



**DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA**  
**MESTRADO EM PSICOLOGIA CLÍNICA E DE ACONSELHAMENTO**  
**UNIVERSIDADE AUTÓNOMA DE LISBOA**  
**“LUÍS DE CAMÕES”**

**A INFLUÊNCIA DAS TÉCNICAS DE *MINDFULNESS* NO  
COMPORTAMENTO EM SALA DE AULA, NA ANSIEDADE E NO  
EMPENHO ACADÉMICO**

Dissertação para a obtenção do grau de Mestre em Psicologia Clínica e de  
Aconselhamento

Autora: Ana Catarina Teixeira Campos

Orientadora: Professora Doutora Ana Maria das Dores Pires Gomes

Número da candidata: 20140329

**Dezembro de 2019**

**Lisboa**

Ao meu querido Avô Teixeira,  
Continuas e continuarás a ser uma inspiração para mim!  
Porque és o motivo que me faz continuar a lutar.  
*(in memoriam)*

## **Agradecimentos**

Na vida existem pessoas que nos marcam e nos ajudam a crescer, seja a nível pessoal e/ou profissional. Desta forma, quem me acompanhou ao longo da realização do presente trabalho, sabe que foi um período, especialmente, difícil a nível emocional. Por isso, estarei, eternamente, grata por todo o incentivo, toda a força e cooperação. Sem vocês nada disto seria possível. Primeiramente, um enorme obrigada ao meu querido Avô Teixeira que partiu durante a elaboração deste trabalho. Meu Avôzinho, foste a minha inspiração e a minha motivação para conseguir terminar, porque me ensinaste que na vida temos que batalhar, temos que ser fortes e trabalhadores. Obrigada por fazeres de mim uma mulher forte e guerreira, obrigada por teres sempre acreditado que eu seria capaz. Serás, para sempre, uma referência para mim. Quero agradecer aos restantes familiares, que não só nestes 5 anos, mas sim em toda a minha vida, apoiaram as minhas decisões, afirmando que eu seria capaz. Estarei eternamente grata por vos ter, são vocês que me dão força para continuar, para lutar e para atingir os meus objetivos. Porque a vida é um percurso com vários obstáculos, seja ele fácil ou difícil, estamos juntos, para sempre!

Gostaria de agradecer à minha Orientadora, Professora Ana Gomes, pela forma como me orientou e acompanhou durante todo o processo, mostrando-se sempre disponível. Desde já, muito obrigada por toda a sua dedicação e cortesia.

Um enorme obrigada à instituição que autorizou a elaboração deste trabalho, especialmente aos senhores Diretores e aos Senhores Coordenadores que me acolheram e permitiram que este projeto fosse para a frente. Sem o vosso consentimento nada disto seria possível. Aos professores que participaram no preenchimento moroso de todos os questionários, um muito obrigada, foram incansáveis! Aos meus queridos alunos, vocês foram espetaculares, obrigada por todo o entusiasmo e empenho. Tornaram, sem dúvida, o processo mais fácil. À Psicóloga da instituição, que acompanhou todo o processo, um enorme obrigada pelas partilhas, pela ajuda prestada e por todo o incentivo. Um obrigada não chega.

Um enorme obrigada à Ana Jarmela e à Inês Regueira, foram dois pilares essenciais. Pelas palavras de encorajamento, pelo carinho demonstrado! Um obrigada para vocês não é nada.

Quero agradecer à Universidade Autónoma de Lisboa como também a todos os professores que me acolheram e instruíram durante estes 5 anos. Um agradecimento também a todos os colegas, porque juntos tornámos esta caminhada mais fácil.

“A principal meta da educação é criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas, não simplesmente repetir o que outras gerações já fizeram. Homens que sejam criadores, inventores, descobridores. A segunda meta de educação é formar mentes que estejam em condições de criticar, verificar e não aceitar tudo que a elas se propõe”  
(Jean Piaget, 1982, p.246)

