ou menos e 4% dos alunos não gostam de o fazer (cf. Figura 2).

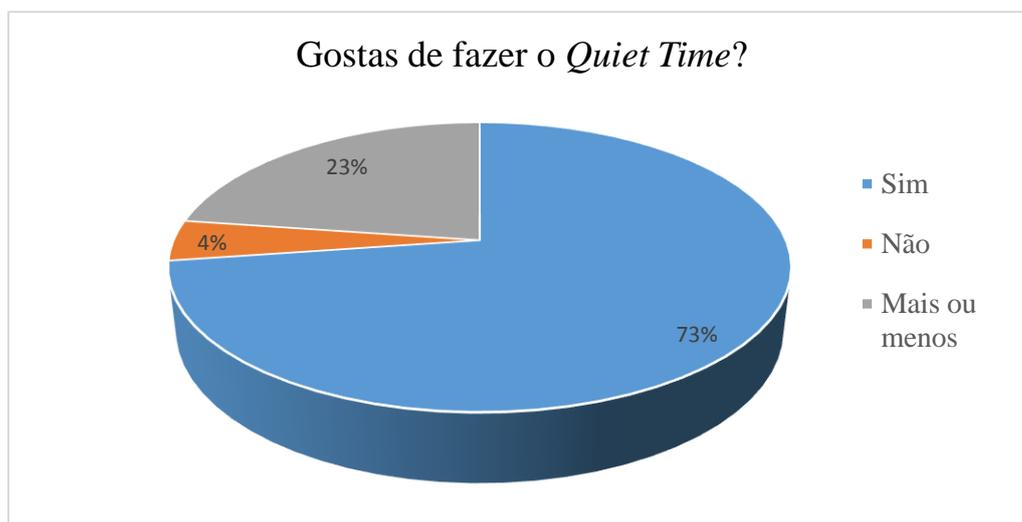


Figura 2. Respostas à pergunta *Gostas de fazer o Quiet Time?*

Quanto ao que os alunos sentem depois de fazerem o *Quiet Time*, 73% afirmam sentir-se mais descontraídos e atentos; 23% ficam mais descansados e preparados para começar o dia; 4% ficam com vontade de continuar nessa atividade, sendo que 0% consideram a hipótese *Não me apetece voltar a trabalhar nas atividades da escola* (cf. Figura 3).

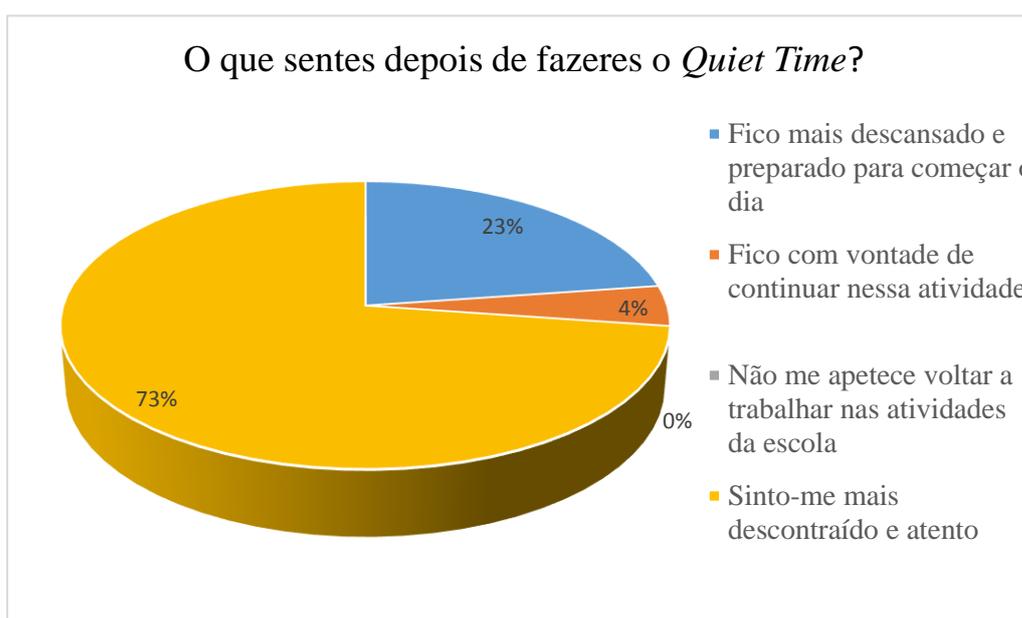


Figura 3. Respostas à pergunta *O que sentes depois de fazeres o Quiet Time?*

No que diz respeito à pergunta *Sentes que fazer o Quiet Time traz vantagens para ti?*, 77% dos alunos considera que sim; 18% respondeu que não sabe e apenas 5% escolheu o *não* como resposta. (cf. Figura 4).

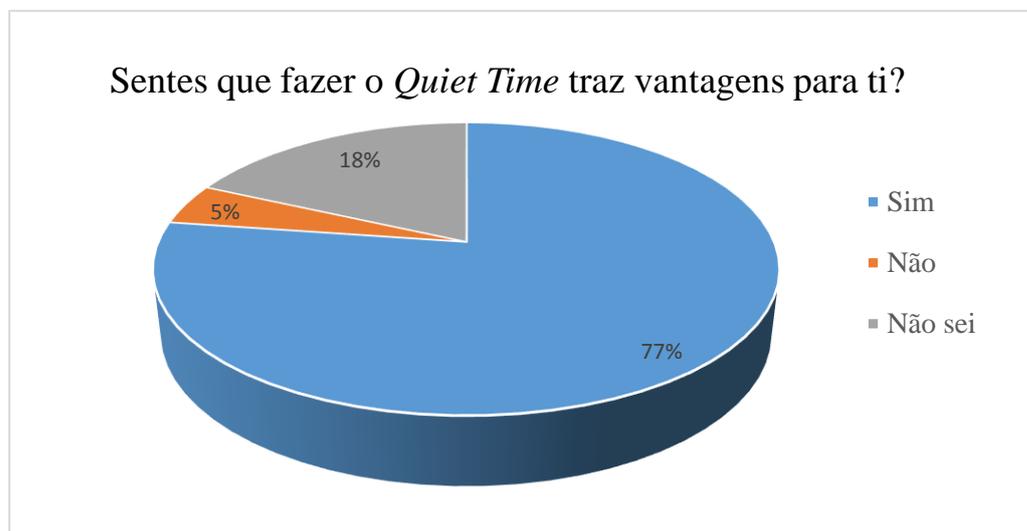


Figura 4. Respostas à pergunta *Sentes que fazer o Quiet Time traz vantagens para ti?*

Quanto às vantagens que os alunos mencionaram, surgiram as seguintes respostas, cuja frequência absoluta se apresenta, em anexo, na Tabela Q1: *estar mais concentrado; ser mais rápido; ficar mais atento nas aulas; ficar mais relaxado/descontraído; ter a cabeça mais descansada; ajudar a acalmar; acertar mais respostas; ficar mais contente/bem-disposto; ficar mais próximo dos amigos; fazer os trabalhos com mais facilidade*. Atendendo à análise de conteúdo realizada para as vantagens destacadas pelos alunos, uma vez que esta era uma pergunta aberta, as respostas foram agrupadas em duas categorias, de acordo com o tema em que se inseriam: *Facilita a aprendizagem* e *Promove bem-estar pessoal e social* (cf. Figura 5).

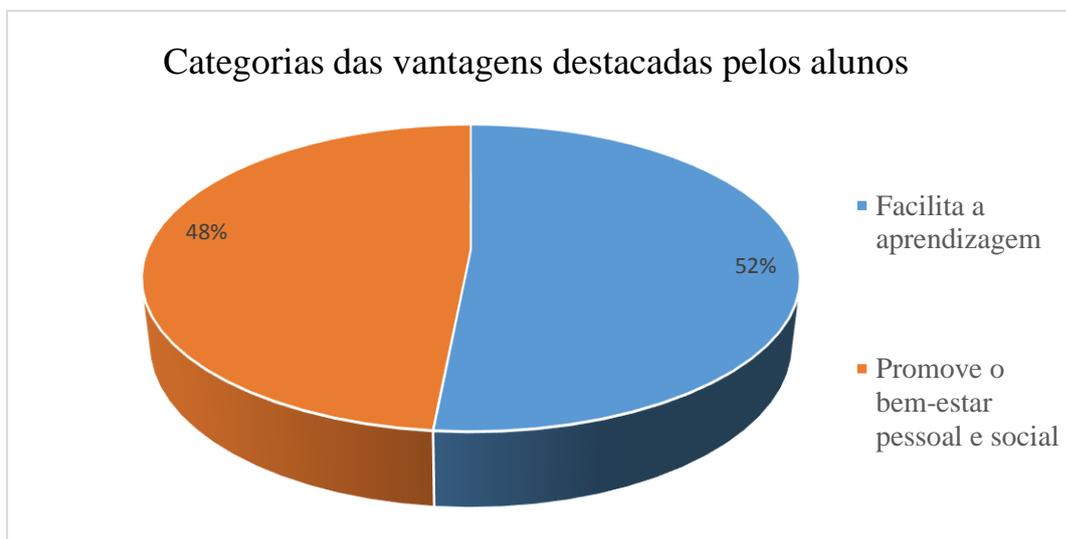


Figura 5. Categorias das vantagens destacadas pelos alunos, resultantes da análise de conteúdo

O gráfico que se apresenta na Figura 5 mostra que 52% dos alunos sugeriram a existência de maior facilidade nas aprendizagens como consequência da realização do *Quiet Time*. Os restantes 48% apontaram vantagens relacionadas com o bem-estar pessoal e social.

À pergunta *Costumas fazer o Quiet Time fora da escola*, 77% dos alunos respondeu que não o faz, enquanto 23% respondeu que o faz (cf. Figura 6).

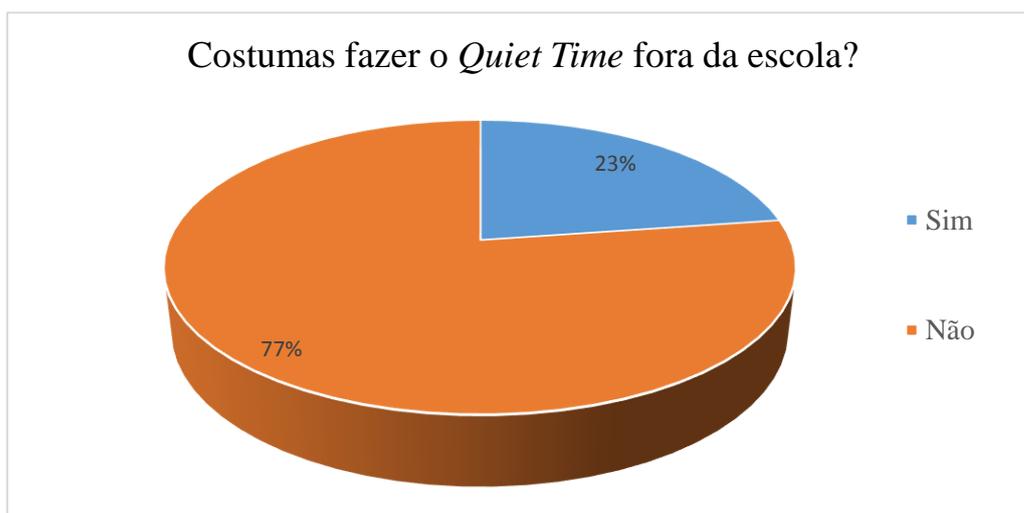


Figura 6. Respostas à pergunta *Costumas fazer o Quiet Time fora da escola?*

Desses 23% as situações destacadas pelos alunos para o fazerem, cuja frequência absoluta se apresenta na Tabela Q1, foram as seguintes: *em casa; nas viagens grandes; quando estou irritado/a; para ajudar a adormecer; para estar mais atento/a nos estudos; quando estou stressado/a; quando estou zangado/a*. Também estes indicadores foram agrupados em três categorias, de acordo com a análise de conteúdo realizada: *Autorregulação das emoções, Concentração da atenção e Situações do quotidiano*, cuja distribuição se apresenta na Figura 7.

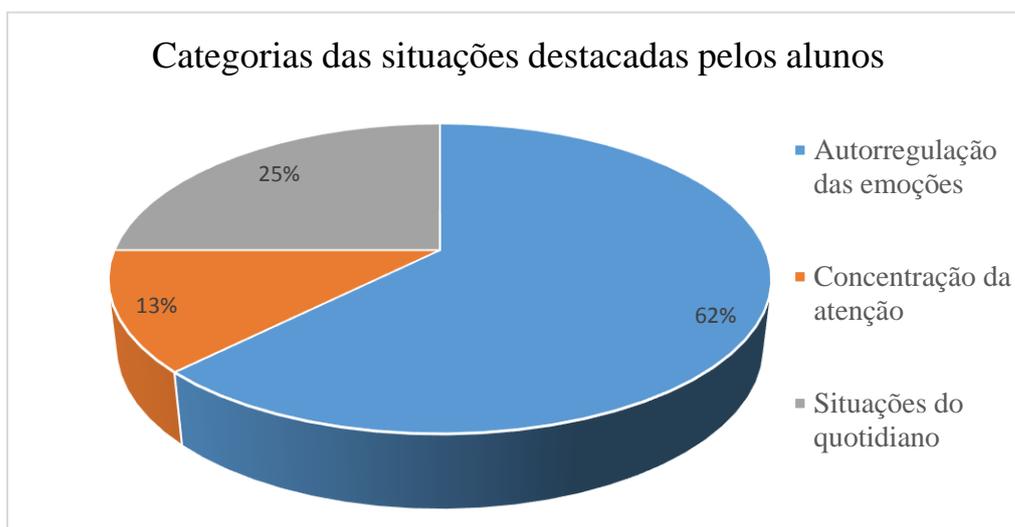


Figura 7. Categorias das situações destacadas pelos alunos, resultantes da análise de conteúdo

Por fim, à pergunta *Se fosses professor(a) farias o Quiet Time com os teus alunos?*, 100% dos alunos respondeu que sim, não existindo, nesse caso, nenhuma resposta negativa. (cf. Figura 8).

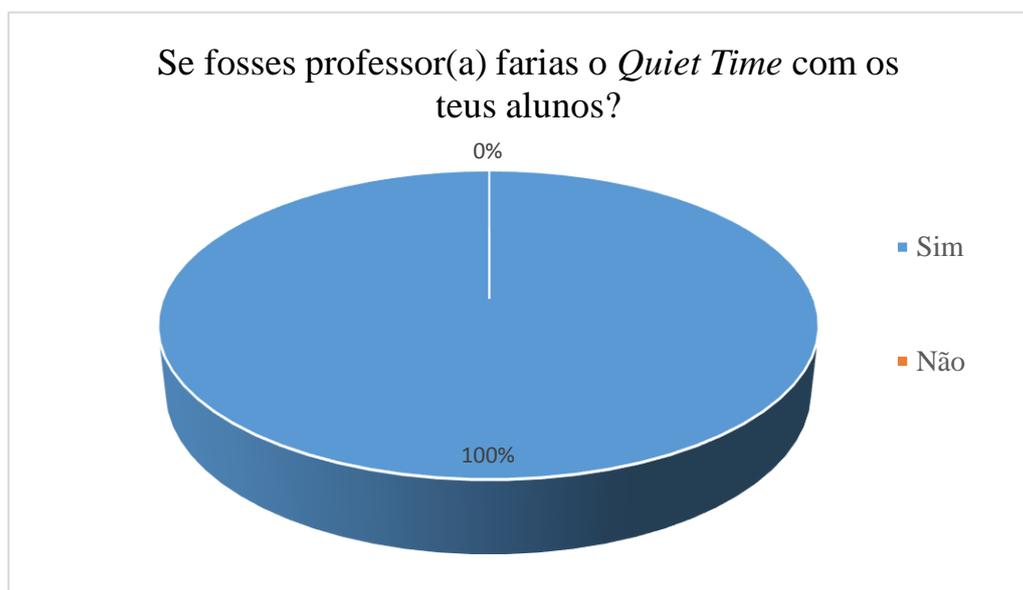


Figura 8. Respostas à pergunta *Se fosses professor(a) farias o Quiet Time com os teus alunos?*

Sintetizando as evidências resultantes do questionário realizado aos alunos, pode-se afirmar que a prática do *Quiet Time* tem um impacto positivo nos alunos a diversos níveis, uma vez que a maioria gosta de o fazer; reconhece e aponta as vantagens associadas à sua realização (nos campos cognitivo e emocional) e menciona efeitos positivos, ao nível da capacidade de atenção, após a realização da rotina. De referir, também, que, embora seja uma pequena parte do grupo, já existem alunos a realizar esta rotina autonomamente, fora do ambiente escolar. Este facto aponta para o reconhecimento pessoal e gradual dos alunos no que diz respeito aos benefícios desta prática em diversos momentos da vida pessoal. Evidencia-se, deste modo, que a prática, embora inserida no meio escolar, é aproveitada por eles como uma “ferramenta” para as diversas situações das suas vidas.

3.4.2. Resultados da entrevista à professora cooperante

Para análise da entrevista realizada (cf. Anexo N1) à professora cooperante procedeu-se à sua transcrição (cf. Anexo N2) e à análise de conteúdo que se evidencia na tabela abaixo.

Tabela 5

Análise de conteúdo da entrevista realizada à professora cooperante

Tema: O <i>Quiet Time</i>		
Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo
Contacto inicial com a prática da meditação	Surgimento do projeto no local de trabalho	<ul style="list-style-type: none"> foi um convite que o Tomás Mello Breyner fez à escola
	Adequação da rotina face aos princípios educativos da escola	<ul style="list-style-type: none"> de acordo com as nossas orientações pensou que fazia sentido unir-se a nós
Processo de implementação na sala de aula	Boa receptividade por parte dos alunos	<ul style="list-style-type: none"> o processo correu bem os alunos aderiram bastante bem queriam fazer todos os dias e serem eles a orientar
	Adesão por parte de outros docentes	<ul style="list-style-type: none"> todos aderimos bem
	Reação positiva por parte dos encarregados de educação	<ul style="list-style-type: none"> os pais mostram-se felizes e gratos pela realização da prática normalmente só se referem à rotina quando não a fazemos!
	Dúvida quanto aos efeitos da prática a pequeno e médio prazo	<ul style="list-style-type: none"> nós não conseguimos ver a pequeno/médio prazo as vantagens de eles ganharem esta rotina.
	Dificuldades decorrentes da agitação diária dos alunos	<ul style="list-style-type: none"> é difícil não pensar em nada agitação diária falta de tempo para brincarem torna-se cada vez mais complicado encontrar momentos de calma nas crianças
	Diversificação da técnica para manter a motivação	<ul style="list-style-type: none"> tive de fazer várias adaptações para o grupo não se cansar não é fácil de a manter com os grupos
Impacto da rotina nos alunos	Conhecimento sobre processos de acalmia/relaxamento	<ul style="list-style-type: none"> é importante os alunos encontrarem ferramentas para se acalmarem nos vários momentos que passam ao longo do dia e do ano. o <i>Quiet Time</i> mostra-lhes que é importante relaxar a longo prazo iremos perceber que os nossos alunos vão conseguir encontrar um momento de acalmia

	Melhoria dos níveis de concentração e de atenção na realização de trabalho	<ul style="list-style-type: none"> • é mesmo importante os alunos concentrarem-se durante algum tempo • ganham muito mais ao nível da realização do trabalho • estão mais focados • é mesmo fundamental para a concentração
--	--	---

Sintetizando os resultados mais significativos da entrevista, provenientes da análise conteúdo realizada (cf. Tabela 5), pode-se afirmar que, na perspetiva da professora cooperante, o processo de implementação da rotina de meditação obteve uma reação positiva por parte de todos os sujeitos envolvidos. Verifica-se, no entanto, que a docente apresenta algumas dúvidas no que diz respeito aos efeitos da prática a pequeno e médio prazo. Foram registadas, ainda, algumas afirmações que sugerem dificuldades na aplicação da rotina, decorrentes da agitação diária dos alunos e da necessidade de se fazer adaptações à mesma para manter os alunos motivados. A entrevistada reconheceu, no entanto, um impacto positivo da rotina nos alunos, nomeadamente ao nível do conhecimento de processos de relaxamento e de uma melhoria dos níveis de concentração e de atenção. De referir que estas são ideias que vão ao encontro da bibliografia já apresentada.