## Resumo

Na infância existem várias mudanças a nível físico, cognitivo, no ajustamento social e emocional, resultando em momentos de stresse vivenciados pelas crianças. Deste modo, as crianças revelam cada vez mais ansiedade e comportamentos desajustados em contexto escolar, porém quando estas conseguem controlar este tipo de comportamento apresentam resultados positivos. Portanto, é frequente a existência de crianças ansiosas ou com perturbações associadas a esta, conduzindo-as para estados depressivos ou perturbações do comportamento. Torna-se essencial confrontarmo-nos com alunos empenhados e envolvidos na escola, uma vez que estes são mais curiosos, confiantes, esforçados, persistentes e apresentam gosto por aprender. É imprescindível que existam programas relativos à promoção da saúde mental, visto que manifestam inúmeros benefícios. Assim, as práticas de *mindfulness* têm despertado interesse em diferentes áreas, sendo ainda precursora em contexto escolar, porém a realização destas práticas tem demonstrado grandes expectativas. É necessário colocar em prática programas de *mindfulness* em contexto escolar, de forma a intervir relativamente às dificuldades emocionais e/ou comportamentais, dado que estes programas melhoram inúmeras competências. O presente estudo quantitativo com carácter longitudinal, também denominado por “Avaliação de Programa” tem o intuito de averiguar se as técnicas de *Mindfulness* apresentam efeitos significativos no comportamento em sala de aula, na ansiedade e no empenho académico. Foi seleccionada uma amostra por conveniência de 189 crianças, com idades compreendidas entre os 6 e os 10 anos de idade. A análise dos dados demonstrou efeitos significativos após a elaboração do programa, sendo possível atingir os objetivos e as hipóteses propostas.

**PALAVRAS-CHAVE:** *Mindfulness*; Comportamento em Sala de Aula; Empenho Académico; Ansiedade; Idade Escolar.

## **Abstract**

In childhood there are several changes in physical, cognitive, social and emotional, resulting in moments of stress experienced by children. Thus, children are increasingly showing anxiety and misbehavior in the school context, but when they manage to control this type of behavior, they have positive results. Therefore, children are often anxious or with disorders associated with it, leading to depressive states or behavioral disorders. It is essential to engage with committed and involved students at school as they are more curious, confident, hardworking, persistent and have a taste for learning. There must be programs related to the promotion of mental health, as they manifest numerous benefits. Thus, mindfulness practices have aroused interest in different areas, are still a precursor in the school context, but the realization of these practices has shown great expectations. *Mindfulness* programs need to be put in place in school, settings to address emotional and/or behavioral difficulties, as these programs improve numerous skills. This quantitative longitudinal study, also known as Program Evaluation, aims to investigate whether *Mindfulness* techniques have significant effects on classroom behavior, anxiety, and academic commitment. A convenience sample of 189 children aged 6 to 10 years was selected. The data analysis showed significant effects after the program elaboration, being possible to reach the objectives and the proposed hypotheses.

**KEYWORDS:** *Mindfulness*; Classroom Behavior; Academic commitment; Anxiety; School age.

## Índice

|                                                             |    |
|-------------------------------------------------------------|----|
| Introdução.....                                             | 1  |
| Parte I – Enquadramento Teórico .....                       | 4  |
| 1.1. <i>Mindfulness</i> .....                               | 4  |
| 1.1.1. Contextualização histórica e conceito.....           | 4  |
| 1.1.2. Objetivos do <i>Mindfulness</i> .....                | 8  |
| 1.1.3. As cinco Facetas do <i>Mindfulness</i> .....         | 10 |
| 1.1.4. Benefícios do <i>Mindfulness</i> .....               | 12 |
| 1.1.5. <i>Mindfulness</i> e cérebro .....                   | 14 |
| 1.1.6. Práticas e Técnicas de <i>Mindfulness</i> .....      | 15 |
| 1.1.7. <i>Mindfulness</i> em Contexto Escolar .....         | 20 |
| 1.2. Comportamento .....                                    | 24 |
| 1.2.1. Disciplina e Indisciplina.....                       | 25 |
| 1.2.2. Comportamento e Autorregulação.....                  | 28 |
| 1.2.3. Comportamento e Educação Positiva .....              | 29 |
| 1.2.4. Gestão de Sala de Aula .....                         | 30 |
| 1.2.5. Clima de Sala de Aula Positivo .....                 | 31 |
| 1.2.6. Papel do professor na sala de aula .....             | 32 |
| 1.2.7. Importância do Papel dos Pais no Comportamento ..... | 34 |
| 1.2.8. Regras e Comportamento.....                          | 34 |
| 1.2.9. Comportamento no Recreio .....                       | 35 |
| 1.3. Empenho Académico .....                                | 36 |
| 1.4. Ansiedade .....                                        | 43 |
| 1.4.1. Ansiedade Patológica e Normativa.....                | 48 |
| 1.4.2. Ansiedade em Contexto Escolar.....                   | 49 |
| 1.4.3. Programas de Promoção de Saúde Mental.....           | 52 |
| Parte II – Metodologia .....                                | 54 |
| 2.1. Problema .....                                         | 54 |
| 2.2. Delineamento do Estudo .....                           | 55 |
| 2.3. Objetivos da Investigação .....                        | 55 |
| 2.4. Objetivo Geral.....                                    | 55 |
| 2.5. Objetivos Específicos .....                            | 55 |
| 2.6. Hipóteses de Estudo.....                               | 56 |
| 2.7. Participantes .....                                    | 57 |
| 2.8. Instrumentos .....                                     | 57 |

|                                                                  |                                                                                                              |    |
|------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 2.8.1.                                                           | Questionário Sociodemográfico .....                                                                          | 57 |
| 2.8.2.                                                           | Escala de Conners – Versão para Professores (Versão Revista).....                                            | 58 |
| 2.8.3.                                                           | Escala de Empenho (Versão para investigação).....                                                            | 59 |
| 2.8.4.                                                           | Escala Revista de Ansiedade Manifesta para Crianças e Adolescentes “O<br>que eu penso, o que eu sinto” ..... | 59 |
| 2.9.                                                             | Procedimentos .....                                                                                          | 60 |
| 2.10.                                                            | Procedimentos de Análise de Dados .....                                                                      | 61 |
| Parte III – Resultados.....                                      |                                                                                                              | 62 |
| 3.1.                                                             | Apresentação e Análise dos Resultados.....                                                                   | 62 |
| 3.2.                                                             | Caracterização da Amostra .....                                                                              | 62 |
| 3.3.                                                             | Estatística Descritiva .....                                                                                 | 64 |
| Discussão dos Resultados.....                                    |                                                                                                              | 70 |
| Conclusão .....                                                  |                                                                                                              | 75 |
| Limitações do Estudo e Propostas para Futuras Investigações..... |                                                                                                              | 78 |
| Referências Bibliográficas .....                                 |                                                                                                              | 79 |

## **Índice de Anexos**

|                                                         |     |
|---------------------------------------------------------|-----|
| Anexo 1 – Consentimento Informado .....                 | 123 |
| Anexo 2- Questionário sociodemográfico .....            | 127 |
| Anexo 3 – Escala de Empenho – versão investigação ..... | 129 |
| Anexo 4- Escala de Conners – versão professores .....   | 130 |
| Anexo 5 – Escala de Ansiedade .....                     | 133 |
| Anexo 6 – Declaração de Compromisso .....               | 135 |

## **Lista de Tabelas**

|                                                           |    |
|-----------------------------------------------------------|----|
| Tabela 1- Caraterização sociodemográfica .....            | 74 |
| Tabela 2- Disciplina Preferida .....                      | 74 |
| Tabela 3 – Avaliação .....                                | 75 |
| Tabela 4 – Consistência Interna .....                     | 76 |
| Tabela 5- Estatísticas Descritivas .....                  | 77 |
| Tabela 6 – Escala de Conners: Antes vs Depois .....       | 78 |
| Tabela 7 – Escala de Ansiedade: Antes vs Depois .....     | 78 |
| Tabela 8 – Escala de Empenho: Antes vs Depois .....       | 79 |
| Tabela 9 – Diferenças entre género .....                  | 80 |
| Tabela 10 – Diferenças Antes e Depois: Escolaridade ..... | 80 |

### **Lista dos Gráficos**

|                                                                  |    |
|------------------------------------------------------------------|----|
| Gráfico 1 – Diferenças Escala de Conners: Antes e Depois .....   | 78 |
| Gráfico 2 – Diferenças Escala de Ansiedade: Antes e Depois ..... | 79 |
| Gráfico 3 – Diferenças Escala de Empenho: Antes e Depois .....   | 79 |

## Introdução

No âmbito do Mestrado de Psicologia Clínica e de Aconselhamento, o presente estudo procura verificar se as técnicas de *Mindfulness* poderão ter efeitos significativos no comportamento em sala de aula, nos níveis de ansiedade e no empenho académico, dos alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico. A amostra compreende crianças na faixa etária entre os 6 e os 11 anos de idade. Considera-se que a investigação relativamente à temática e à faixa etária ainda é limitada, por isso o objetivo é ser um bom contributo neste âmbito.