3.4.3. Resultados do Teste de Bams

3.4.3.1. Velocidade Atencional

Para a análise dos resultados do teste de Bams procedeu-se, em primeiro lugar, à comparação das médias da VA dos alunos, obtidas pelo somatório das respostas certas (C), ao longo das diferentes sessões. Como forma de garantir uma menor ambiguidade na interpretação dos resultados, foi mantida a variável *dia da semana*, comparando-se os resultados da primeira 4.^a feira com os da segunda 4.^a feira e os da primeira 6.^a feira com os da segunda 6.^a feira (cf. Tabela 6).

Tabela 6
Médias da VA - Teste de Bams

Estatísticas de amostras emparelhadas					
		Média	N	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média
Par 1	TBCsm1	100,7917	24	30,01156	6,12608
	TBCcm1	197,6667	24	69,92646	14,27368
Par 2	TBCsm2	128,2917	24	33,68844	6,87662
	TBCcm2	248,5000	24	88,64732	18,09506

A Tabela 6 mostra que as médias de VA variam em função da existência ou não de meditação. Neste caso, sugere que a VA aumenta com a existência da meditação (comparação entre as variáveis TBCsm1⁴ e TBCcm1⁵ e as variáveis TBCsm2⁶ e TBCcm2⁷).

Para analisar se as diferenças de médias eram significativas realizaram-se t-testes para amostras emparelhadas. Os resultados mostraram que havia diferenças muito significativas nos níveis de VA entre as sessões TBsm1 e TBcm1 ($t_{(23)} = -9,08$, $p < .001$) e entre as sessões TBsm2 e TBcm2 ($t_{(23)} = -9,35$, $p < .001$), sendo as médias significativamente superiores quando as provas foram antecedidas de meditação.

3.4.3.2. Índice de Dispersão

De modo a analisar os resultados obtidos pela fórmula que fornece o ID, organizaram-se as frequências absolutas dos índices obtidos, nas quatro categorias que os abrangem, como explanado na tabela abaixo:

⁴ Teste de Bams; Certas; sem meditação; sessão 1

⁵ Teste de Bams; Certas; com meditação; sessão 1

⁶ Teste de Bams; Certas; sem meditação; sessão 2

⁷ Teste de Bams; Certas; com meditação; sessão 2

Tabela 7
Frequências Absolutas dos ID - Teste de Bams

Sessões \ ID	<5% - Muito concentrado	5% a 9% - Concentrado	10% a 14% - Disperso	>15% - Muito disperso
TBsm1	9	10	1	4
TBcm1	21	3	0	0
TBsm2	19	3	1	1
TBcm2	21	3	0	0

Embora se verifique um aumento do número de alunos enquadrados no índice <5%, entre as sessões TBsm1 e TBsm2, possivelmente proveniente do efeito de aprendizagem, a Tabela 7 sugere que existe um maior número de alunos enquadrados nesse índice nos dias em que ocorreu a meditação do que nos dias em que esta não ocorreu. O cálculo das médias dos ID por dias com e sem meditação vem reforçar essa ideia, como se pode observar pela Tabela 8.

Tabela 8
Médias dos ID - Teste de Bams

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
IDsm	24	,00	89,00	15,1826	19,94606
IDcm	24	,00	17,39	4,7291	4,70724

A Tabela 8 mostra que as médias dos ID variam em função da existência ou não de meditação. Neste caso, sugere que o ID diminui com a existência da meditação, sendo que a média dos ID dos dias sem a meditação, embora com um desvio padrão elevado, se insere no parâmetro *muito disperso*, enquanto a média dos ID dos dias com a meditação se insere no parâmetro *muito concentrado* (cf. Tabelas 7 e 8).

3.4.4. Resultados do teste de palavras

Tal como no teste de Bams, para a análise dos resultados do teste de palavras procedeu-se à comparação das médias da VA dos alunos, obtidas pelo somatório das respostas certas (C), ao longo das diferentes sessões. Também aqui se manteve a variável

dia da semana, tendo-se comparado, neste caso, os resultados da primeira 3.^a feira com os da segunda 3.^a feira e os da primeira 5.^a feira com os da segunda 5.^a feira (cf. Tabela 4).

Tabela 9
Médias da VA - Teste de palavras

Estatísticas de amostras emparelhadas					
		Média	N	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média
Par 1	TPCsm1	15,7083	24	4,04839	,82637
	TPCcm1	22,0833	24	5,33175	1,08834
Par 2	TPCsm2	18,4583	24	5,14975	1,05119
	TPCcm2	27,2083	24	5,89752	1,20383

A Tabela 9 mostra que as médias de VA na discriminação de palavras variam em função da existência ou não de meditação. A tabela sugere, mais uma vez, que essa velocidade de discriminação aumenta com a existência da meditação (comparação entre as variáveis TPCsm1⁸ e TPCcm1⁹ e as variáveis TPCsm2¹⁰ e TPCcm2¹¹).

Para analisar se as diferenças de médias eram significativas realizaram-se t-testes para amostras emparelhadas. Os resultados mostraram que havia diferenças muito significativas na velocidade de discriminação visual entre as sessões TPsm1 e TPcm1 ($t_{(23)} = -9,33$, $p < .001$) e entre as sessões TPsm2 e TPcm2 ($t_{(23)} = -11,56$, $p < .001$), sendo as médias significativamente superiores quando as provas foram antecedidas de meditação.

⁸ Teste de palavras; Certas; sem meditação; sessão 1

⁹ Teste de palavras, Certas; com meditação; sessão 1

¹⁰ Teste de palavras; Certas; sem meditação; sessão 2

¹¹ Teste de palavras; Certas; com meditação; sessão 2

3.5. Conclusões

A avaliação do impacto da meditação na concentração em sala de aula foi um trabalho árduo, que exigiu um grande investimento de tempo, principalmente no que diz respeito à análise dos resultados dos quatro instrumentos utilizados, em especial na correção dos mais de duzentos testes aplicados aos alunos. Era importante que o estudo pudesse cruzar o máximo de informação possível, proveniente de diversas fontes metodológicas, tendo-se tornado, no entanto, um pouco ambicioso face ao tempo de que se dispunha para a sua realização. Não obstante, o questionário aplicado aos alunos e a entrevista realizada à professora cooperante foram importantes na medida em que revelaram as concepções dos vários sujeitos que participam nesta rotina e cuja visão é primordial para a compreensão da mesma por outros intervenientes educativos. Por outro lado, os testes aplicados foram cruciais uma vez que permitiram obter uma visão mais objetiva da resposta à problemática em análise. Estes instrumentos, ao permitirem avaliar os níveis de atenção dos alunos em diferentes situações, possibilitaram acrescentar novos dados às ideias empíricas já existentes no contexto e posteriormente confirmadas nos resultados decorrentes da utilização de instrumentos de natureza qualitativa.

Pela análise dos resultados dos questionários e da entrevista pode-se inferir que os atores escolares do contexto onde foi desenvolvido o estudo, nomeadamente, os alunos, os professores e os encarregados de educação, têm concepções positivas acerca desta rotina e dos efeitos que lhe estão subjacentes. Embora maioritariamente reconhecidos no domínio cognitivo, foram também mencionados efeitos ao nível emocional, facto que vai ao encontro do que é defendido na bibliografia apresentada. De referir, no entanto, a necessidade de se variar no exercício de meditação. Neste caso, apesar do feedback maioritariamente positivo dos alunos em relação à realização diária do *Quiet Time*, as respostas negativas existentes justificam-se pela saturação da rotina, pelo facto de ser sempre igual, ideia que vai ao encontro do que é mencionado na entrevista à professora cooperante (cf. Anexo N2). Ocasionalmente, alguns dos alunos demonstravam vontade de realizar técnicas diferentes de meditação, facto que, decerto, não se apresentará como uma dificuldade no futuro.

Quanto aos testes aplicados aos alunos, pela análise dos seus resultados pode-se afirmar que todos os testes realizados que foram precedidos da meditação obtiveram resultados significativamente superiores relativamente aos testes realizados em dias em que esta rotina não teve lugar (cf. Anexo R). Especificamente, as melhorias foram muito significativas nos dois casos – aumento das VA (cf. Figuras R1 e R2) e diminuição do ID (cf. Figura R3) – como se evidenciou na análise estatística.

Chegando ao final desta investigação e cruzando os resultados provenientes de todos os instrumentos aplicados, pode-se concluir que estes vão ao encontro das ideias dos autores consultados aquando do enquadramento teórico.

Este estudo conclui, assim, que a prática da meditação tem um impacto significativamente positivo nos alunos, nomeadamente no domínio cognitivo, com melhorias visíveis no campo da concentração da atenção.

Não deixa de ser relevante, no entanto, mencionar aqui alguns dos constrangimentos da investigação. Em primeiro lugar, a dificuldade em encontrar bibliografia nacional respeitante a este tema, especificamente no âmbito escolar, demonstra que existe, ainda, pouca informação sobre o mesmo, embora sejam diversos os estudos que têm vindo a ser feitos no sentido de informar a comunidade escolar sobre o tema. Como afirma Breyner (2016), “é aqui que, de certa forma, falha o modelo de educação tradicional, pois não dá qualquer importância ao ensino do uso da mente. Sendo a mente a ferramenta mais poderosa que existe, de nada serve se não a sabemos usar” (p. 114).

Em segundo lugar, o habitual constrangimento relacionado com a escassez de tempo foi, definitivamente, o maior obstáculo desta investigação. De modo a obter resultados mais concisos, teria sido interessante levar a cabo o estudo com uma amostra maior, proveniente de contextos variados, nomeadamente contextos como o da PES do 2.º CEB e com intervalos de idades diferentes. Para além do alargamento da amostra, teria sido pertinente aplicar diferentes testes de atenção, de modo a prevenir a melhoria de resultados por efeito de aprendizagem, e ao longo de um tempo mais alargado. Seria também importante que se pudesse observar os efeitos da prática da meditação a longo prazo, uma vez que o presente estudo apenas permitiu uma visão desses efeitos a curto prazo. Por fim, seria também relevante levar a cabo uma investigação que avaliasse o

impacto da meditação noutros domínios, como o emocional. Fatores como o comportamento dos alunos em sala de aula, as relações com os pares e a autorregulação das emoções são todos mencionados na bibliografia como sofrendo impactos positivos provenientes da realização de meditação. Estes são, assim, alguns dos aspetos que poderão dar continuidade à presente investigação.

4. REFLEXÃO FINAL

Chegando ao final desta etapa, torna-se relevante elaborar uma reflexão que considere o contributo da PES e da investigação levada a cabo para o desenvolvimento de competências profissionais. Deste modo, tecerei aqui algumas ponderações que considere passíveis de reflexão.

Em primeiro lugar, no que diz respeito à primeira parte deste relatório, pode-se concluir que este contribuiu para a exploração aprofundada de diversos temas inerentes aos pressupostos pedagógicos aplicados durante o percurso da PES nos dois ciclos. As componentes investigativa e reflexiva revelam-se cruciais para a prática de qualquer docente, pelo que esta experiência veio reforçar a minha visão sobre a importância de problematizar e questionar cada passo da ação pedagógica. Como afirma Ponte (2002),

A investigação é um processo privilegiado de construção do conhecimento. A investigação sobre a sua prática é, por consequência, um processo fundamental de construção do conhecimento sobre essa mesma prática e, portanto, uma actividade de grande valor para o desenvolvimento profissional dos professores que nela se envolvem activamente (p. 3).

Quanto à experiência real proporcionada pelo percurso da PES, posso afirmar que foi o fator cujo contributo teve a maior importância para a formação da minha identidade profissional. O facto de ter tido a possibilidade de contactar com realidades totalmente distintas permitiu-me obter uma visão mais alargada e aproximada da realidade existente no universo escolar.

De referir, neste momento, o contributo das professoras cooperantes ao longo deste percurso. Este foi um dos aspetos mais significativos para o sucesso de todas as intervenções, pois, nestas alturas, a existência de um ambiente de cooperação, de aceitação mútua e de respeito contribuiu para um crescimento da motivação e do desejo de querer trabalhar mais e melhor. Como afirmam Caires, Almeida & Vieira (2010, p. 2),

A diversidade de experiências de âmbito pedagógico, o desenvolvimento de um trabalho em parceria e sob a orientação de um profissional mais experiente, e/ou o envolvimento dos estagiários no largo

espectro de responsabilidades inerentes ao papel de professor fazem deste um momento privilegiado de formação e aprendizagem.

Apesar dos obstáculos experienciados inerentes às intervenções, considero que todas foram bem-sucedidas. As relações de empatia que se estabeleceram com os grupos foram fulcrais. Esta afetividade veio a ser promotora de situações de aprendizagem, facilitando, muitas vezes, o trabalho realizado em sala de aula. Segundo Tassoni (n.d., citado por Pinto, 2015), “a partir de Vygotsky e Wallon, defende-se que a afetividade que se manifesta na relação professor-aluno constitui-se elemento inseparável do processo de construção do conhecimento” (p.7). Esta é uma premissa que pretendo levar sempre comigo no exercício da docência.

De um modo geral, todas as aprendizagens realizadas vieram enriquecer o meu percurso, possibilitando uma nova forma de encarar a pedagogia e conferindo um manancial de práticas pedagógicas que desconhecia antes destas experiências. Os estágios realizados proporcionaram a realização de um caminho de autoconhecimento pessoal e profissional, fundamental nesta fase inicial de formação.

No que diz respeito à investigação desenvolvida na segunda parte do presente relatório, aquilo que espero é que tenha a maior influência possível na minha vida profissional futura, pois vai ao encontro da minha convicção acerca do valor do papel do professor nas vidas dos seus alunos. Como refere Sampaio (2012, p. 60)

O pensamento da educação integral tem a visão do ser humano como um ser global, com mente, corpo, emoção e espírito integrados e indissociáveis. É a interconexão dessas esferas que produzirá o efeito diferencial entre a educação tradicional, cartesiana, de bases materialistas e a educação integral.

Por fim, dando a conhecer a minhas expectativas pessoais face ao futuro nesta profissão, devo dizer que, se por um lado a minha motivação para começar a trabalhar é bastante grande, por outro existem diversos aspetos que me preocupam. Estes prendem-se com a imensa burocracia a que os professores se encontram sujeitos; a competição que por vezes se observa nas escolas, entre professores, criando um ambiente de trabalho pouco saudável; e a falta de tempo pessoal que todos os profissionais desta área que tenho

conhecido parecem ter. Tenho algum receio de que todos os encargos inerentes a esta profissão por vezes se sobreponham à essência da mesma. E isso é algo que eu não gostaria que acontecesse no futuro. Não obstante, reconhecendo que esta é uma profissão que, para além de competências e capacidades, carece de uma vocação da parte de quem a escolhe, sei que me sentirei concretizada ao exercê-la, pois as crianças têm uma capacidade de nos envolver de uma forma que só pode trazer ao de cima o melhor que temos em nós.

REFERÊNCIAS

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação: um guia prático e crítico*. Porto: Edições Asa.
- Amorim, M. (2006). *Construção e adaptação de um teste de atenção para indivíduos com deficiência visual: Estudo baseado no teste de atenção de Bams*. (Dissertação de mestrado, Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, Porto). Consultada em <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/14112/2/22593.pdf>
- Arora, H. L. *Terapias integrativas: fundamentos quânticos e aplicações*. Rio de Janeiro: Qualitymark, (prelo)
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Benczic, E.B.P., & Casella, E.B. (2007). Atenção. In Schelini, P.W. (Org.) *Alguns Domínios da Avaliação Psicológica*, 31-58.
- Blythe, S. (2000). Early learning in the balance: priming the first ABC. Chester UK – The Institute for Neuro-Physiological Psychology. *Support for Learning*, 15(4), 154-158.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S.K. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Botelho, M. (1998). *A actividade gímnica e os factores de eficácia no processamento da informação visual* (Dissertação de doutoramento, Faculdade de Ciências de Desporto e Educação Física da Universidade do Porto, Porto). Consultada em <http://hdl.handle.net/10216/10363>
- Cadima, J., Leal, T., & Cancela, J. (2011). Interações professor-aluno nas salas de aula no 1.º CEB: Indicadores de qualidade. *Revista Portuguesa de Educação*, 24, 7-34.
- Caires, S., Almeida, L. S. & Vieira, D. (2010). O estágio na formação de professores:

- validação da versão reduzida do Inventário de vivências e percepções do estágio. In *Avaliação Psicológica*, 9 (1), 1-12. Consultado em <http://hdl.handle.net/1822/16106>
- Campenhoudt, L. & Quivy, R. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Carter, O. L., Presti, D. E., Callistemon, C., Ungerer, Y., Liu, G. B., Pettigrew, J. D. (2005). Meditation alters perceptual rivalry in Tibetan Buddhist monks. *Current Biology*, 15, 412-413.
- Chaer, G; Diniz, R. R. P. & Ribeiro, E. A. (2011). A técnica do questionário na pesquisa educacional. *Evidência, Araxá*, 7 (7), 251-266.
- Deshmukh, V. D. (2006). Neuroscience of meditation. *TSW Holistic Health and Medicine*, 1, 275-289.
- Ferraz, G. C. & Kastrup, V. (2007). Movimentos da atenção: um diálogo com William James. *Memorandum*, 13, 61-72. Consultado em <http://www.fafich.ufmg.br/~memorandum/a13/05FerrazKastrup.pdf>
- Gil, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.
- Goleman, D. (1999). *A arte da meditação: um guia para a meditação*. Rio de Janeiro: Sextante.
- Guerreiro, S. (2014). *52 Meditações para crianças*. Lisboa: Chiado Editora.
- James, W. (1890). *The principles of psychology*. Chicago: Enciplopaedia Britannica
- Kaunhoven, R. J., Dorjee, D. (2017). How does mindfulness modulate self-regulation in pre-adolescent children? An integrative neurocognitive review. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*. Consultado em <http://dx.doi.org/10.1016/j.neubiorev.2017.01.007>
- Kozasa, E. H. (2007). *Meditação e ansiedade: Teoria cognitiva comportamental dos transtornos de ansiedade*. Ed. São Paulo: Casa dos Psicólogos.

- Leal, I. (2009). *Meditação para crianças*. Lisboa: Pergaminho
- Martín, S. H. (2017). En el aula... ¿meditación o mindfulness? In Apuntes de Pedagogia. *Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias*. 269, 14-15.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação – Acção*. Porto: Porto Editora.
- McDonald, K. Mente e Meditação. In: Avalon, M. (org.) *O poder da meditação*. São Paulo: Marin Claret
- Menezes, C. (2009) *Por que meditar? A relação entre o tempo da prática de meditação, o bem-estar psicológico e os traços de personalidade*. (Dissertação de mestrado, UFRGS, Instituto de Psicologia, Porto Alegre). Consultada em <http://hdl.handle.net/10183/15910>
- Moran, J. (2007). *A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá*. São Paulo: Papyrus
- Osho (2009). *Meditação: A primeira e última liberdade*. Lisboa: Bertrand Editora.
- Övén, M. (2015). *Educar com Mindfulness: Guia de Parentalidade consciente para pais e educadores*. Porto: Porto Editora.
- Pereira, A. (1971). *Toulouse-Piéron*.
- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (Org), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*. pp. 5-28. Lisboa: APM
- Queiroz, L. R. S. (2006). *Pesquisa quantitativa e pesquisa qualitativa: Perspectivas para o campo da etnomusicologia*. Consultado em http://www.cchla.ufpb.br/claves/pdf/claves02/claves_2_pesquisa_quantitativa.pdf
- Rosaen, C.; Benn, R. (2006). The experience of transcendental meditation in middle school students: a qualitative report. *Explore: The Journal of Science and Healing*, Michigan, 2 (5), 422-425.