Atualmente, a escola exige inúmeras preocupações e obrigações, em virtude da diversidade dos alunos e à multiplicidade de incidentes que surgem, ao mesmo tempo, até em contexto de sala de aula (Demir, 2009). Assim, estar na escola pressupõe relacionar-se com os pares, enfrentar problemas sociais que se podem desencadear, fortalecer competências sociais, emocionais e relacionais, de forma a construir relações positivas com os pares. Assim sendo, o contexto social das crianças é essencial para que estas se sintam bem e se envolvam mais nas atividades escolares (DeLay *et al.*, 2016). Por isso, a escola é fundamental, no sentido de responsabilizar-se pelas necessidades académicas e sócio-emocionais dos alunos (Roeser & Peck, 2009).

Para uma boa saúde geral das crianças, é necessário ter em vista a sua saúde mental, visto que esta prejudica as competências académicas, familiares, sociais e de lazer (Schwean & Rodger, 2013). As dificuldades nas competências de autorregulação nas crianças, podem levar a que estas manifestem problemas sociais, emocionais e comportamentais (Mendelson *et al.*, 2010). A comunidade científica tem demonstrado um grande interesse pelo *mindfulness* e pelas práticas associadas a este (Chiesa & Serretti, 2010). Tem-se verificado que as práticas de *mindfulness* têm ocupado um lugar promissor no âmbito da aprendizagem nas escolas (Wisner, 2013; Felver, Frank & McEachern, 2013; Flook, Goldberg, Pinger & Davidson, 2015), sendo que estes programas têm sido ajustados a crianças e adolescentes (White, 2012).

O conceito de *Mindfulness*, traduzido significa “atenção plena”, define-se pela tomada de consciência de um indivíduo ao prestar atenção, ao momento presente (Kabat-Zinn, 2003). De acordo com Kabat-Zinn (1990), o *mindfulness* consiste numa técnica que, intencionalmente estimula a atenção a estar dirigida para o presente, sem a presença de julgamentos. O objetivo consiste em deter-se na experiência atual, com uma atitude descontruída, atenta e autêntica (Germer, 2005). O *mindfulness* pode ser abordado de

diferentes formas, particularmente como um método, uma técnica, um processo psicológico ou como consequência de um processo psicológico (Hayes & Wilson, 2003). O *mindfulness* tem em consideração cinco dimensões, tais como: observar, que consiste na habilidade de um indivíduo em responder às experiências internas ou externas, nomeadamente às sensações, cognições, emoções, percepções visuais, sons e cheiros; agir com consciência, que equivale ao contrário do “piloto automático”, ou seja, traduz-se na capacidade de responder às tarefas do momento com a atenção orientada para o comportamento; não julgar, que expressa-se através de uma atitude sem qualquer tipo de apreciação face aos pensamentos e sentimentos; e, não reagir, que representa a aptidão para consentir que os sentimentos surjam e desapareçam, sem existir a necessidade do indivíduo se dominar pelos mesmos (Baer, Smith, Hopkins, Krietemeyer & Toney, 2006). Assim, tem-se verificado uma enorme atenção em relação às dimensões referidas e ao impacto positivo que estas têm perante a saúde física e mental (Leary & Tate, 2007). O *mindfulness* é uma prática conhecida de “dentro para fora” (Carvalho, Conboy, Santos & Fonseca, 2016), sendo que os intervenientes são motivados a tomarem consciência e a experimentarem, no presente, as suas emoções, pensamentos ou sensações físicas (Neff & Germer, 2013). Estas práticas não são alcançadas de uma forma imediata, por isso é crucial que sejam praticadas frequentemente (Greenberg & Mitra, 2015). O *mindfulness* apresenta benefícios no envolvimento dos alunos e no desempenho académico e sócio-emocional dos alunos (Jennings et al., 2013). Segundo estudos divulgados, os programas referentes à atenção sustentada, manifestam diversas vantagens a nível cognitivo, social e psicológico da criança, envolvendo evoluções na memória de trabalho, na atenção, criatividade, desempenho académico, divagações, stresse, resiliência, bem-estar, humor, ansiedade, fadiga, regulação emocional, competências sociais, autoconceito e autoestima (Meiklejohn et al., 2012; Zenner, Herrnleben-Kurz & Walach, 2014).