- Sampaio, D. (2012). *Cultura de paz, educação e meditação com jovens em escola pública estadual de Fortaleza – Ceará*. (Dissertação de doutoramento, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza). Consultada em <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/7638>
- Shapiro, D. L., Schwartz, G. E., Santerre, C. (2005). Meditation and positive psychology. In Snyder, C. R., Lopez, S. J. *Handbook of positive psychology*, pp. 632-645, New York: Oxford USA Trade.
- Slagter, H. A., Lutz, A., Greischar, L. L., Francis, A. D., Nieuwenhuis, S., Davis, J. M., Davidson, R. J. (2007). Mental training affects distribution of limited brain resources. *Plos Biology*, 5 (1), 8.
- Solarz, P. (2009). *Meditation and cognitive, affective and behavioral change inside and out of the classroom*. (Dissertação de mestrado, Faculty of the Evergreen State College Olympia, Washington). Consultada em <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.427.3877&rep=rep1&type=pdf>
- Sternberg, R.J. (2000). *Psicologia Cognitiva*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Tolle, E. (2013). *O Poder do Agora: Guia para o Crescimento Espiritual*. (5.ª ed.). Lisboa: Bertrand Editora.
- Veiga, A. M. (1995). *Níveis de atenção e de ansiedade em ginástica artística*. (Dissertação de doutoramento, Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa.) Consultada em <http://dited.bn.pt/30207/1199/1617.pdf>

ANEXOS

Anexo A. Entrevista à professora cooperante do 1.º CEB

Anexo A1. Guião da entrevista realizada à professora cooperante do 1.º CEB

Serve o presente documento como guião orientador de entrevista a realizar pelas estagiárias da Escola Superior de Educação de Lisboa à professora cooperante

Blocos Temáticos	Objetivos	Formulário de questões
Legitimação da entrevista	Legitimar a entrevista. Motivar a entrevistada.	Informar sobre o trabalho em curso e o objetivo da entrevista. Assegurar o caráter confidencial e anónimo das informações. Solicitar autorização para gravar.
A professora	Recolher informações sobre o percurso pessoal e profissional da entrevistada.	1. Como foi o seu percurso académico e profissional até hoje?
Processo pedagógico	Caracterizar a atuação pedagógica da professora.	2. Em que referências metodológicas se baseia para o desenvolvimento da sua prática? 3. Tem autonomia para gerir o projeto educativo conforme o ritmo da turma? 4. Pode falar-nos um pouco sobre as rotinas da turma?
Documentos orientadores	Perceber em que medida a professora se revê nos documentos orientadores.	5. Os programas em vigor são beneficiadores ou prejudiciais para o desenvolvimento das crianças do 1.º CEB?
Turma	Perceber se as crianças cumprem as regras pré-estabelecidas. Conhecer os interesses das crianças. Conhecer as estratégias da professora.	6. Quem definiu as regras da sala de aula? 7. No início, foi difícil implementar as regras? 8. Os alunos respeitam as regras implementadas na sala de aula? 9. Qual a área em que os alunos mais gostam de trabalhar? 10. E menos? Que estratégias utiliza para incentivar o trabalho nessa área? 11. Quais as potencialidades da turma?

		<p>12. E as fragilidades?</p> <p>13. E em relação à organização do trabalho deles na turma, acha que é mais vantajoso trabalharem de forma individual, em pequeno grupo ou em grande grupo?</p> <p>14. E em relação a alunos com necessidades educativas especiais?</p>
Relação entre alunos	Conhecer as relações entre os pares.	15. Os alunos têm uma boa relação entre eles?
Relação entre áreas do saber	Conhecer a articulação de conteúdos e estratégias entre professores especialistas e a titular de turma.	<p>16. No que diz respeito à coadjuvação entre professores, esta verifica-se?</p> <p>17. Existe comunicação entre professores generalistas e especialistas? Por exemplo, o professor de Música ou Educação Física sabe o que se está a trabalhar na sala de aula?</p>
Trabalho de projeto	Perceber a metodologia de projeto na turma.	<p>18. Como se desenvolvem os trabalhos por projeto na turma?</p> <p>19. Em média, qual é a duração de cada projeto?</p>
Família	Conhecer a articulação da professora com as famílias.	<p>20. Como é a sua relação com as famílias dos alunos?</p> <p>21. As reuniões de encarregados de educação realizam-se com que frequência?</p> <p>22. Quais os principais objetivos das reuniões?</p> <p>23. Que outros tipos de comunicação estabelece com as famílias?</p>
Período de intervenção	Conhecer as dificuldades sentidas pela professora e estratégias para o período de intervenção.	<p>24. Na profissão de professora, quais são as principais dificuldades que encontra na atualidade?</p> <p>25. Que indicações e/ou conselhos nos pode dar para o período de intervenção?</p>
Finalização da entrevista	Finalizar a entrevista.	Agradecer e valorizar a colaboração da entrevistada na realização do trabalho.

Anexo A2. Protocolo da entrevista realizada à professora cooperante do 1.º CEB

Como foi o seu percurso académico e profissional até hoje?

O meu percurso académico foi em Lisboa no ensino obrigatório, sempre em escolas públicas. Fiz o ensino superior na ESE de Faro onde terminei a minha licenciatura em 4 anos. Em 2004 acabei o meu curso e em setembro entrei no colégio São Francisco Xavier para uma turma de 2º ano. Continuei com a turma até ao 4º ano. No entanto, era um colégio muito pequeno e no ano seguinte, iniciei o projeto d' O Parque em 2007 até hoje (9 anos).

Em que referências metodológicas se baseia para o desenvolvimento da sua prática?

No colégio utilizamos o modelo preconizado pelo “Ensinar é Investigar”. A Componente Pedagógica do modelo tem como fundamento a construção ativa do conhecimento, de acordo com a pedagogia construtivista e, nas competências do pensar e dos procedimentos deliberadamente elaborados para as ativarem.

Os conteúdos são os do 1.º ciclo do ensino básico e estruturam-se segundo dois eixos globalizantes: a atividade nuclear, que abarca de uma forma privilegiada a área de Estudo do Meio; as atividades decorrentes, que englobam as áreas de Língua Portuguesa, e de Matemática.

Os conteúdos que orientam o desenvolvimento das capacidades de expressão/comunicação não-verbal têm uma presença muito relevante. O modelo de ensino/aprendizagem está estruturado em função de temas e não de áreas disciplinares, isto é, os temas são o caminho por onde os conhecimentos progridem e se alargam ao encontro uns dos outros. São as metodologias da descoberta e da investigação as que têm maior relevância no âmbito do processo de ensino-aprendizagem.

O Modelo Pedagógico propõe três níveis de desenvolvimento de atividades:

No nível 1 temos a expressão/comunicação das significações. Neste primeiro nível os alunos explicitam os seus conceitos primitivos através da expressão não-verbal (desenho, pintura, modelagem, dramatização, etc.) e da expressão verbal. A posterior exploração das atividades explicitadas ao nível do não refletido pretende fazer surgir o conflito cognitivo, motivador e mobilizador das etapas seguintes.

No nível 2 está a elaboração de conceitos/especificação de sentido. No nível 2 os alunos recolhem informação através do desenvolvimento de atividades diferenciadas como: observação direta e registo escrito, fotografia, expressão plástica, análise documental de

textos escritos, registos históricos, pinturas, etc. Os alunos fazem o tratamento da informação recolhida pela construção de esquemas, tabelas, gráficos, matrizes, textos, documentos verbo-icónicos, plantas, maquetas.

A etapa seguinte é a comunicação dos resultados. Com a utilização dos produtos anteriormente elaborados pretende-se construir com os outros uma nova imagem do conceito em construção.

No nível 3 temos a organização de esquemas conceituais que se desenrolam de modo a promover a diferenciação conceitual.

No último nível pretende-se fazer a integração dos novos conceitos nos esquemas conceituais dos alunos. O estabelecimento de relações de generalidade e de espaço/tempo que se realizam promovem a mudança conceitual do aluno e a consolidação dessa mesma mudança.

O facto de projetarmos a aprendizagem para contextos do mundo real, de utilizarmos o contexto escolar para promover a reflexão partilhada, de estabelecermos permanentemente a ligação entre o ser aluno e o seu papel de cidadão, incorporando os processos de decisão nos processos educativos, promove no aluno um processo de desenvolvimento em espiral que acompanha o processo de mudança conceitual.

Tem autonomia para gerir o projeto educativo conforme o ritmo da turma?

Na nossa escola, toda a equipa se centra em cada aluno, e sempre que necessitamos de alterar o currículo seja de forma individual, seja de forma geral, fazemo-lo. Por isso temos reuniões quinzenais para colocar a par todos os professores dos avanços e fragilidades dos alunos. Assim, temos autonomia, sempre que necessário, para gerir o projeto educativo de acordo com o ritmo da nossa turma.

Pode falar-nos um pouco sobre as rotinas da turma?

Na nossa turma temos as rotinas de leitura da manhã, melhor calculador e ortografia, as tarefas, o registo das presenças, do calendário e do tempo. São rotinas introduzidas desde o primeiro ano.

Este ano também introduzimos a rotina do *Quiet time* todas as manhãs quando chegamos à sala.

Na sua opinião, os programas em vigor são beneficiadores ou prejudiciais para o desenvolvimento das crianças do 1.º CEB?

Na minha opinião os programas são prejudiciais, não respeitam o tempo que é necessário para uma criança adquirir as competências de forma segura e eficaz para posteriormente as conseguir aplicar em diversos contextos. A introdução de um número extraordinário de competências por ano é surreal! A qualidade com que se dá os conteúdos perde-se e posteriormente o sucesso dos nossos alunos é posto em causa.

Quem é que definiu as regras da sala de aula?

As regras são definidas e escritas pelos alunos. Dividiram-se em grupos e, em grupo, discutiram quais eram as principais regras para os diferentes espaços da escola. Depois apresentaram e foi pedido à turma se concordavam ou não com as regras definidas pelo grupo. Posteriormente montaram o cartaz das regras.

No início, foi difícil implementar as regras?

No geral as regras são bem implementadas, no entanto, no início do ano e após um ano de baixa sinto que as minhas regras (limites) estavam um bocadinho esquecidas e por isso tive que ser um pouco persistente e rígida para que os alunos percebessem as mudanças.

Os alunos respeitam as regras implementadas na sala de aula?

No geral sim, é claro que há sempre quem levante a mão e dê logo a resposta, ou quando alguém dá a sua resposta haja sempre alguém que queira também dizer a sua resposta... Mas no geral, na maioria das vezes corre bem.

Qual a área em que os alunos mais gostam de trabalhar?

No primeiro ano os alunos gostavam muito de matemática, neste momento penso que a área que os alunos mais gostam de trabalhar seja a área de Estudo do Meio, pela forma como trabalhamos.

E menos? Que estratégias utiliza para incentivar o trabalho nessa área?

Menos talvez neste momento seja a matemática porque já é mais difícil para alguns, mas no geral não sinto que seja um entrave às aprendizagens. Para os motivar tento usar materiais lúdico-pedagógicos como jogos de cartas, sólidos, moedas e notas, relógios e algumas aplicações com jogos matemáticos, fazer trabalhos a pares ou em pequeno grupo.

Quais as potencialidades da turma?

Ao nível da Língua Portuguesa têm motivação na leitura de textos, facilidade no estudo de conteúdos gramaticais e fluência na leitura em voz alta. Na matemática têm um bom nível de cálculo mental com recurso a estratégias e facilidade no recurso a estratégias para a resolução de problemas.

E as fragilidades?

No Português têm dificuldades ao nível da compreensão e interpretação dos textos, principalmente em questões inferenciais e de opinião é-lhes difícil dar respostas completas e com sentido; têm problemas com a caligrafia e a ortografia, fazendo desvios ortográficos mesmo quando estão a fazer cópias. Apresentam ainda dificuldades ao nível da pontuação, da organização textual, de aquisição de vocabulário e de expressividade na leitura em voz alta.

Na matemática têm problemas com a memorização das tabuadas, com as horas e o dinheiro.

Apresentam ainda fragilidades na concentração durante a realização dos exercícios e no brio com que apresentam os trabalhos.

Ao nível do comportamento apresentam momentos de falta de atenção e de conversa e têm tendência para falar alto durante o trabalho de projeto e o T.E.A. E há alguns comportamentos desapropriados da parte de alguns alunos.

E em relação à organização do trabalho deles na turma, acha que é mais vantajoso trabalharem de forma individual, em pequeno grupo ou em grande grupo?

Na nossa escola temos momentos para trabalho individual, momentos de pequeno e grande grupo acho que ambas são muito importantes.

E em relação a alunos com necessidades educativas especiais?

Na sala temos duas alunas com NEE, e as estratégias utilizadas variam de aluna para aluna. Há momentos em que trabalhamos de forma individual e de um para um, com apoio individualizado fora da sala com terapeutas, como há momentos individualizados, como o TEA e momentos em que o trabalho é coletivo, mas diferenciado de acordo com as dificuldades da aluna.

Os alunos têm uma boa relação entre eles?

Sim são uma turma muito unida e que se dão muito bem uns com os outros e acolhem bem novos alunos. Mas é claro que por vezes existem situações menos boas.

No que diz respeito à coadjuvação entre professores, esta verifica-se?

Sim, todos os materiais e planificações trimestrais são elaboradas pela equipa de ano. Na realização de festas e eventos toda a equipa se mobiliza para ajudar numa parte da festa.

Existe comunicação entre professores generalistas e especialistas? Por exemplo, o professor de Música ou Educação Física sabe o que se está a trabalhar na sala de aula?

Sim todos os temas que trabalhamos em trabalho de projeto são generalistas, e na apresentação final de período cada especialista acrescenta a sua parte à apresentação. Por outro lado, os conteúdos de português e matemática são dados quase mutuamente na língua portuguesa como na língua inglesa.

Como se desenvolvem os trabalhos por projeto na turma?

Os projetos iniciam normalmente com o desenho do que eles acham que sabem sobre o tema, depois fazem colocação de 3 perguntas, depois de acordo com as perguntas organizam-se grupos de trabalho, preenchem um plano de trabalho e iniciam as pesquisas. De seguida fazem os registos dos conhecimentos e apresentação aos colegas e finalmente aos pais.

Em média, qual é a duração de cada projeto?

Os projetos desenvolvidos são temas da escola por ano e por período, como tal dura 3 meses, desde a colocação das perguntas, pesquisas, registos dos conhecimentos e apresentação aos colegas e finalmente aos pais.

Como é a sua relação com as famílias dos alunos?

É uma ótima relação de equipa e confiança.

As reuniões de encarregados de educação realizam-se com que frequência?

As reuniões oficiais da escola são em 4 momentos: no início do ano, para dar a conhecer o programa e equipa, no final do 1º período - reunião individual com os pais; no 2º período

temos a manhã aberta – os pais que querem aparecem; e reunião de 3º período, que é uma reunião individual de balanço final.

No entanto sempre que achamos pertinente chamamos os pais, ou sempre que os mesmos queiram reunir connosco agendamos.

Quais são os principais objetivos das reuniões?

A principal razão é normalmente dar o feedback dos seus filhos, procurar soluções para resolver problemas ou perceber como está o contexto familiar.

Que outros tipos de comunicação estabelece com as famílias?

Temos o email, o telefone, utilizamos as agendas dos alunos e ainda os T.T.C'S para comunicar recados, visitas, avaliações...

Na profissão de professora, quais são as principais dificuldades que encontra na atualidade?

Ter tempo para planificar com qualidade e posteriormente conseguir refletir de forma eficaz, para que os materiais a utilizar se alterem e as nossas fragilidades diminuam.

Que indicações e/ou conselhos nos pode dar para o período de intervenção?

Tentem explicar com clareza os conteúdos, sempre que houver uma dúvida perguntem, façam materiais fáceis de aplicar, mas com o objetivo direcionado, pois temos muito pouco tempo com eles. Vai correr bem, tenho a certeza! Força meninas!!!

Queremos agradecer a disponibilidade.

Anexo B. Avaliação diagnóstica das competências sociais do 1.º CEB

Grelha de avaliação diagnóstica – **Competências sociais**

Período de Observação: 07/11/16 a 11/11/16 **Ano:** 3.º

Técnicas utilizadas:	Observação direta e indireta					
Legenda:	Sempre	Quase sempre	Às vezes	Raramente	Nunca	Não observado

Alunos	Afo	Ali	Ant	CaP	CaB ¹²	Dio	FrA	FrC	FrP	Hen	Isa	Jo	LeA	LeP	Lou	Mad	TM	Mte	Mtil	Ped	R.	Sof	TeP	Tom
Indicadores																								
1. Cumprimento das regras de funcionamento da sala de aula.																								
1.1. Espera a vez para falar.	Às vezes	Às vezes	Sempre	Sempre	Não observado	Às vezes	Às vezes	Quase sempre	Quase sempre	Às vezes	Sempre	Raramente	Raramente	Sempre	Às vezes	Sempre	Quase sempre	Sempre	Sempre	Às vezes	Sempre	Quase sempre	Às vezes	Sempre
1.2. Trabalha em silêncio (trabalho individual).	Às vezes	Às vezes	Sempre	Sempre	Não observado	Quase sempre	Às vezes	Quase sempre	Quase sempre	Às vezes	Quase sempre	Às vezes	Às vezes	Quase sempre	Sempre	Quase sempre	Sempre	Quase sempre	Quase sempre	Sempre				
1.3. Fala com tom de voz baixo (trabalho a pares ou em grupo).	Raramente	Raramente	Quase sempre	Quase sempre	Não observado	Raramente	Raramente	Raramente	Raramente	Raramente	Às vezes	Raramente	Raramente	Raramente	Raramente	Às vezes	Às vezes	Raramente	Às vezes	Raramente	Quase sempre	Às vezes	Raramente	Quase sempre
2. Respeito e cooperação.																								
2.1. Respeita os colegas, não os inferiorizando.	Sempre	Quase sempre	Sempre	Sempre	Não observado	Sempre	Quase sempre	Sempre	Sempre	Quase sempre	Sempre	Quase sempre	Quase sempre	Quase sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Quase sempre	Quase sempre	Sempre
2.2. Resolve os conflitos de forma autónoma.	Quase sempre	Quase sempre	Sempre	Sempre	Não observado	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Quase sempre	Sempre	Quase sempre	Quase sempre	Sempre	Sempre	Quase sempre	Quase sempre	Sempre	Quase sempre	Sempre	Sempre	Quase sempre	Quase sempre	Sempre
2.3. Pede ajuda aos colegas quando necessita.	Quase sempre	Quase sempre	Quase sempre	Quase sempre	Não observado	Quase sempre	Sempre	Quase sempre	Quase sempre	Sempre														
2.4. Ajuda os colegas que necessitam,	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Não observado	Sempre																		

¹² No caso desta aluna não conseguimos fazer avaliação diagnóstica porque só esteve presente na tarde de dia 9/11.

Anexo C. Avaliação diagnóstica de português do 1.º CEB

Grelha de avaliação diagnóstica – Português

Período de Observação: 07/11/16 a 11/11/16 Ano: 3.º

Técnicas utilizadas:	Observação direta e indireta					
Legenda:	Sempre	Quase sempre	Às vezes	Raramente	Nunca	Não observado

Alunos																									
	Afo	Ali	Ant	CaP	CaB ¹³	Dio	FrA	FrC	FrP	Hen	Isa	Jo	LeA	LeP	Lou	Mad	TM	Mte	Mtil	Ped	R.	Sof	TeP	Tom	
1. ORALIDADE																									
1.1. Adapta o discurso às situações de comunicação.	Quase sempre	Quase sempre	Sempre	Sempre	Não observado	Sempre	Quase sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Às vezes	Às vezes	Quase sempre	Sempre	Sempre	Quase sempre	Quase sempre	Sempre	Quase sempre	Sempre	Quase sempre	Quase sempre	Sempre
1.2. Usa a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado.	Sempre	Sempre	Às vezes	Quase sempre	Não observado	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Quase sempre	Sempre	Quase sempre	Quase sempre	Quase sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Às vezes	Sempre	Sempre	Sempre
1.3. Descobre pelo contexto o significado de palavras desconhecidas.	Às vezes	Às vezes	Às vezes	Às vezes	Não observado	Às vezes	Às vezes	Quase sempre	Às vezes	Às vezes	Quase sempre	Às vezes	Às vezes	Às vezes	Quase sempre	Quase sempre	Às vezes	Às vezes	Às vezes	Às vezes	Quase sempre	Às vezes	Às vezes	Às vezes	Quase sempre
2. LEITURA E ESCRITA																									
2.1. Decodifica palavras com fluência.	Quase sempre	Quase sempre	Às vezes	Quase sempre	Não observado	Quase sempre	Quase sempre	Às vezes	Às vezes	Quase sempre	Quase sempre	Quase sempre	Às vezes	Às vezes	Quase sempre	Quase sempre	Às vezes	Às vezes	Quase sempre	Quase sempre	Quase sempre	Às vezes	Quase sempre	Quase sempre	Quase sempre

¹³ No caso desta aluna não conseguimos fazer avaliação diagnóstica porque só esteve presente na tarde de dia 9/11.

4.8. Reconhece palavras que pertencem à mesma família.																								
4.9. Identifica relações de significado entre palavras: sinónimos e antónimos.																								

Anexo D. Notas de campo do período de observação no 1.º CEB

03 de novembro de 2016	
Descrição	Notas / Reflexões
<p>Hoje foi o nosso primeiro dia de estágio. Tal como solicitado, pelas 8:30 estávamos no contexto de estágio. No entanto, os alunos não se encontravam porque o estabelecimento se encontra fechado e só alguns alunos em toda a instituição se encontravam a realizar alguns workshops conduzidos pelos auxiliares com o auxílio das professoras de apoio.</p> <p>Fomos muito bem recebidas tanto pela coordenadora pedagógica como pela professora cooperante. No entanto, a nossa receção só aconteceu pelas 9 horas, horário em que os funcionários estão a entrar esta semana.</p> <p>Como não havia alunos na sala, a professora aproveitou para nos explicar o que estavam a fazer por agora e como decorrem: a assembleia, o T.E.A. e o trabalho por projeto. Para além disso, também estivemos a conversar sobre alguns casos pontuais de alunos com maiores dificuldades.</p> <p>Foram-nos facultados: a constituição da turma, o horário, a planificação até ao final do período e o relatório de avaliação intercalar. A professora comprometeu-se a enviar-nos o projeto da escola e a caracterização da turma do projeto de turma.</p> <p>Para além disso, também tomámos contacto com as fichas de avaliação realizadas até ao momento (Português e Matemática) e tivemos contacto com as maiores dificuldades nestas áreas.</p>	<p>- É engraçado como é que, mesmo sem conhecermos os alunos pessoalmente, esta turma já começa a tomar forma.</p>
04 de novembro de 2016	
Descrição	Notas / Reflexões
<p>No nosso segundo dia de estágio foi-nos solicitado que estivéssemos no colégio pelas 14h para assistir à reunião do Conselho de Docentes. Estiveram presentes todos os professores do 3.º ano, assim como psicólogos que estivessem diretamente envolvidos com as respetivas turmas, a diretora e a coordenadora do 1.º Ciclo.</p> <p>Foram sugeridos 40 minutos para cada turma, sendo que existem três turmas de 3.º ano. Cada professor pôde dar o seu parecer sobre cada turma, identificando as suas potencialidades e fragilidades, no geral, e apontando, particularmente, alguns casos de alunos que considerasse relevantes serem falados.</p>	<p>- Embora não tenhamos tido, ainda, oportunidade de conhecer os alunos, esta reunião revelou-se bastante esclarecedora, pois pudemos tirar algumas notas relativamente a alguns alunos a ter especial atenção, não só pela negativa, mas também pela positiva. Foi importante percebermos que neste colégio não se punem apenas as atitudes menos corretas, mas que também se louva quem merece.</p>
07 de novembro de 2016	
Descrição	Notas / Reflexões
<p>Chegámos ao colégio pelas 8:15h e dirigimo-nos à sala de aula para nos encontrarmos com a professora cooperante e irmos buscar os alunos ao recreio.</p>	<p>- Foi bom finalmente associar caras aos nomes já falados.</p>

Quando chegámos à sala de aula fomos apresentadas às crianças e foi-lhes dito que estaríamos lá durante muito tempo (até depois do Natal), o que despertou entusiasmo nos alunos.

A primeira parte da manhã foi dedicada à escrita do plano do dia e à organização da semana (distribuição de tarefas pelos alunos). Esta distribuição de tarefas é feita por ordem alfabética e de modo a que todos tenham uma tarefa para desempenhar, tal como demonstrado a seguir: Presidente – FA; Secretário – D; Dar e recolher livros – CB e CP; Dar e recolher fichas – Ant e Al; Dar e recolher cadernos – A. e T.; Arrumar ficheiros – TP e Sof; Arrumar biblioteca – R e P; TPC'S – Mat e Mte; Recados – TM e Mad; Quadro/Luz/Peixe – Lou; Presenças – LP e LA; Calendário – Jo e Isa; Tempo – Hen e Ajudantes de refeitório – FP e FC.

De seguida, trabalhou-se com o manual na hora do Português: os alunos leram um poema sobre o Magusto. Aqui foi trabalhada a leitura em voz alta, uma vez que todos os alunos tiveram oportunidade de ler uma estrofe, embora a professora não tenha deixado de fazer a leitura modelo antes. De salientar que os alunos não tiveram um período para preparar a sua leitura. A professora fez a leitura modelo e os alunos começaram imediatamente as suas leituras em voz alta, pela ordem em que se encontram sentados na sala. Seguiram-se exercícios de compreensão do texto e alguns exercícios de gramática, que incidiam sobre a formação de palavras a partir dos radicais e de afixos. Foi dado um período de tempo para que os alunos realizassem as atividades individualmente.

De seguida, os alunos tiveram Inglês, pelo que aproveitámos o tempo para ajudar a professora a corrigir alguns trabalhos, de modo a ficarmos a conhecer algumas dificuldades dos alunos. Quando voltámos à sala de aula com os alunos, o pouco tempo que restava até à hora de almoço foi ocupado com a correção dos exercícios realizados na aula de Português.

Depois do almoço, voltámos à sala, acompanhados por uma das psicólogas da escola. Percebemos que se tratava do tempo da assembleia (designado no horário como “Competências Sociais”) e que a psicóloga iria, de certa forma, mediar os conflitos existentes, conforme fosse necessário. Todos encostaram as cadeiras às paredes da sala, de modo a ficarmos todos em roda. A assembleia caracterizou-se pela leitura e discussão (entre os envolvidos) dos papéis que os alunos haviam colocado nas seguintes caixas: “O que eu fiz por alguém”, “O que eu fiz por mim”, “Tive uma ideia” e “Preciso de ajuda”.

A última hora do dia foi ocupada pelo Estudo do Meio, em que os alunos se encontram a realizar trabalho de projeto sobre o corpo humano. Organizaram-se em grupos, dando continuidade ao trabalho que havia sido realizado até então. Cada um dos grupos encontra-se a trabalhar um dos sistemas do corpo humano. Dentro de cada grupo existiam tarefas atribuídas a cada elemento, pelo que cada um tinha ficado responsável por um subtema (por exemplo, no grupo do sistema circulatório, este subdividia-se em “aurículas”, “ventrículos” e “sistema valvular cardíaco”). Foi-nos explicado pela professora que tinha sido feito um trabalho prévio no qual tiveram de desenhar o corpo humano e escrever um pequeno texto sobre o que pensavam saber sobre este tema. Em seguida formularam uma série

- Os dois intervalos (um de 20 minutos e outro de 15 durante o período da manhã) dificultam o fluir das aulas.

- Alguns alunos apresentaram hesitação na decifração (TM; Mte e R).

- Os alunos apresentam algumas dificuldades a nível de vocabulário e de compreensão dos significados dos afixos.

- Sentimos que a assembleia foi demorada e houve pouca mediação pela parte da psicóloga. Não houve muito controlo sobre o tempo que os alunos despendiam a discutir determinado assunto, o que lhes permitia dispersar bastante. Não sentimos que os alunos atribuam a importância à assembleia que seria desejável, nem que o seu propósito tenha sido cumprido.

- Apercebemo-nos de que os alunos não estão a compreender aquilo que estão a escrever. Talvez se deva ao facto de irem pesquisar a informação a enciclopédias que têm demasiada e complexa informação, pelo que se limitam a copiar sem saberem o que estão a escrever.

de perguntas para a qual queriam dar resposta e foram agrupados em função dos seus interesses.	
08 de novembro de 2016	
Descrição	Notas / Reflexões
<p>O dia começou com os alunos a realizarem as suas tarefas e a passarem para os cadernos diários o plano do dia.</p> <p>Em seguida, à medida que os alunos iam acabando esta atividade, podiam ler um pouco do livro que tinha trazido de casa. (tempo de leitura recreativa). Quando o tempo terminou, a professora tomou nota das evoluções das leituras dos alunos.</p> <p>Na hora do português, os alunos realizaram uma ficha que incidia sobre a diferenciação entre as palavras “ouve” e “houve” (tendo de as contextualizar em frases) e sobre a utilização do /x/ e do «ch» (completando as lacunas em determinadas palavras).</p> <p>Na hora da matemática foi corrigido um problema que incidia sobre as horas e foi realizada uma ficha que trabalhava diferentes estratégias de cálculo mental, através da decomposição de números.</p> <p>As aulas de Educação Física decorrem num clube existente nas imediações da escola por falta de espaço na escola. Hoje teve lugar no pavilhão, uma vez que os alunos desta turma têm aula ao mesmo tempo que outra turma e, por conseguinte, têm aulas 2 semanas seguidas no campo no exterior e 2 semanas no ginásio. Como o local onde decorrem as aulas ainda fica um pouco distante, os alunos deslocam-se de autocarro de aluguer e acompanhados por uma auxiliar. A aula foi lecionada em inglês e os alunos realizaram exercícios de ginástica, com o espaço organizado por estações. Havia 4 estações: 1. avião e ponte; 2. plinto e salto para o boque; 3. pinos com 3 níveis (subida com os pés na parede, pino à parede e pino sem apoio - com o recurso ao braço do professor; 4. cambalhota à frente e à retaguarda; 5. corridas em carrinho de mão.</p> <p>Depois do intervalo, a turma dividiu-se em dois turnos: o primeiro permaneceu na sala de aula para ter C.T. que está relacionado com as tecnologias de informação e o segundo (o turno que acompanhámos) foi conduzido a outra sala para ter aula de música. Na aula de música os alunos dividiram-se em grupos para realizarem composições rítmicas com recurso a percussão corporal. Os grupos tinham 5 minutos para combinarem e ensaiarem a sua composição e apresentarem-na, depois, à restante turma. No final da aula o professor articulou todas as composições, de modo a formarem uma só. O intuito desta atividade é, simultaneamente, rever os conteúdos que têm vindo a ser abordados e preparar a apresentação a fazer aos pais no final do período.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - O facto de a professora tomar nota das leituras pessoais dos alunos, anotando as páginas em que ficaram, permite um maior controlo sobre as mesmas. - Os alunos apresentaram dificuldades em contextualizar a palavra “houve”, talvez por não a terem associado ao sentido de existência (haver = existir). - Os alunos apresentam algumas dificuldades na leitura das horas (neste caso concreto não conseguiam compreender que as 24 horas correspondiam à meia-noite e que, por isso, eram posteriores às 22h). - No caso das estratégias de cálculo com a multiplicação notou-se que, à exceção da R. e da TeP os alunos apresentam muitas dificuldades com as tabuadas. - Os alunos aderiram muito bem aos exercícios e não demonstraram fragilidades a nível da motricidade. No entanto, não houve preocupação com as questões técnicas dos exercícios. - Notou-se que a aula de música foi muito motivadora e gratificante para as crianças, devido ao seu constante envolvimento direto nas atividades. - Os alunos tiveram dificuldade em compreender a nova palavra (“polaridade”) que dizia respeito à forma das frases. - Durante o T.E.A. tivemos oportunidade de acompanhar

<p>Pelas 12:35 voltou-se ao português com a realização de uma ficha que consolidava os tipos de frases (declarativo, imperativo, interrogativo, exclamativo) e as formas/ polaridade (afirmativa ou negativa). Foi dada uma folha com a sistematização dos conteúdos abordados para que os alunos colocassem na sua sebenta. Como não têm manuais com sistematização, recorre-se a pastas nas quais se vai compilando informação (português e matemática). No caso do estudo do meio, a sebenta foi entregue toda de uma vez como se de um manual se tratasse.</p> <p>Depois do almoço, tivemos o Tempo de Estudo Autónomo (T.E.A.), em que os alunos tiveram oportunidade de corrigir os trabalhos de casa e passar, então, à realização de tarefas à sua escolha. Foi-nos dito que todas as turmas têm professoras de apoio que ajudam nestes tempos de T.E.A, no entanto, no caso do 3.º ano não existe professora de apoio, motivo pelo qual foi destacada uma das psicólogas para ajudar nos momentos de T.E.A.</p>	<p>bastante os alunos, uma vez que se encontravam 4 adultos na sala (professora cooperante, 2 estagiárias e 1 psicóloga que costuma ajudar nos períodos de T.E.A) e nos pudemos repartir pelos vários grupos.</p>
<p>9 de novembro de 2016</p>	
<p>Descrição</p>	<p>Notas / Reflexões</p>
<p>Hoje foi o primeiro dia em que tomámos contacto com o <i>Quiet Time</i>. Esta rotina é implementada diariamente logo pela manhã e antes de os alunos realizarem as suas tarefas e de copiarem o plano do dia para o caderno diário. Consiste num breve momento de meditação (5 minutos). Para marcar as passagens entre momentos a professora recorre a uma taça tibetana. Sentados nos seus lugares, os alunos são convidados a encontrar uma posição confortável e a fechar os olhos. Depois de 1 minuto assim, em que lhes é pedido para relaxarem e descontraírem, são convidados a concentrarem-se na sua respiração, aumentando os tempos de inspiração e expiração gradualmente (inspiração 1, expiração 2, inspiração 3, expiração 4... até ao 10). Ao fim de 3 minutos de contagem a professora volta a tocar na taça tibetana, dando-lhes indicação para pararem a contagem e permanecerem de olhos fechados, sem pensar em nada, apenas relaxados. Ao fim de 1 minuto é-lhes pedido que abram os olhos lentamente, peguem nos cadernos diários e copiem o plano do dia em silêncio.</p> <p>Depois da cópia do plano do dia, realizou-se a rotina “O melhor calculador”. Os alunos recebem uma série de operações que têm de realizar num período de 10 minutos. Apenas R., TeP. e Lou conseguiram realizar esta atividade no tempo estipulado. A correção foi feita em grande grupo.</p> <p>Em seguida, passou-se à resolução do problema da semana. O problema convocava conhecimentos de divisão por agrupamento e foi realizado, em primeiro lugar individualmente. Depois, à medida que iam acabando de resolver o problema, os alunos iam-se juntando a pares para discutirem os seus resultados e estratégias. A professora foi tirando algumas fotografias de estratégias diferentes utilizadas pelos alunos. Após este período de debate, a professora projetou as fotografias que tinha tirado e cada aluno foi apresentar a sua estratégia. Lou, Sof., Mtil e R distinguiram-se pelo seu raciocínio.</p> <p>Entretanto, enquanto R. estava a explicar o seu raciocínio, tivemos um simulacro de incêndio.</p> <p>Após a aula de inglês e os respetivos recreios a professora entregou os trabalhos de casa e leu-os com os alunos. A turma recebe os trabalhos de casa sempre à</p>	<p>- Foi surpreendente ver como os alunos surgiram agitados na sala e assim que perceberam que íamos fazer <i>Quiet Time</i> sossegaram imediatamente e seguiram todas as indicações da professora.</p> <p>- Foi interessante observar as diferentes estratégias adotadas pelos alunos e perceber o quão importante era para eles poderem ir explicar o seu raciocínio à turma.</p>

4.ª feira e procede-se sempre a este trabalho para que não haja dúvidas sobre o que é pedido. Os alunos têm até à 3.ª feira seguinte para realizarem os seus trabalhos e os entregarem à professora para serem corrigidos. Os trabalhos são sempre acompanhados de um TTC que consiste numa tabela com os trabalhos que são pedidos e com espaços para que os alunos, os pais e a professora se pronunciem sobre os trabalhos de casa.

À semelhança do que acontece com música e T.C., nas aulas de *Arts and Drama* também só metade da turma é que tem aula de cada vez. À 4.ª feira é a vez do grupo A. O grupo B fica na sala com a professora titular.

Em *Arts and Drama* os alunos estiveram a continuar o trabalho que já tinham começado anteriormente e que está relacionado com o trabalho de Arcimboldo. Recorrendo aos folhetos das promoções dos supermercados, os alunos tinham de recortar alimentos e depois fazer uma colagem que procura reproduzir o ser humano. A professora esteve sempre muito preocupada com a aproximação às proporções do corpo humano.

Por sua vez, o grupo B, que ficou na sala da aula, esteve a trabalhar nos projetos e a desenhar em papel de cenário o contorno do corpo de um dos elementos do grupo para depois se desenharem os órgãos do sistema que estão a estudar.

Após o almoço, o tempo foi de T.E.A. e para acabar o dia voltaram a ter aula de música (agora para o grupo B) e de C.T. para o grupo A. Na aula de música estiveram a fazer o mesmo que os colegas do dia anterior tinham estado a fazer. No entanto, observámos que as composições que os alunos fizeram foram mais complexas que as da véspera. Observámos, ainda, que TM estava muito descoordenada com os movimentos em espelho e que Mte apresentou muitas dificuldades com a realização de ritmos.

10 de novembro de 2016

Descrição

Notas / Reflexões

À semelhança do que aconteceu ontem, também começámos o dia com o *Quiet Time*, seguido da cópia do plano do dia para o caderno diário. À medida que os alunos vão acabando a sua cópia, podem ler um bocadinho do seu livro no âmbito da leitura recreativa.

Em seguida, procedeu-se ao momento de leitura orientada de uma parte da obra *História de uma Gaivota e do Gato que a ensinou a voar* de Luís Sepúlveda. Leram-se os primeiros dois capítulos da 2.ª parte “Um gato no choco”. Cada um dos alunos leu uns parágrafos da obra em voz alta. Com esta leitura foi possível observar que D e FC têm dificuldade com a pontuação, Mtil, TM, S e Mte decifram com hesitações, CaP e Hen decifram razoavelmente, FrP tem dificuldades em palavras menos frequentes e Al, P, Mad apresentaram boas decifrações.

Em relação à ficha de compreensão leitora foi realizada em grande grupo e era demasiado extensa, necessitando de ser concluída após a aula de *Arts and Drama*.