É de considerar que o cérebro das crianças é mais adaptável comparativamente aos adultos, desta forma é aceitável que este tipo de práticas disponham de impactos positivos e contínuo. Estas práticas sugerem resultados tranquilizantes relativamente ao sistema nervoso central, como também oportunizam uma condição de calma e bem-estar aos alunos. Os alunos que realizam estas práticas, geralmente, são mais positivos, apresentam melhorias na aceitação pessoal e um maior otimismo (Waters et al., 2019). Diferentes estudos expressaram que as práticas de *mindfulness* reduzem o stresse e têm um impacto positivo no funcionamento executivo, no foco e atenção, metacognição, desempenho académico, competências sociais e emocionais, humor, regulação

emocional, autoeficácia, capacidade de relaxar, empatia e compaixão, qualidade do sono e ligação com o meio ambiente (Burke, 2010; Coholic, 2011). Tendo em conta os estudos, realizaram-se diversas investigações com o objetivo compreender a eficácia das práticas de *mindfulness* em contexto escolar, sendo que foram elaboradas principalmente no Ocidente, como na América do Norte (74%), Europa (16%), Canadá (5%) e na Ásia (5%) (Colon, Maynard, Brendel & Farina, 2017).

Na presente dissertação, iremos iniciar com o capítulo do Enquadramento Teórico, de seguida o capítulo referente ao Método, abrangendo a pertinência, o delineamento, os objetivos, as hipóteses, a operacionalização das variáveis, uma descrição dos participantes, a caracterização dos instrumentos e, por fim os procedimentos efetuados no decorrer do estudo. Por último, iremos apresentar os Resultados e a discussão destes, procedendo de uma Conclusão do trabalho realizado.

## Parte I – Enquadramento Teórico

### 1.1. *Mindfulness*

#### 1.1.1. Contextualização histórica e conceito

No início, a prática de *mindfulness* era utilizada num âmbito religioso e, com o decorrer do tempo a comunidade científica interessou-se por este conceito, da qual começaram por investigar os efeitos fisiológicos na aplicação desta técnica na saúde de um indivíduo (Kabat-Zinn, 1990; Vandenberghe & Assunção, 2009). Também se realizaram estudos de forma a compreender a relação dos mecanismos neurobiológicos implícitos às funções mentais, da qual começou-se a perceber determinados acontecimentos e, certas vivências humanas passaram a ser reconhecidas (Vandenberghe & Assunção, 2009).

O conceito “*mindfulness*” foi traduzido da palavra “*sati*” e “*empali*” (Germer, Siegel & Fulton, 2016), sendo compreendido como um estado mental peculiar e intencional, que associa a atenção orientada para o presente, a melhoria da consciência e a percepção de si próprio (Leahy, 2013). Não existe uma tradução precisa para a língua Portuguesa, porém a mais utilizada consiste em “atenção plena” ou “consciência plena” (Ramos, Hernández & Blanca, 2009; Menezes, Dell’Aglia, & Bizarro, 2012), uma vez que as suas práticas estão associadas à atenção do aqui e agora (Ramos, Hernández & Blanca, 2009). A dimensão, a diversidade e a gênese na psicologia budista do *mindfulness* favoreceram a existência de diversos conceitos e operacionalizações (Bergomi, Tschacher & Kupper, 2013). O autor que introduziu o *mindfulness* em contexto clínico e na sociedade apelida-se de Jon Kabat-Zinn, descrevendo este conceito como um procedimento psicológico que disponibiliza uma atenção com qualidade perante a experiência que o sujeito está a vivenciar naquele mesmo momento (Kabat-Zinn, 1990). Posteriormente, este autor afirmou que este conceito implica que o indivíduo perceba como deve dirigir a sua atenção perante o que está a vivenciar e no seu desenrolar, apresentando uma mente aberta (Kabat-Zinn, 1996). Assim, *mindfulness* consiste em prestar atenção, de forma a vivenciar o momento atual, onde o indivíduo demonstra interesse, curiosidade e aceitação, isto quer dizer que o indivíduo encontra-se concentrado no momento atual, intencionalmente, sem a realização de julgamentos. Pode-se ainda afirmar que é estar inteiramente em contato com a circunstância (atual), porém sem se sentir absorvido pela mesma (Kabat-Zinn, 1990; Vandenberghe & De Sousa, 2006;

Shapiro, 2009). Trata-se de uma consciência genuína relativamente ao momento presente e sem a existência de julgamentos (Kabat-Zinn, 2005).