Na aula de *Arts and Drama*, o grupo B esteve a concluir os trabalhos sobre *Arcimboldo* e a pintar a base da sua colagem com açafrão diluído em água. Foi apresentado um novo projeto que será apresentado em modo exposição no final do período e que consiste em construir esculturas em 3D baseadas no trabalho

<p>de <i>Giacometti</i>. A estrutura será feita com arame e depois coberta com fita cola de pintor.</p> <p>Quem ficou na sala esteve a trabalhar em projeto (avançar com o trabalho nas silhuetas e concluir cartazes).</p> <p>Na aula de Educação Física os alunos voltaram a abordar o bloco de ginástica em modo de estações. Desta vez tínhamos também 5 estações: 1. saltos com trampolim; 2. avião/ ponte; 3. cambalhota à frente e à retaguarda; 4. pinos com os 3 níveis da aula anterior; 5. luta em carrinho de mão e luta para roubar uma bola ao adversário.</p> <p>À semelhança do que tinha acontecido na aula anterior não houve grande preocupação com a execução técnica dos exercícios.</p> <p>Depois do almoço o T.E.A. foi substituído por trabalho de projeto e a continuação do trabalho com as silhuetas dos alunos.</p>	
11 de novembro de 2016	
Descrição	Notas / Reflexões
<p>O dia voltou a começar com o Quiet Time e a cópia do plano do dia para o caderno diário.</p> <p>Em seguida realizaram uma rotina relacionada com a ortografia. Hoje foi a vez de distinguir entre por que, porque e porquê.</p> <p>Depois abordaram-se as frações. A turma revelou muitas dificuldades na abordagem ao tema porque já não se lembravam do que tinham falado no ano anterior. A ideia era as fichas terem sido realizadas individualmente, mas foi necessário realizá-las em grande grupo porque os alunos estavam muito perdidos.</p> <p>No momento de escrita foi pedido aos alunos que escrevessem um poema tendo por tema: O corpo humano. Esta tarefa também não foi fácil porque os alunos não tinham bem claras quais as características dos poemas.</p> <p>Após o almoço no período do T.E.A os alunos avaliaram a sua prestação semanal no P.I.T. Neste dia não sobrou tempo para trabalhar projeto.</p>	

Anexo E. Avaliação diagnóstica de matemática do 1.º CEB

Grelha de avaliação diagnóstica – Matemática

Período de Observação: 07/11/16 a 11/11/16 Ano: 3.º

Técnicas utilizadas:	Observação direta e indireta					
Legenda:	Sempre	Quase sempre	Às vezes	Raramente	Nunca	Não observado

Alunos	Afo	Ali	Ant	CaP	CaB ¹⁴	Dio	FrA	FrC	FrP	Hen	Isa	Jo	LeA	LeP	Lou	Mad	TM	Mte	Mtil	Ped	R.	Sof	TeP	Tom
1. Números e operações.																								
1.1. Utiliza corretamente os numerais ordinais até «centésimo».																								
1.2. Representa qualquer número natural até 1.000.000, identificando o valor posicional dos algarismos que o compõem e efetua a leitura por classes e por ordens.																								
1.3. Compara números naturais até 1.000.000 utilizando os símbolos «».																								
1.4. Adiciona dois números naturais cuja soma seja inferior a 1.000.000, utilizando o algoritmo da adição.																								

¹⁴ No caso desta aluna não conseguimos fazer avaliação diagnóstica porque só esteve presente na tarde de dia 9/11.

Anexo F. Avaliação diagnóstica de estudo do meio e das expressões artísticas e educação física do 1.º CEB

Em relação ao Estudo do Meio, não nos foi possível observar quais os conhecimentos já dominados pelos alunos, uma vez que o trabalho está a ser desenvolvido com o auxílio à metodologia do trabalho por projeto e estamos sensivelmente a meio do processo. No entanto, foi possível observar, no acompanhamento feito aos grupos, que os elementos de cada um dos grupos identifica os órgãos principais do sistema que se encontra a trabalhar. Não são revelados, porém, conhecimentos no que diz respeito ao funcionamento dos sistemas em si.

No que diz respeito à Música os alunos encontram-se a preparar composições com recurso a percussão corporal para apresentarem na festa de Natal e, à exceção do Dio e do Mte, todos apresentam boa noção rítmica, não apresentando dificuldades na composição de ritmos. As maiores dificuldades apresentam-se quando é necessário colar a composição de um grupo com o outro. No entanto, consideramos que tal se deva ao facto de ter sido a primeira sessão que os alunos tiveram para realizar esta atividade. Como não efetuaram registo com qualquer espécie de notação o professor filmou as apresentações.

Relativamente à Expressão Plástica e ao Teatro estas duas áreas estão à responsabilidade da mesma professora e só assistimos a Expressão Plástica porque é a atividade que está a ser desenvolvida no momento. O trabalho que se encontravam a realizar estava relacionado com as obras de Arcimboldo e com as atividades de recorte e colagem. A professora fez questão de comunicar aos alunos os aspetos sobre os quais estavam a ser avaliados: criatividade, técnicas de recorte e colagem e proporções do corpo humano. Relativamente a estes aspetos os alunos demonstraram não ter problemas ao nível da técnica, embora tivessem necessidade de melhorar alguns recortes ou colagens porque o faziam de forma pouco cuidada. Este aspeto não se deveu a problemas com as técnicas mas sim com uma vontade de despachar o trabalho.

A questão que levantou maiores problemas prendeu-se com as proporções do corpo humano, tendo a professora a necessidade de intervir constantemente para alertar os alunos para este aspeto.

No âmbito da Educação Física só assistimos a aulas do bloco da Ginástica e os alunos não apresentaram dificuldades de maior. No entanto, não houve grande rigor técnico na realização dos exercícios. Pareceu-nos que os alunos aproveitaram as aulas de Educação Física para extravasar e encararam mais esta disciplina como uma brincadeira não respeitando as regras de segurança.

Anexo G. Notas de campo do período de observação no 2.º CEB

20/03/2017 (8:15 – 9:45) – Português (Turma 2)

Primeiro dia de observação. Pelas 8:15 estávamos à porta do pavilhão à espera de conhecer a professora cooperante e a primeira turma.

Uma das alunas (Mai) não esteve presente e outra (Be) apenas chegou depois do primeiro tempo. A aluna que chegou atrasada na 6.ª feira da semana passada tinha batido no Diretor de Turma e hoje apareceu na aula sem trazer material.

Esta turma tem dois alunos com NEE e um deles tem um CEI, realizando testes ao nível do 3.º ano do 1.º CEB e sendo acompanhado pela professora do Ensino Especial.

Sumário: Correção das atividades do capítulo III do Guião de Leitura da obra “O rapaz de Bronze. Entrega e correção das fichas de avaliação.

Estão a fazer a leitura da obra *O rapaz de bronze* de Sophia de Mello Breyner e recorrem aos exercícios do manual para a compreensão da obra. Para que todos os alunos possam ter acesso à obra, a docente requisita exemplares da biblioteca e distribui um a cada par de alunos.

No primeiro período de 45 minutos a professora releu em voz alta o capítulo III do livro, os alunos responderam individualmente às perguntas do manual e depois procedeu-se à correção em grande grupo e com a professora a escrever a correção no quadro. Os alunos têm de copiar para o seu caderno as respostas que tiveram erradas ou as que não fizeram.

O segundo período de 45 minutos foi para entrega e correção da ficha de avaliação. A professora foi chamando os alunos pela ordem da turma para darem a resposta oralmente e a própria professora escrevia as respostas no quadro. Os alunos tiveram de copiar todas as respostas, inclusivamente as que tinham acertado no teste.

No teste havia dois textos. O texto A estava relacionado com a questão do ler para aprender e o texto B continha um excerto da obra *A viúva e o papagaio* que já tinha sido abordada em aula. Relativamente à parte da escrita consistia numa carta cuja tarefa já tinham realizado em aula.

Durante a aula foi notório que um dos alunos, o Marci., tem muitas dificuldades em respeitar as regras da aula.

20/03/2017 (10:10 – 10:55) – HGP (Turma 1)

Sumário: Características da arte românica e gótica.

A aula começou com a cópia da lição e do sumário. Depois, foram sendo indicados alunos para fazer a leitura das páginas do manual referentes a esta temática e a professora, à medida que ia sendo feita a leitura, ia fazendo comentários e esclarecimentos.

Como trabalho de casa os alunos tinham de (i) copiar as características da arte românica; (ii) fazer o desenho da igreja que no manual surgia como exemplo desta arte; (iii) copiar as características da arte gótica e; (iv) fazer o desenho do mosteiro que surgia como exemplo desta arte.

21/03/2017 (8:15 – 9:45) – Português (Turma 1)

Sumário: Correção das atividades do guião de leitura relativas ao capítulo III. Entrega e correção das fichas de avaliação.

Esta aula contou com a presença de duas docentes em regime de coadjuvação. Todos as turmas de 5.º ano têm uma aula de Português em regime de coadjuvação por semana.

Do que nos foi possível observar, a turma revela, no geral, muita dificuldade em fundamentar a sua opinião, ou seja, em encontrar argumentos que permitam validar a sua opinião.

Para além disso, a palavra “sugestivo” levantou problemas de compreensão em toda a turma.

Verificámos que nesta sala temos 2 quadros, um para escrever com caneta e outro com giz, que convém utilizar porque um dos alunos (GonS.) demora muito tempo a copiar.

Um dos alunos (Sam.) teve uma participação por falta de respeito para com a professora coadjuvante e foi levado pelo auxiliar para o AA (Atendimento aos Alunos).

A aula funcionou da mesma forma que a descrita no dia 20/03.

21/03/2017 (10:10 – 11:40) – Português (Turma 2)

Sumário: Conclusão da correção da ficha de avaliação. Leitura e interpretação do texto “A Festa” (pp. 118 e 119 do manual).

Todas as 3.^a feiras o aluno que tem apoio da professora de Ensino Especial sai no segundo bloco de 45 min.

Os alunos prepararam a leitura do texto em silêncio e depois foram lendo em voz alta consoante foram sendo chamados pela professora. Para a realização dos exercícios foi-lhes dado tempo para realizarem os exercícios individualmente e depois foi feita a correção em grande grupo. A professora voltou a escrever as respostas no quadro para que os alunos corrijam as suas respostas ou passem as que não fizeram.

Em termos de Leitura foi-nos possível observar que a Vil., o AfG., o LuiR. e a LuaG. apresentam uma decifração fluente e com entoação adequada. O GGr. apresenta ainda uma decifração com algumas hesitações, a Be. quer ler tudo muito depressa, mas acaba por se atrapalhar e o RBar., embora tenha apresentado uma decifração melhor que a dos dois colegas mencionados anteriormente, também ainda apresenta algumas hesitações.

Uma das questões do teste dizia respeito a verbos regulares e irregulares e, embora tenham acertado, quando a professora os interpelou em aula como distinguiam uns dos outros, os alunos não lhe souberam responder.

22/03/2017 (10:55 – 11:40) – HGP (Turma 2)

Sumário: Aspetos da cultura portuguesa nos séculos XIII e XIV.

Como não tiveram a aula anterior porque o professor faltou, muitos alunos chegaram atrasados (Be., Vil., RafA., Rub., GGo., Mai., Eun. e Marci). O aluno com apoio da professora do Ensino Especial também nunca está presente nesta aula.

A aula iniciou-se com a escrita de alguns sumários atrasados e com a cópia do sumário do dia.

Depois baseou-se na leitura e comentário das páginas do manual sobre o tema em questão e análise das figuras dessas páginas.

Em termos de leitura foi possível observar que a Be., a RafA., o GGo., o RuS. e o RRom. fizeram uma decifração fluente e com boa entoação. Os alunos Eun., RBar., DioR., Rub. e Mai. apresentaram algumas hesitações ao nível da decifração. No caso do

Ad., embora faça uma boa decifração, demonstra falta de entusiasmo. É preciso, no entanto, ter em conta que não houve tempo de preparação para estas leituras.

22/03/2017 (11:55 – 12:40) – Educação e Cidadania (Turma 2)

Sumário: Resolução de questões disciplinares de alguns alunos.

Como a nossa professora cooperante não é Diretora de Turma de nenhuma das turmas com as quais estamos, para que possamos acompanhar o trabalho de um Diretor de Turma, escolhemos uma das turmas e pedimos para assistir à aula de Educação e Cidadania que é o período durante o qual se tratam destes assuntos.

Nesta aula pudemo-nos aperceber de que a turma tem problemas ao nível das atitudes, não reconhecendo nem respeitando a autoridade dos adultos responsáveis (professores e auxiliares), o que faz com que muitos dos alunos sejam alvo de participações e de faltas disciplinares. No caso das participações, os alunos são enviados para a sala de Atendimento aos Alunos. Ficámos também a conhecer a delegada de turma.

Ficámos também a perceber que existe muita violência entre alunos durante os intervalos, o que contribui para uma maior instabilidade quando voltam para a sala de aula. Quando os auxiliares e/ou professores tentam intervir, a fim de resolver determinadas situações de conflito, os alunos implicados não respondem bem a essa tentativa.

22/03/2017 (14:30) – Reunião de Departamento (Português)

Dia 31/05 será a final do concurso de ortografia, mas os alunos já foram escolhidos.

Vai haver concurso de *SuperTmatik*. É suposto haver concurso em sala de aula para apurar o campeão da turma. Esse campeão vai representar a turma na etapa a nível da escola no inter-turmas.

23/03/2017 (8:15 – 09:45) – Português (Turma 1)

Sumário: Conclusão da leitura da obra “O Rapaz de Bronze”. Apresentações orais.

Esta aula começou logo com uma ocorrência. Um dos alunos (o Cláu.) chegou atrasado e nem chegou a entrar porque estava a comer à porta da sala. No entanto, quando o auxiliar foi chamado para conduzir o aluno ao Atendimento aos Alunos, a professora ficou a saber que ainda não estava lá ninguém e deixou que o aluno entrasse na sala e este acabou por assistir à totalidade da aula.

A professora distribuiu os exemplares da biblioteca pelos alunos (1 por cada par) e foi possível avaliar todos os alunos no que diz respeito à sua capacidade de decifração.

A maioria dos alunos mostraram uma decifração fluente e com boa entoação. No entanto, os alunos Gil., DioS., Cláu., DanC. e Leo. apresentaram algumas hesitações na decifração. O DioS. também não estava a acompanhar a leitura e, por isso, não sabia em que parte do texto estávamos quando foi a sua vez de ler. O Sam. fez uma boa decifração, apresentando algumas dificuldades ao nível da entoação, decorrente de dificuldades com a pontuação. A Dian. fez uma boa decifração, mas o tom de voz estava, inicialmente, muito baixo. A DanO. apresentou muitas dificuldades na decifração.

Durante a leitura, dois dos alunos estiveram o tempo todo a brincar com os lápis (Sam. e Marc.).

Para trabalho de casa foi pedido aos alunos que respondessem à seguinte pergunta: “Com qual das flores da história “O Rapaz de Bronze” me identifico? Porquê?”

Depois da leitura do último capítulo da história foi o momento do início das apresentações orais formais. A nota destas apresentações orais será 10% da nota final deste período, mas muitos alunos não tinham preparado nada para ser apresentado.

Foi pedido aos alunos que escolhessem um tema do seu agrado e que preparassem uma apresentação oral formal com um tempo mínimo de 2 minutos e um tempo máximo de 4 minutos.

Hoje só tivemos tempo para 2 apresentações: Sant. e Leo.

O Sant. fez uma apresentação sobre os escoteiros com um suporte *PowerPoint*. A apresentação foi clara e via-se que o aluno dominava o tema porque conseguiu responder, sem problemas, às perguntas dos alunos. No entanto, não houve conclusão da sua apresentação e não houve nada preparado para perguntar aos colegas no final ou para estes terem de fazer.

A Leo. não preparou nenhum suporte (que não era exigido) e mostrou-se conhecedora do tema, revelando que tinha preparado bem a sua apresentação. Embora tenha feito a sua apresentação “a correr”, expressou-se com clareza e explicou bem o que

pretendia transmitir aos seus colegas. Para terminar a apresentação fez passar imagens pelos colegas.

23/03/2017 (10:10 – 11:40) – HGP (Turma 1)

Sumário: Entrega e correção da ficha de avaliação. O século XIV europeu – Fomes, pestes e guerras.

A correção do teste foi feita diretamente no quadro pela professora sem qualquer interação com os alunos. Os alunos tiveram de copiar todas as respostas, independentemente do que tinham feito no teste. Aliás os alunos só receberam os testes depois de terem copiado toda a correção do teste para o seu caderno. Quem não copiou ou apresentou um comportamento menos correto só recebeu o teste na aula seguinte.

Em seguida, a abordagem ao tema foi feita com leitura e comentário das páginas do manual. No final, foi pedido aos alunos que, individualmente, fizessem as atividades da página 127. Quem não acabou a atividade em tempo de aula tinha de o concluir como trabalho de casa.

23/03/2017 (13:45 – 15:15) – Português (Turma 2)

Sumário: Conclusão da leitura da obra “O Rapaz de Bronze”. Apresentações orais.

À semelhança do que já tínhamos assistido para a outra turma, neste dia estiveram duas professoras na sala em regime de coadjuvação. Tal como também nos apercebemos na outra turma, os alunos mostram-se mais agitados nas aulas coadjuvadas do que nas outras.

Ao nível da leitura, a professora voltou a distribuir os exemplares da biblioteca (1 por cada par) e foi possível fazer avaliação da leitura dos alunos. Todos os alunos realizaram uma boa decifração à exceção de: Ad. e Mai. que apresentaram algumas hesitações e o Vag. que é o aluno com maiores dificuldades na sala e que, de acordo com o que nos apercebemos, nem costuma ler em voz alta.

Para trabalho de casa levaram a seguinte pergunta: “Com qual das flores da história te identificas? Porquê?”

Depois da leitura e exploração do último capítulo do livro, passou-se, então, às apresentações orais formais. Os critérios em avaliação eram os mesmos que já foram

referidos para a Turma 1. À semelhança do que acontecera com a outra turma, foram poucos os alunos a preparar apresentações, embora soubessem que valeriam 10% da sua nota final de período.

Nesta sessão só houve tempo para 4 apresentações: DioR., RBar., LuaG. e LuiR.

O DioR. fez uma boa apresentação sobre orquídeas. Preparou uma cartolina para suporte e trouxe uma orquídea para que os colegas pudessem ter contacto com a flor em si. Apresentou bem o tema e falou de forma fluente e articulada e com um bom tom de voz.

O RBar. veio falar sobre a roda e a sua invenção. Embora tenha mobilizado muita informação pertinente e tenha conseguido ter um discurso fluido, falou muito depressa, o que acabou por prejudicar a sua apresentação.

A LuaG. fez a sua apresentação sobre a Diana Chaves. Não trouxe qualquer tipo de suporte, mas fez uma boa apresentação e soube responder às perguntas colocadas pelos colegas no final.

Por fim, o LuiR. veio falar sobre o Ed Sheeran. Apenas consultou uma fonte de informação e, por isso, havia muitas questões para as quais não tinha resposta. No entanto, veiculou de forma clara a informação que tinha recolhido.

Os restantes alunos mostraram não estar muito habituados a colocar perguntas sobre as apresentações dos colegas, o que resultou em perguntas que não eram pertinentes ou que nem sequer tinham razão de existir porque as respostas já tinham sido dadas durante a apresentação.

23/03/2017 (17:30) – Reunião de Departamento: Humanidades

A reunião começou com a apresentação das estagiárias e de todos os elementos do Departamento.

Em seguida, procedeu-se ao balanço das atividades realizadas anteriormente. Tomámos conhecimento de que durante o 3.º Período irá realizar-se uma visita de estudo em articulação com Ciências ao Museu de História Natural e a algum local em Belém que ainda não está decidido. A data também ainda não é conhecida.

Para além disso, falou-se da “Semana das Humanidades” que se vai comemorar na semana do 25 de abril. O 5.º ano vai estar dispensado de participar nas atividades desta semana porque tem as provas de aferição em junho e muita necessidade de avançar com os conteúdos.

No dia 21/04 (sexta-feira) será necessária a ajuda de todos para se montar a exposição e no dia 27/04 (quinta-feira) haverá um lanche na sala de professores no intervalo da manhã com os alimentos trazidos pelos professores do Departamento.

Nesta semana decorrerá também um torneio de SuperTmatik de HGP.

24/03/2017 (8:15 – 9:45) – Português (Turma 1)

Sumário: Conclusão das apresentações orais. Realização do questionário da página 120 do manual.

Só o Sant. é que fez os trabalhos de casa e também só o Sant. é que trouxe o teste assinado.

Nas apresentações orais, grande parte dos alunos voltou a não ter nada preparado para apresentar. Para além do Sant. e da Leo. que tinham apresentado na aula anterior, só o JoC., a Cat., o Sam. e o DioS. fizeram as suas apresentações.

O JoC. fez uma apresentação sobre o Futebol Clube do Porto mas não apresentou o tema do seu trabalho. Optou por seguir uma ordem cronológica para apresentar a história do clube e falou com um tom de voz claro e audível e as informações que veiculou eram claras, sucintas e pertinentes. Claro que a questão clubista se fez sentir e alguns colegas fizeram comentários menos apropriados, mas tudo se resolveu rapidamente.

A Cat. fez a sua apresentação sobre a *Barbie* e, aqui sim, foi alvo do gozo de alguns colegas que acharam que o tema não era adequado para a sua idade. Quando a calma foi conseguida, a aluna conseguiu fazer a sua apresentação. A aluna estava muito nervosa e começou a falar demasiado depressa. No entanto, após a professora a ter interrompido, recuperou a calma e conseguiu realizar a sua apresentação. Porém a aluna não estruturou bem a sua apresentação e estava um pouco perdida nos conteúdos que queria transmitir.

O Sam., embora tenha decorado na íntegra um texto sobre o 25 de abril e tenha falado muito depressa, revelou uma grande capacidade de memorização porque conseguiu fazer a sua apresentação de uma forma fluida e fez um excelente trabalho.

O DioS. foi falar sobre um jogo de computador no qual se fazem assaltos e se cometem outros crimes. Não tinha nada muito estruturado para apresentar e, por isso, a sua apresentação foi muito pobre. Porém demonstrou vontade de apresentar algo, mesmo que não estivesse bem preparado para o fazer.

A professora pediu as cadernetas dos alunos que não prepararam a sua apresentação para enviar recado para os pais desses alunos.

Quando foram realizar a atividade seguinte, apercebemo-nos de que a turma, no geral, tem muitas dificuldades em perceber as indicações dos exercícios. Por exemplo não conseguem discernir quando têm de copiar a informação diretamente do texto ou quando é suposto recorrerem às ideias do texto, mas expressas por palavras próprias.

24/03/2017 (10:10 – 11:40) – HGP (Turma 2)

Sumário: Entrega e correção da ficha de avaliação. Características da Arte Românica e Gótica.

A entrada na sala de aula foi muito barulhenta e com dificuldade em acalmar. A professora passou no quadro a frase “Ao entrar na sala devo sentar-me e fazer silêncio” e cada um dos alunos teve de a copiar 10 vezes para o seu caderno.

À semelhança do que tinha acontecido na Turma 1, a professora foi escrevendo a correção no quadro e os alunos copiaram para o caderno. Só receberam os testes depois de terem copiado a correção na íntegra.

Relativamente às características da Arte Românica leu-se as páginas do manual referentes a este tema e procedeu-se a comentários sobre a informação veiculada.

Para trabalho de casa os alunos tinham de fazer o desenho da igreja que, no manual, surgia como representante deste tipo de arte.

27/03/2017 (8:15 – 9:45) – Português (Turma 2)

Sumário: Conclusão das apresentações orais. Avaliação dos cadernos diários.

A Vil. e a Mai. saíram para ir participar num concurso da semana das Ciências e da Matemática. No entanto, regressaram logo a seguir porque a atividade era só às 10:10.

A Be. faltou à aula e o RuS. chegou atrasado.

A professora começou por tirar nota dos alunos com os testes assinados e, em seguida, deu-se início às apresentações orais. Para além dos 4 alunos que tinham apresentado na aula anterior, só 2 alunos fizeram a sua apresentação. A professora voltou a dar mais uma oportunidade de apresentarem no dia seguinte.

A Eun. fez a sua apresentação sobre a Luciana Abreu e decorou o que queria apresentar, no entanto, de vez em quando, esquecia-se do que queria dizer.

O RRom. fez uma apresentação sobre a história do futebol e mostrou um vocabulário diversificado e boa apresentação. No entanto foi demasiado rápido, só tendo 1min. e 14 segundos de apresentação.

Depois das apresentações, a professora começou a avaliação dos cadernos. No entanto, para que os alunos tivessem algo para fazer durante este período foi-lhes pedido que, individualmente, lessem o texto da página 132 do manual e respondessem às perguntas da página 133.

Quem não conseguiu acabar o trabalho em aula teria de o fazer como trabalho de casa.

27/03/2017 (10:10 – 10:55) – HGP (Turma 1)

Sumário: Correção do trabalho de casa (p. 127 do manual).

A professora começou por fazer o levantamento de quem tinha os testes assinados e apenas 2 alunos tinham trazido o teste assinado.

Relativamente aos trabalhos de casa, a grande maioria da turma (mais de metade) não os fez.

Para avançar na matéria, a professora fez uso de um PowerPoint que acompanha os recursos do professor do manual utilizado, acabando na sucessão a D. Fernando.

28/03/2017 (8:15 – 9:45) – Português (Turma 1)

Sumário: Leitura e interpretação do texto “Calendário lunar”.

À semelhança do que aconteceu na semana passada, a aula contou com a professora da coadjuvação.

O Jun. e o Sam. só chegaram às 9 porque foram participar no concurso de cálculo mental e o DanC. chegou atrasado.

Hoje tomámos conhecimento de que há uma aluna na turma que ainda não tinha aparecido desde que chegámos e que voltou a faltar hoje.

Os alunos foram avisados de que na 5.^a feira terão teste de compreensão oral. Continuamos a ter alunos que ainda não têm o teste assinado pelo Encarregado de Educação.

O trabalho iniciou-se com leitura em silêncio e a realização das respostas às perguntas de interpretação individualmente.

Depois procedeu-se à leitura em voz alta e à correção das respostas às perguntas em grande grupo e com a professora a escrever as respostas no quadro.

Na leitura pudemos observar que, à exceção da Dian. que apresentou uma boa decifração e da Lun. que apenas hesitou na palavra “almanaque”, todos os outros que leram neste dia (Elt., Leo., Cat., DanO. e DanC.) apresentaram uma decifração com algumas hesitações.

28/03/2017 (10:10 – 11:40) – Português (Turma 2)

Sumário: Conclusão das avaliações do caderno diário. Correção das atividades da página 133 do manual. Teste de compreensão oral.

O aluno Vagner hoje esteve os dois tempos com a professora de Ensino Especial a fazer um bolo, por isso tem de fazer o teste de compreensão oral na próxima aula.

Foi dada a última oportunidade para se fazerem as apresentações orais formais, mesmo assim 9 alunos optaram por não o fazer.

A Mai. é uma aluna com NEE e apresentou o trabalho sobre Néelson Mandela. Recebeu a ajuda da professora do Ensino Especial para preparar a sua apresentação e notaram-se as suas dificuldades porque a aluna tentou decorar o texto que escreveu e não foi capaz de o fazer. Como decorou e não tentou perceber, não sabia como fazer passar a informação, mas pelo menos esforçou-se por fazer e apresentar algo.

A Vil. fez um trabalho sobre o diamante, no entanto, deu pouca informação sobre o mineral e, de vez em quando, recorreu à cábula que levou consigo.

Quanto ao teste de compreensão oral, este consistiu na audição de uma entrevista. A professora passou a gravação 2 vezes e também leu as perguntas 2 vezes. Os alunos tinham uma grelha para assinalar as suas respostas e eram perguntas com resposta de escolha múltipla com 3 opções. A professora lia duas vezes a pergunta e aguardava que os alunos dessem a resposta antes de prosseguir para a próxima pergunta.

29/03/2017 (10:55 – 11:40) – HGP (Turma 2)

Sumário: Registo das características da arte gótica e ilustração.

O Vag. voltou a não estar presente na aula por estar a receber apoio da professora de Ensino Especial.

Só o Márci. tinha feito o trabalho de casa e foi porque tinha feito o trabalho durante a aula passada. Os alunos tiveram, então, primeiro de fazer o trabalho que devia ter sido feito em trabalho de casa e só depois avançaram para a cópia das características da arte gótica e a respetiva ilustração.

29/03/2017 (11:55 – 12:40) – Educação e Cidadania (Turma 2)

Sumário: Autoavaliação. Mensagem na caderneta.

A aula começou com o recado na caderneta sobre a data da reunião com os pais para dar a conhecer a avaliação do 2.º Período no dia 19 de abril de 2017 das 18:00 às 19:00 na sala D 106.

O Diretor de Turma avisou a Be. de que tinha telefonado para falar com o seu pai sobre o comportamento da aluna.

Para além disso, estive a relembrar o Márc. da medida disciplinar de apoio suplementar: à 2.ª feira terá apoio extra de Ciências e à 5.ª feira de História.

Depois pediu aos alunos que colocassem a caderneta em cima da mesa, de acordo com as normas da escola, e disse que iria telefonar para os pais dos que não tinham caderneta com eles (Eun., RafA., GGo. e Vag.).

O Ad. entrou em confronto com o professor e foi colocado à porta da sala. Passado um bocadinho notou-se que o aluno estava sentado num dos bancos do recreio.

Na autoavaliação o professor deu logo a nota que cada um ia ter. Numa disciplina em que o mais importante é o comportamento dos alunos, existem 2 negativas e três alunos com 3- o que significa que andam muito perto da negativa também. Sete alunos terão 3, um aluno terá 3+, três alunos terão 4 e, por fim, dois alunos terão 5.

30/03/2017 (8:15 – 9:45) – Português (Turma 1)

Sumário: Teste de compreensão oral. A classe do advérbio.

O Jún. e o Sam. chegaram atrasados e levaram recado na caderneta. Também os alunos que ainda não tinham o teste assinado pelo Encarregado de Educação levaram recado na caderneta. A Car, o DanO. e o Dio chegaram atrasados. O DioS como só chegou às 8:50 já não fez o teste de compreensão oral. A Ind. voltou a faltar.

A professora entregou o guião do trabalho para férias. Os alunos terão de fazer um trabalho escrito para entregar no dia 27/04/2017. De acordo com as informações dadas

pela professora, este trabalho contará 10% da nota (5% dos trabalhos escritos e 5% do item responsabilidade).

Antes de explicar o que queria em concreto com este trabalho distribuiu um pequeno guião que serve para qualquer trabalho escrito e que apresentamos imediatamente abaixo.

30/03/2017 (10:10 – 11:40) – HGP (Turma 1)

Sumário: Causas e consequências do problema sucessório português de 1383-1385. O problema da sucessão do trono.

A aula começou com a professora a escrever no quadro qual vai ser o trabalho para férias de HGP.

Os alunos terão de fazer uma biografia de uma personalidade histórica até D. João IV.

Uma folha A4 (cartolina de preferência, ou cartão) com a imagem da pessoa escolhida juntamente com o balão de fala.

A data de entrega deste trabalho é dia 20/04 porque é suposto vir a fazer parte da exposição dos trabalhos da “Semana das Humanidades”.

Os conteúdos foram abordados com o recurso a leitura em voz alta por alunos designados pela professora e respetivos comentários da docente. Foi possível observar que relativamente à decifração, à exceção de 6 alunos (DioS., Cláu., DanC., DanO., Leo. e Cat.) com algumas hesitações, todos apresentaram uma boa decifração.

30/03/2017 (13:45 – 15:15) – Português (Turma 2)

Sumário: A classe do advérbio.

Os alunos Mai., Eun., RafA., Márci e Ad. tiveram falta de atraso.

A aula consistiu em copiar a tabela e a definição de advérbio da página 246 do manual. Depois foi pedido aos alunos que realizassem os exercícios da página 137 do manual.

31/03/2017 (8:15 – 9:45) – Português (Turma 1)

Sumário: Exercícios gramaticais. Autoavaliação.

Os alunos Cat., DanC. e Gil. chegaram atrasados. A Ind. voltou a faltar e a DanO. também faltou.

Os alunos apresentaram algumas dificuldades com os graus dos adjetivos.

No final da aula os alunos preencheram uma ficha de autoavaliação que era a continuação da do 1.º Período. De acordo com a informação que a professora deu aos alunos temos um aluno com 2, cinco alunos entre o 2 e o 3, um aluno com 3-, sete alunos com 3, dois alunos com 3+ e um aluno com 4+.

31/03/2017 (10:10 – 11:40) – HGP (Turma 2)

Sumário: O século XIV europeu. Causas e consequências do problema sucessório português de 1383 – 1385. Auto-avaliação.

O Márci. e o RRom. chegaram mais tarde porque foram representar a turma no SuperT de Matemática e a Be. chegou atrasada.

A aula começou novamente com os alunos a copiarem a frase “A entrada na sala faz-se em silêncio” 10 vezes no seu caderno.

Como trabalho para férias, esta turma levou a realização das atividades das páginas 129, 132 e 135 (Noções essenciais) do manual, uma vez que já tinham feito biografias com a professora de Educação Visual.

Hoje a professora recorreu à apresentação em PowerPoint para abordar os conteúdos e, em seguida, procedeu-se à leitura da informação veiculada pelo manual.

Na leitura foi possível observar que à exceção do Rub., da Mai. e da RafA., todos leram sem hesitações.

Anexo H. Avaliação diagnóstica de competências sociais do 2.º CEB

Anexo H1 – Avaliação diagnóstica das competências sociais – Turma 1

Nomes	1. Sai do lugar sem autorização			2. Coloca o dedo no ar e aguarda a sua vez para falar			3. Intervém de forma pertinente			4. Respeita os colegas			5. Realiza os trabalhos solicitados			6. Desiste facilmente das tarefas			7. É interessado			8. É conflituoso		
	S	N	AV	S	N	AV	S	N	AV	S	N	AV	S	N	AV	S	N	AV	S	N	AV	S	N	AV
Car.		x		x				x	x					x			x			x		x		
Cat.		x		x				x			X			x			x		x				x	
Clau.			x		x			x			X			x			x		x				x	
DanC.		x				x		x	x				x			x		x				x		
DanO.		x		x				x	x				x	x				x				x		
Dian.		x		x				x	x				x				x		x			x		
DioS.	x				x			x		x			x			x			x			x		
Elt.			x			x		x			X			x			x			x			x	
GonS.		x		x				x	x				x				x			x		x		
GonF.		x				x		x	x				x				x			x			x	
GuiF.			x			x		x			X			x			x		x			x		
Ind.																								
JoC.			x		x			x			X			x			x			x	x			
Jún.			x		x			x		x				x	x				x		x			
Leo.		x		x				x	x					x			x			x			x	
Lun.		x		x				x	x					x		x				x			x	
Marc.			x			x		x		x				x			x			x		x		
Sam.	x				x			x		x				x			x			x		x		
Sant.		x				x		x		x			x				x	x			x			
Gil.		x		x				x		x				x	x				x			x		

Legenda:

 Sempre
 Nunca

 Às vezes
 Não observado

Anexo H2 – Avaliação diagnóstica das competências sociais – Turma 2

Nomes	1. Sai do lugar sem autorização			2. Coloca o dedo no ar e aguarda a sua vez para falar			3. Intervém de forma pertinente			4. Respeita os colegas			5. Realiza os trabalhos solicitados			6. Desiste facilmente das tarefas			7. É interessado			8. É conflituoso		
	S	N	AV	S	N	AV	S	N	AV	S	N	AV	S	N	AV	S	N	AV	S	N	AV	S	N	AV
Ad.		x				x		x			x			x			x			x				x
AfG.		x				x			x		x				x			x						x
Be.	x				x			x			x			x			x				x			
DioR.		x				x			x			x			x			x						x
Eun.	x				x			x			x			x			x				x			
GGo.		x				x			x			x			x			x						x
GGr.		x				x			x			x			x			x					x	
LuaG.		x		x			x			x			x			x			x				x	
LuiR.		x		x			x			x			x			x			x				x	
Mai.	x				x			x			x			x			x				x			
Marci.			x		x			x			x			x			x				x			
RRom.			x			x			x			x			x			x						x
RBar.		x				x			x			x			x			x						x
RafA.			x			x			x			x			x			x					x	
Rub.		x				x			x			x			x			x					x	
RuS.		x		x					x			x			x			x					x	
Vag.	x				x				x			x			x			x					x	
Vil.	x				x				x			x			x			x					x	

Legenda:

Sempre
 Às vezes
 Nunca
 Não observado

Anexo I. Avaliação diagnóstica de português do 2.º CEB

Anexo II. Avaliação diagnóstica de Português – Turma 1

Legenda:

 Sempre
 Nunca

 Às vezes
 Não observado

		Domínios																													
		Oralidade						Leitura e Escrita												Educação Literária						Gramática					
Nomes	Indicadores	1. Usa um vocabulário adequado ao assunto			2. Faz uma apresentação oral sobre um tema			3. Lê um texto com articulação e entoação corretas			4. Deteta e distingue entre informação essencial e acessória			5. Identifica pelo contexto o sentido de palavras ou expressões desconhecidas			6. Indica os aspetos nucleares e o sentido do texto			7. Exprime uma opinião crítica sobre ações das personagens ou de outras informações que possam ser objeto de juízos de valor			8. Faz inferências			9. Responder, de forma completa, a questões sobre os textos			10. Integra as palavras nas classes a que pertencem: advérbio: de modo, de tempo e de lugar; interrogativo		
Car.			x			x			x					x				x				x				x			x		
Cat.				x			x			x									x				x				x		x		
Clau.			x			x			x					x				x				x				x			x		
DanC.			x			x			x					x				x				x				x			x		
DanO.			x			x				x				x				x				x				x			x		
Dian.			x			x			x					x				x				x				x			x		
DioS.				x			x			x				x				x				x				x			x		
Elt.			x			x				x				x				x				x				x			x		
GonS.			x			x			x					x				x				x				x			x		
GonF.			x			x				x				x				x				x				x			x		
GuiF.			x			x			x					x				x				x				x			x		
Ind.																															
JoC.				x			x			x				x				x				x				x			x		
Jún.			x			x				x				x				x				x				x			x		
Leo.				x			x			x				x				x				x				x			x		
Lun.			x			x			x					x				x				x				x			x		
Marc.			x			x			x					x				x				x				x			x		
Sam.				x			x			x				x				x				x				x			x		
Sant.		x				x			x					x				x				x				x			x		
Gil.			x			x			x					x				x				x				x			x		

Anexo J. Planta da sala de aula do 1.º CEB

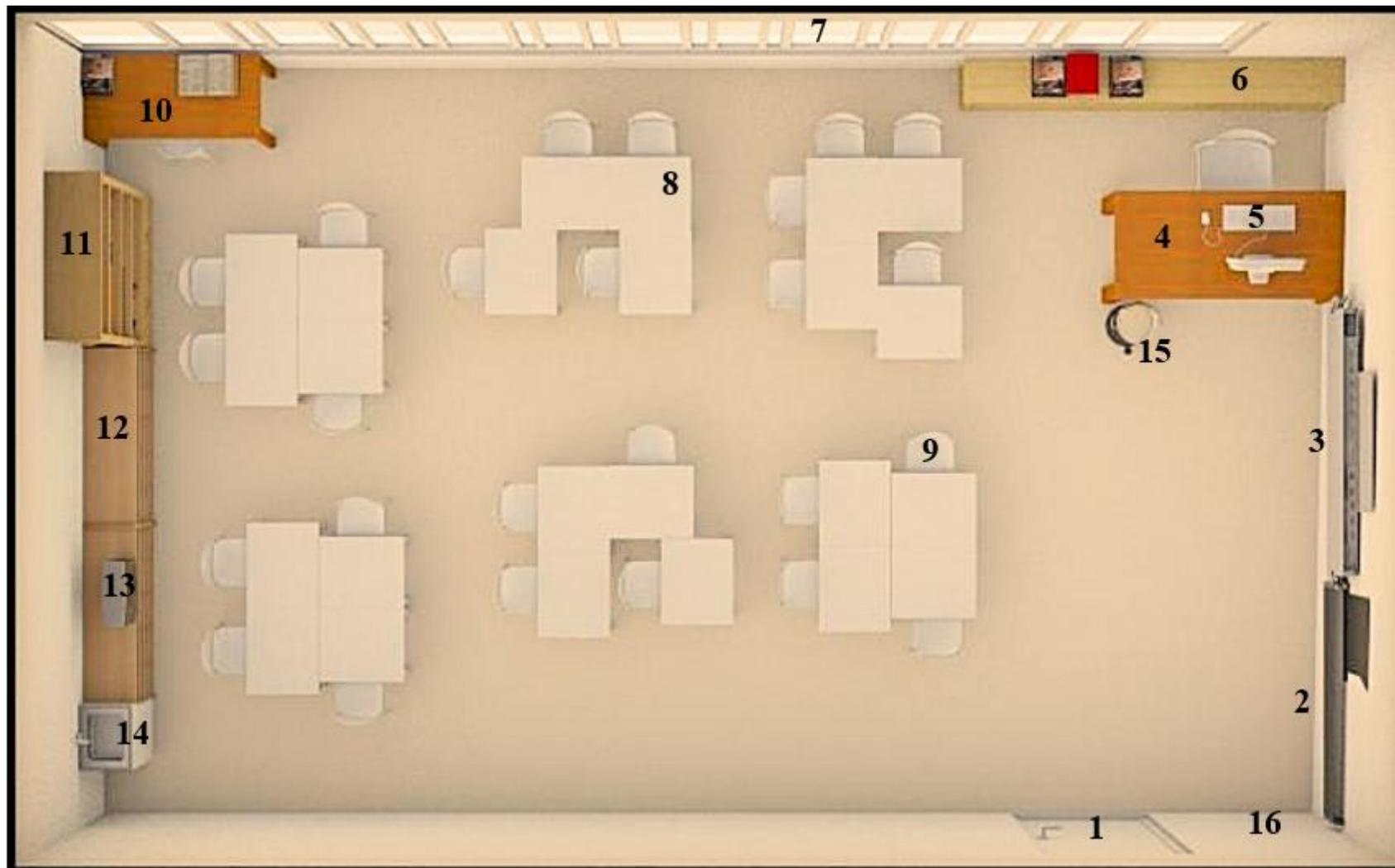


Figura J1. Planta da sala de aula do 1.º CEB

Legenda:

- | | | | |
|-----------------------------|---------------------|------------------------|-----------------------|
| 1- Porta | 5- Computador | 9- Cadeiras dos alunos | 13- Aquário com peixe |
| 2- Quadro de giz | 6- Estante | 10- Secretária | 14- Lavatório |
| 3- Quadro interativo | 7- Janelas | 11- Biblioteca | 15- Caixote do lixo |
| 4- Secretária da professora | 8- Mesas dos alunos | 12- Armários | 16- Aquecedor |

Anexo K. Plantas das salas de aula do 2.º CEB

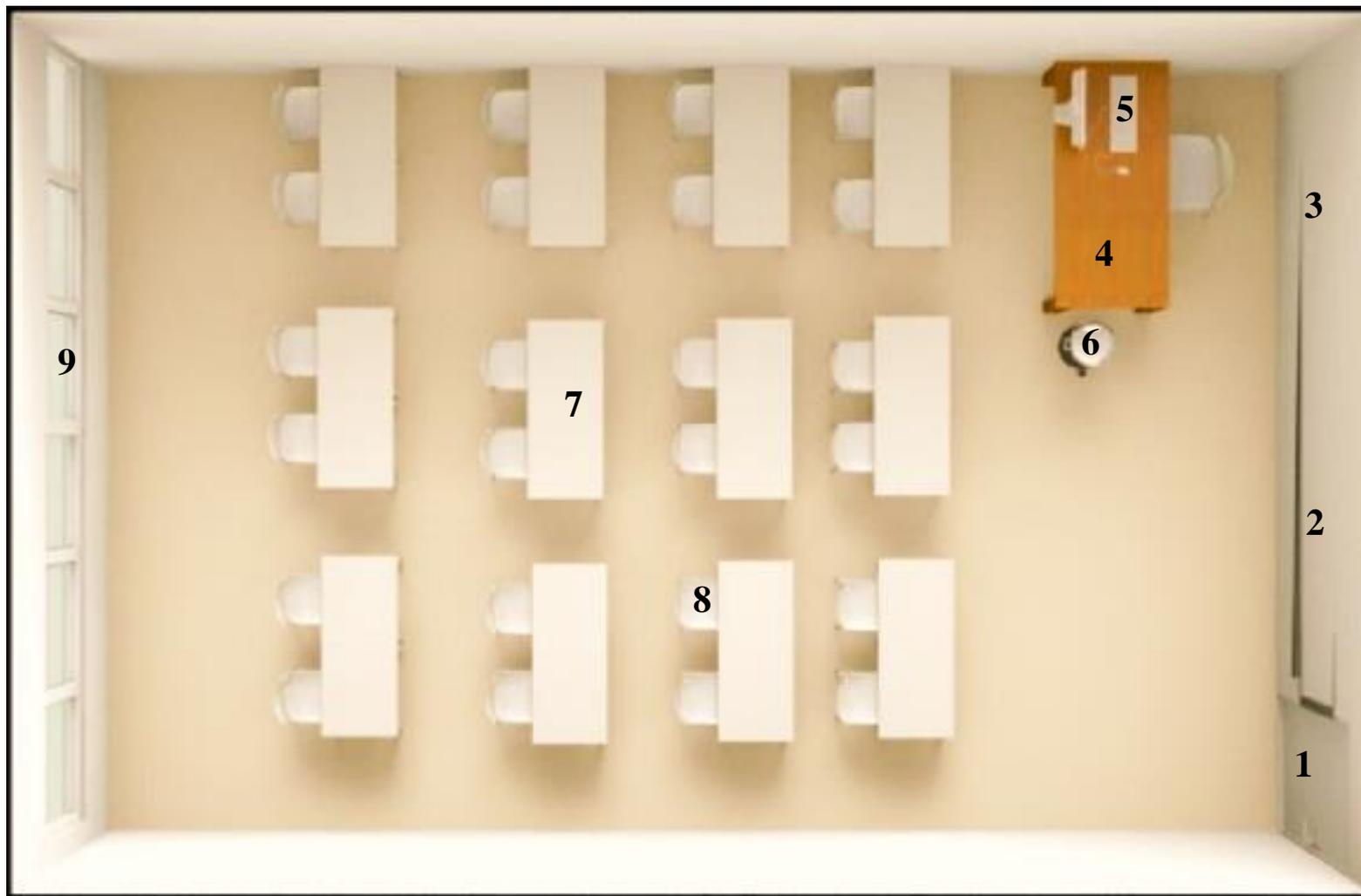


Figura K1. Planta da sala de aula da turma 1

Legenda:

- | | | |
|------------------|-----------------------------|------------------------|
| 1- Porta | 4- Secretária da professora | 7- Mesas dos alunos |
| 2- Quadro de giz | 5- Computador | 8- Cadeiras dos alunos |
| 3- Quadro branco | 6- Caixote do lixo | 9- Janelas |

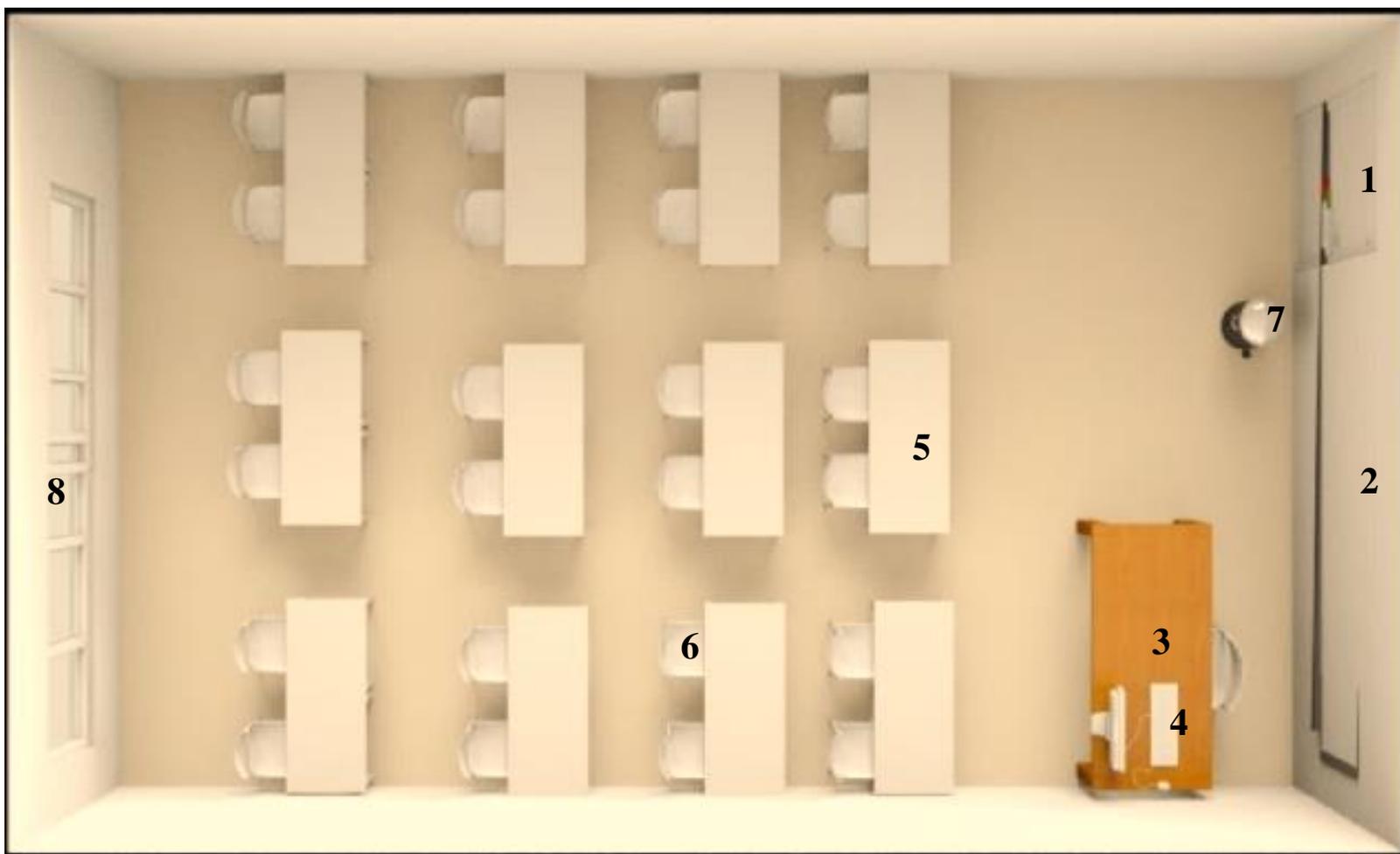


Figura K2. Planta da sala de aula da turma 2

Legenda:

- | | | |
|-----------------------|------------------------|--------------------|
| 1- Porta | 4- Computador | 7- Caixote do lixo |
| 2- Quadro branco | 5- Mesas dos alunos | 8- Janelas |
| 3- Mesa da professora | 6- Cadeiras dos alunos | |

Anexo L. Informações acerca do *Quiet Time*



Figura L1. Cartaz com os passos do Quiet Time afixado nas salas de aula

"QUIET TIME" MEDITATION



- Awareness of the present (mindfulness)
- Awareness of Breath (concentration)
- Counting Breath (+concentration)
- Awareness of the effect (mindfulness)



Figura L2. Fases do *Quiet Time*. Retirado de Manual do *Quiet Time*

BENEFITS

- + Focus on the present moment
- + Awareness of reality
- + Management of emotions
- + Stress level
- + Concentration in class
- + Concentration in studies + better marks
- + Calming down after the break

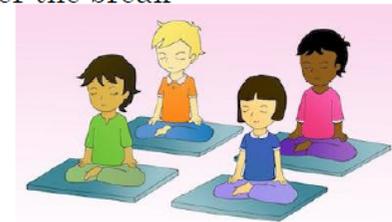


Figura L3. Benefícios do *Quiet Time*. Retirado de Manual do *Quiet Time*

WHEN?



- Everyday after the first break
All school at same time if possible

Other times for practice "Quiet Time" meditation:

- Before exams
- During classes to calm down and gain attention

FOR HOW LONG?

5 minutes is the minimum for the meditation, you can do it longer if you want. Feel what students need in that moment and adapt.

Figura L4. Tempo e alturas para realizar o *Quiet Time*. Retirado de Manual do *Quiet Time*

Position



- Seated in the chair
- Back straight
- No laying down on the ground
- No crossed arms, open posture
- Head up



Figura L5. Posição para fazer o *Quiet Time*. Retirado de Manual do *Quiet Time*

1ST STEP - TIPS



1 minute . mindfulness

1. Sitting in a comfortable position
2. Closing the eyes
3. Relax your body keeping a straight position
4. Shift your attention to your nose where you feel your breath
5. Feel the air coming in and out
6. Breathing always through the nose and not mouth

Figura L6. Indicações para o primeiro momento do *Quiet Time*. Retirado de Manual do *Quiet Time*

2ND STEP - TIPS



3 minutes - Counting process

1. With a very alert and attentive mind start the counting of your breathing cycles.
2. The counting is individual, count for yourself with your mind
3. Counting inhalation and exhalation, from 1 to ten.
4. 1 inhale, 2 exhale, 3 inhale, 4 exhale, 5 inhale, etc...10, then come back to the number 1 and keep on.
5. During the counting often say some words with a soft voice: "continue the counting", "concentrate"...feel free to be creative but do not exaggerate.
6. If lost in the counting, no problem, come back to beginning

Figura L7. Indicações para o segundo momento do *Quiet Time*. Retirado de Manual do *Quiet Time*

3rd STEP - tips



1 minute - Feeling the effect

1. Can say to finish the counting
2. Keepin the eyes closed
3. Staying there feeling the peace and the silence in the class-room
4. In silence, very slowly open the eyes and finish the practice.

Figura L8. Indicações para o terceiro momento do *Quiet Time*. Retirado de Manual do *Quiet Time*

The end - after the meditation



- Slowly come back
- Can stretch
- Softly coming back to start the class, keeping the stillness, keeping silence...

Figura L9. Indicações para o momento depois do *Quiet Time*. Retirado de Manual do *Quiet Time*

Anexo M. Questionário aplicado aos alunos sobre o *Quiet Time*

1. O que é para ti o <i>Quiet Time</i> ?	<input type="checkbox"/> Mais uma atividade que realizo na sala de aula <input type="checkbox"/> Um tempo que serve para descansar <input type="checkbox"/> Uma atividade em que posso pensar no que me apetece <input type="checkbox"/> Uma atividade que me prepara para estar mais atento
2. Gostas de fazer o <i>Quiet Time</i> ?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Mais ou Menos
3. O que sentes depois de fazeres o <i>Quiet Time</i> ?	<input type="checkbox"/> Fico mais descansado e preparado para começar o dia <input type="checkbox"/> Fico com vontade de continuar nessa atividade <input type="checkbox"/> Não me apetece voltar a trabalhar nas atividades da escola <input type="checkbox"/> Sinto-me mais descontraído e atento
4. Sentes que fazer o <i>Quiet Time</i> traz vantagens para ti?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Não sei

<p>4.1. Se respondeste <i>Sim</i> à questão anterior, diz duas vantagens que consideres importantes.</p>	
<p>5. Costumas fazer o <i>Quiet Time</i> fora da escola?</p>	<p><input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não</p>
<p>5.1. Se respondeste <i>Sim</i> à questão anterior, diz duas situações em que isso acontece.</p>	
<p>6. Se fosses professor(a), farias o <i>Quiet Time</i> com os teus alunos?</p>	<p><input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não</p>

Anexo N. Entrevista à professora cooperante sobre o *Quiet Time*

Anexo N1. Guião da entrevista à professora cooperante sobre o *Quiet Time*

Serve o presente documento como guião orientador de entrevista a realizar pela estagiária da Escola Superior de Educação de Lisboa à professora cooperante

Blocos Temáticos	Objetivos	Formulário de questões
Legitimação da entrevista	Legitimar a entrevista. Motivar a entrevistada.	Informar sobre o trabalho em curso e o objetivo da entrevista. Assegurar o caráter confidencial e anónimo das informações. Solicitar autorização para gravar.
A professora e a prática da meditação	Recolher informações sobre o percurso pessoal e profissional da entrevistada.	1. Como surgiu a prática da meditação na sua atividade enquanto pessoa e enquanto profissional? 2. Quais os benefícios que julga poderem estar associados a esta prática quer em termos pessoais quer em termos profissionais?
Processo de implementação da rotina na sala de aula e na comunidade escolar	Caracterizar o processo de implementação da rotina na turma	3. Como foi o processo de implementação da rotina do <i>Quiet Time</i> na turma? Como responderam as crianças? 4. Como reagiram os seus colegas, os outros docentes à implementação desta rotina nas suas salas de aula? 5. E quanto aos encarregados de educação dos alunos? Nas reuniões e contactos que tem regularmente com eles, que opiniões lhe transmitem sobre esta rotina?
Impacto da rotina	Caracterizar o impacto da rotina no dia-a-dia da turma	6. Em que aspetos considera que a prática do <i>Quiet Time</i> tem influência nas crianças? 7. Quais os motivos que, no seu entender, justificam a necessidade de continuar a usar esta rotina na dinâmica da turma?

Finalização da entrevista	Finalizar a entrevista agradecendo e valorizando a colaboração da entrevistada na realização do trabalho.	Sobre este tema, há mais algum aspeto que não tenha sido abordado na entrevista e que considera importante referir?
---------------------------	---	--

Anexo N2. Protocolo da entrevista à professora cooperante sobre o *Quiet Time*

Como surgiu a prática da meditação na sua atividade enquanto pessoa e enquanto profissional?

Foi um convite que o Tomás Mello Breyner fez à escola, uma vez que queria desenvolver um projeto de meditação e, tendo os sobrinhos na nossa escola e de acordo com as nossas orientações, pensou que fazia sentido unir-se a nós.

Quais os benefícios que julga poderem estar associados a esta prática quer em termos pessoais quer em termos profissionais?

Penso que é importante os alunos encontrarem ferramentas para se acalmarem nos vários momentos que passam ao longo do dia e do ano. O *Quiet Time* mostra-lhes que é importante relaxar e como é difícil não pensar em nada.

Como foi o processo de implementação da rotina do *Quiet Time* na turma? Como é que responderam as crianças?

O processo correu bem, inicialmente. Os alunos aderiram bastante bem! Queriam fazer todos os dias e serem eles a orientar.

Como reagiram os seus colegas, os outros docentes, à implementação desta rotina nas suas salas de aula?

Todos aderimos bem! Esta prática só se aplica no 3º e no 4º ano, porque até aos 8 anos é muito difícil os alunos conseguirem a concentração desejada.

E quanto aos encarregados de educação dos alunos? Nas reuniões e contactos que tem regularmente com eles, que opiniões lhe transmitem sobre esta rotina?

Os pais mostram-se felizes e gratos pela realização da prática. Mas normalmente só se referem à rotina quando não a fazemos!

Em que aspetos considera que a prática do *Quiet Time* tem influência nas crianças?

É muito difícil responder a essa questão, pois nós não conseguimos ver a pequeno/médio prazo as vantagens de eles ganharem esta rotina. Penso que a longo prazo iremos perceber que os nossos alunos vão conseguir encontrar um momento de acalmia, porém na agitação diária que os alunos têm e na falta de tempo para brincarem, torna-se cada vez mais complicado encontrar momentos de calma nas crianças.

Quais os motivos que, no seu entender, justificam a necessidade de continuar a usar esta rotina na dinâmica da turma?

Penso que é mesmo importante os alunos concentrarem-se durante algum tempo, e que posteriormente a isso, ganham muito mais ao nível da realização do trabalho, pois estão mais focados.

Sobre este tema, há mais algum aspeto que não tenha sido abordado na entrevista e que considera importante referir?

Sim. Quero acrescentar que penso que esta rotina é importante, mas que não é fácil de a manter com os grupos, pois durante o ano, tive de fazer várias adaptações para o grupo não se cansar, e perceber que é mesmo fundamental para a concentração.

Agradeço de novo o seu contributo e a sua disponibilidade.

Anexo O. Teste de Bams

Nome: _____ Idade: _____	MODELO <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>
Data: ____ / ____ / _____	

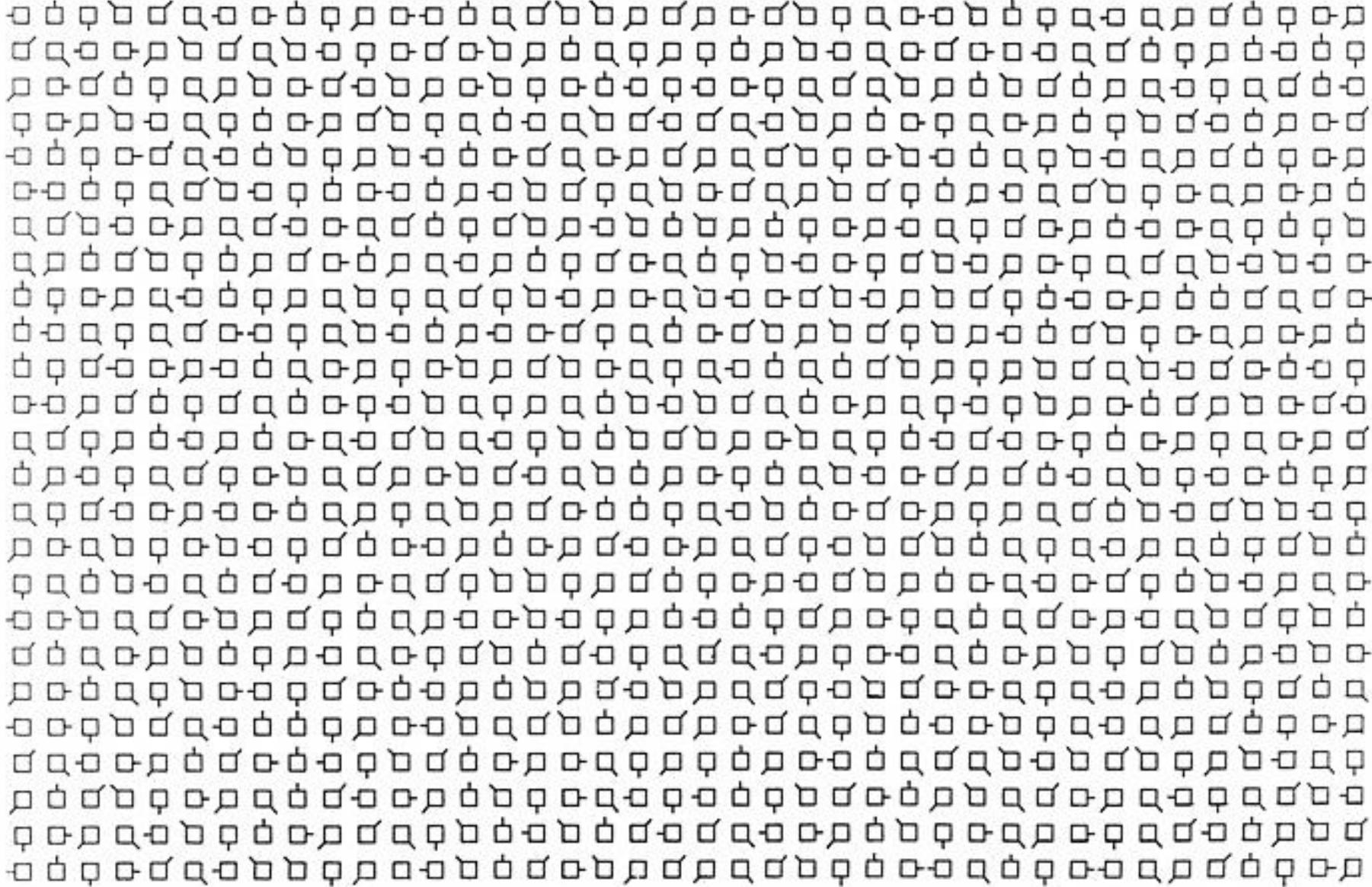


Figura O1. Teste de Bams

Anexo P. Teste de palavras

Nome: _____ Idade: _____

Data: ____ / ____ / ____

Rodeia, nos conjuntos seguintes, as palavras escritas de acordo com o modelo que se encontra na caixa à esquerda. Observa o exemplo:

casa	1. caas	<u>casa</u>	acsa	csaa
cadeira	2. cadeira	cdaeira	cadeiar	acadeira
livro	3. lirvo	lriovo	livor	livro
estojo	4. setojo	esotjo	estojo	estooj
caderno	5. cadreno	cademo	cadenro	acderno
brinco	6. brinco	bimco	bricno	brinoc
camisa	7. camias	acmisa	camsia	camisa
flor	8. flo	flor	folr	lfor
porta	9. porta	porat	oprta	prota
palavra	10. palavar	palavra	palarva	aplavra
fatias	11. feitas	afias	fatisa	fatias
cantar	12. cantra	acntar	cantar	catnar
frasco	13. farsco	frasoc	fracso	frasco
cartaz	14. cartaz	crataz	catraz	cartza
parque	15. paruqe	parque	praque	parque
explica	16. xeplica	expilca	explica	expiac
pintar	17. pintar	pnitar	pintra	ipntar
presença	18. persença	preseçna	presenaç	presença
gostar	19. gostra	gostar	ogstar	gsotar
tropa	20. torpa	troap	tropa	rtopa
diário	21. dáirio	diário	diãroi	dirãio
projeter	22. porjetor	projetro	rpojetor	projeter
materiais	23. materiais	materiasi	maetriaais	materiais
processo	24. proecssso	processo	procesos	porcesso
indicador	25. indicadro	indiacdor	indicador	idnicador
conflitos	26. cnoflitos	confiltos	conflitso	conflitos
estratégia	27. estratégia	estartégia	estratégai	esrtatégia
referir	28. refreir	erferir	referir	rfeerir
contexto	29. contexto	cnotexto	contxeto	contextot
organizar	30. ogranizar	organizar	organizra	orgainzar
fluência	31. fulência	flunêcia	fluêcniã	fluência
grupal	32. gupal	grupla	grupal	gruapl
escrever	33. escrever	escerver	escrevre	secrever
feriado	34. freiado	feraido	feriaod	feriado
transição	35. tamsição	transição	trasnição	tranisção
carteira	36. cartiera	catreira	carteira	carteiar
vaidade	37. vaidade	viadade	vaidaed	avidade
recursos	38. recrusos	recursos	recuross	reucrsos
disfarçar	39. disfraçar	disfarçra	dsifarçar	disfarçar
retorno	40. retorno	retrono	retoron	reotmo

Nome: _____ Idade: _____

Data: ____ / ____ / ____

Rodeia, nos conjuntos seguintes, as palavras escritas de acordo com o modelo que se encontra na caixa à esquerda. Observa o exemplo:

casa	1. caas	<u>casa</u>	acsa	csaa
cadeira	2. acdeira	cadeira	cdaeira	cadeiar
livro	3. lrivo	livro	livor	livro
estojo	4. esotjo	setojo	estojo	estooj
caderno	5. cadreno	caderno	acderno	cadenro
brinco	6. birnco	bricno	brinco	brinoc
camisa	7. camisa	camias	acmisa	camsia
flor	8. flo	folr	lfor	flor
porta	9. porat	porta	oprta	prota
palavra	10. palavra	palavar	pararva	aplavra
fatias	11. feitas	aftias	fatias	fatisa
cantar	12. cantar	cantra	acntar	catnar
frasco	13. farsco	frasco	frasoc	fracso
cartaz	14. crataz	catraz	cartza	cartaz
parque	15. parque	paruqe	praque	parque
explica	16. xeplica	explica	expilca	expliic
pintar	17. pintra	pnitar	pintar	ipntar
presença	18. presença	persença	preseçna	presenaç
gostar	19. gostra	ogstar	gostar	gsotar
tropa	20. tropa	torpa	troap	rtopa
diário	21. dáirio	diároi	diráio	diário
projedor	22. projetor	porjetor	projetro	rpojetor
materiais	23. materiai	materiais	maetriaais	materaiis
processo	24. proecssso	procesos	processo	porcesso
indicador	25. indicador	indicadro	indiacdor	idnicador
conflitos	26. cnoflitos	conflitos	confiltos	conflitso
estratégia	27. estartégia	estratégia	estratégai	esrtatégia
referir	28. referir	refreir	erferir	rferir
contexto	29. cnotexto	contxeto	contexot	contexto
organizar	30. ogranizar	organizra	organizar	orgainzar
fluência	31. fluência	fulência	flunécia	fluêcnia
grupal	32. gupal	grupla	gruapl	grupal
escrever	33. escerver	escrevre	escrever	secrever
feriado	34. feriado	freiado	feraido	feriaod
transição	35. tamsição	trasnição	transição	tranisção
carteira	36. carteira	cartiera	catreira	carteiar
vaidade	37. viadade	vaidade	vaidaed	avidade
recursos	38. recrusos	recuross	recursos	reucrsos
disfarçar	39. disfarçar	disfraçar	disfarçra	dsifarçar
retorno	40. retrono	retoron	retorno	retorno

Anexo Q. Frequências dos resultados dos questionários aos alunos sobre o *Quiet Time*

Tabela Q1

Frequências dos resultados dos questionários aos alunos sobre o *Quiet Time*

Perguntas	Respostas	Frequência Absoluta			
1. O que é para ti o <i>Quiet Time</i> ?	a) Mais uma atividade que realizo na sala de aula	1			
	b) Um tempo que serve para descansar	1			
	c) Uma atividade em que posso pensar no que me apetece	0			
	d) Uma atividade que me prepara para estar mais atento	20			
2. Gostas de fazer o <i>Quiet Time</i> ?	a) Sim	16			
	b) Não	1			
	c) Mais ou menos	5			
3. O que sentes depois de fazeres o <i>Quiet Time</i> ?	a) Fico mais descansado e preparado para começar o dia	5			
	b) Fico com vontade de continuar nessa atividade	1			
	c) Não me apetece voltar a trabalhar nas atividades da escola	0			
	d) Sinto-me mais descontraído e atento	16			
4. Sentes que fazer o <i>Quiet Time</i> traz vantagens para ti?	a) Sim	17			
	b) Não	1			
	c) Não sei	4			
4.1. Se respondeste <i>Sim</i> à questão anterior, diz duas vantagens que consideres importantes	Categorias	Facilita a aprendizagem	Unidades de registo	Fazer os trabalhos com mais facilidade	1
				Estar mais concentrado	3
				Ser mais rápido	1
				Ficar mais atento nas aulas	11

		Promove o bem-estar pessoal e social		Acertar mais respostas	1
				Ficar mais relaxado/descontraído	6
				Ter a cabeça mais descansada	5
				Ajudar a acalmar	2
				Ficar mais contente/bem-disposto	2
				Ficar mais próximo dos amigos	1
5. Costumas fazer o <i>Quiet Time</i> fora da escola?	a) Sim		5		
	b) Não		17		
5.1. Se respondeste <i>Sim</i> à questão anterior, diz duas situações em que isso acontece	Categorias	Auto regulação das emoções	Unidades de registo	quando estou zangado	1
				quando estou stressado	1
				quando estou irritado	2
		Concentração da atenção		para ajudar a adormecer	1
		Situações do quotidiano		para estar mais atento nos estudos	1
				nas viagens grandes	1
				em casa	1
6. Se fosses professor(a), farias o <i>Quiet Time</i> com os teus alunos?	Sim		22		
	Não		0		

Anexo R. Gráficos representativos da evolução das médias dos testes

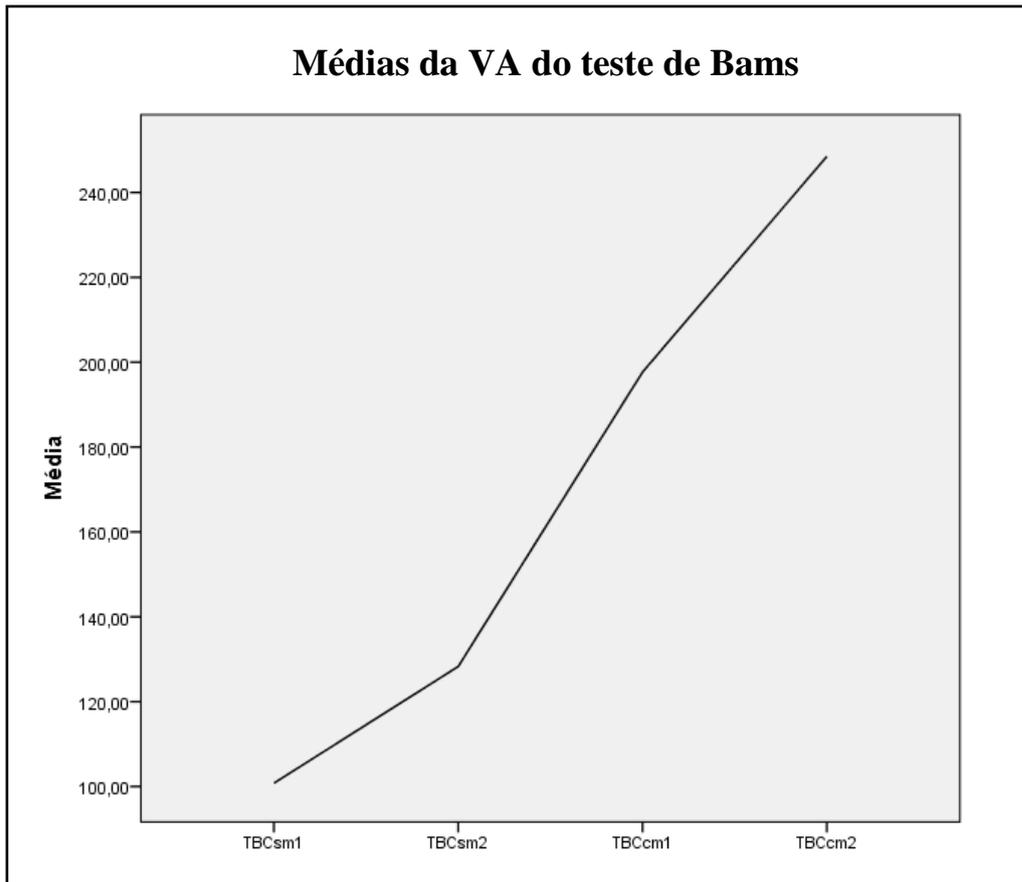


Figura R1. Evolução das médias da VA do teste de Bams por sessão

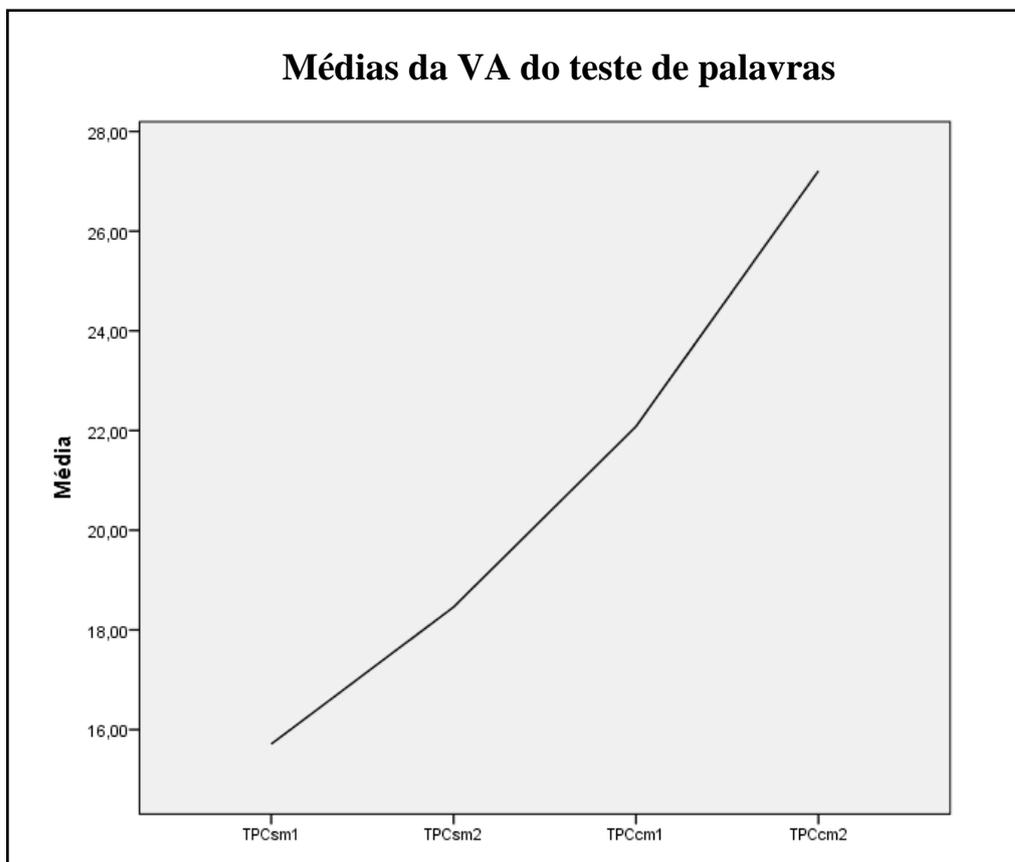


Figura R2. Evolução das médias da VA do teste de palavras por sessão

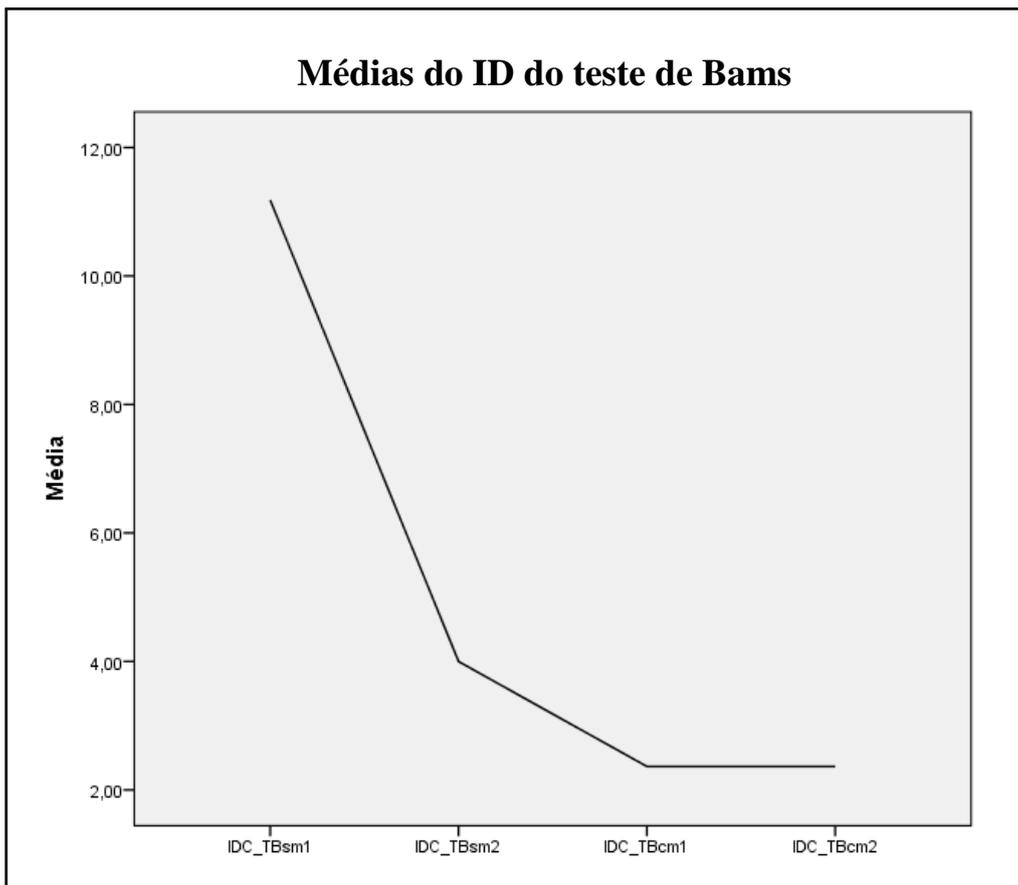


Figura R3. Evolução das médias do ID do teste de Bams por sessão