Atualmente, os indivíduos vivem apreensivos sobre os acontecimentos já experienciados ou os que ainda irão acontecer, o que pode originar distrações, esquecimentos ou isolamento, uma vez que o indivíduo age automaticamente podem surgir comportamentos inconvenientes. Um indivíduo que vive em “piloto automático” não é capaz de enfrentar as diversas circunstâncias do dia-a-dia de um modo versátil, visto que utiliza formas consistentes e restritas para dar resposta ao meio ambiente. É habitual os indivíduos realizarem diversas tarefas em simultâneo, no entanto não compreendem que cada tarefa tem o seu objetivo em particular e ao realizarem-nas em conjunto, afeta os resultados de cada uma (Kabat-Zinn, 1990). Um indivíduo com estas práticas é capaz de abordar vivências internas com curiosidade e aceitação, proporcionando a auto-observação, sem existência de julgamentos ou formas de refazer ou alterar a vivência (Kabat-Zinn, 1990). É uma maneira de treinar ou reforçar uma determinada atividade mental, orientando a atenção para o momento presente, sendo que isto pode ocorrer nas meditações ou no quotidiano de um indivíduo (Bishop et al., 2004).

O *mindfulness* refere-se a uma técnica de meditação, que tem a intenção de enriquecer o bem-estar pessoal e grupal, reduzindo os comportamentos de “piloto-automático” (Kabat-Zinn, 1990; Wallace & Shapiro, 2006). Descreve-se como uma prática de atenção sustentada (Tang & Posner, 2009). Esta prática também é associada a uma transformação de um “piloto automático” para uma perspetiva que inclua atenção plena e consciência (Baer, 2003). Caracteriza-se como uma forma de consciência e de atenção centrada no momento presente, sendo que todos os pensamentos, sentimentos ou até mesmo sensações que ocorram são aceites tal e qual como são e a nível da atenção são observados de uma forma consciente (Kabat-Zinn, 1990; Shapiro & Schwartz, 2000; Segal, Williams & Teasdale, 2002). Representa a capacidade de um indivíduo em focar a atenção nos seus pensamentos, emoções ou sensações (Schonert-Reichl et al., 2015). A expressão “*Mindfulness*” é a capacidade de um indivíduo em focar a sua atenção, intencionalmente, num determinado momento (Queirós, 2016). Representa estar presente numa certa circunstância, sem qualquer desconcentração, sendo preciso tranquilizar a mente no seu estado natural de consciência (Puddicombe, 2016). Apoia-se na capacidade de prestar atenção e de estar consciente às vivências, visto que é um recurso espontâneo, tornando-se uma etapa intensa de autodescoberta (Segal et al., 2002). Apontado como um conceito em permanente modificação, pode diferenciar-se de indivíduo para indivíduo,

podendo-se aperfeiçoar através da prática de meditação (Kabat-Zinn, 2003; Brown & Ryan, 2003; Bishop et al., 2004; Siebling & Petrides, 2014). É encarada como uma capacidade que produz atenção em relação à experiência presente, sem julgar os eventos que surgem na consciência no decorrer da prática (Segal *et al.*, 2002). Estes eventos abrangem sensações, percepções, cognições ou emoções, das quais precisam de ser apreciadas, porém sem existir uma avaliação (Kabat-Zinn, 1990). Sabe-se que é uma capacidade em dirigir a atenção numa dada tarefa e, por sua vez, reduz a divagação (Mrazek, Franklin, Philips, Baird & Schooler, 2013). Corresponde a um mecanismo que diminuí o sofrimento e estimula a evolução das qualidades positivas, especificamente a consciencialização, *insight*, sabedoria, compaixão e justiça (Teixeira & Pereira, 2009).

O *Mindfulness* é uma das práticas contemplativas que apresentam maior interesse em serem investigadas (Zelaso & Lyons, 2012). Em consequência da existência de diversas definições (Brown, Ryan & Creswell, 2007), pode-se afirmar que o *mindfulness* encontra-se em crescimento relativamente à literatura (Hayes & Wilson, 2003).

Existe um maior número de estudos com adultos, porém, recentemente, os estudos com crianças e adolescentes tem progredido. Estas práticas podem abranger diversos enquadramentos clínicos ou contextos, nomeadamente escolar, hospitalar, entre outros (Burke, 2010). A atenção sustentada é vantajosa em Psicoterapia, dado que ensina ao indivíduo a ter consciência das experiências internas de uma forma mais positiva e, também se considera terapêutica, visto que incentiva a aceitação da experiência interna e, por sua vez reduz a evitação experiencial (Hayes, Strosahl & Wilson, 2012). Se o indivíduo observar e considerar as informações que surgem na mente, designados por pensamentos automáticos, de uma forma recorrente, aprende a não se deixar manipular por estes, o que viabiliza o descentramento e a própria adaptação aos processos mentais disfuncionais (Menezes, KlamtConceição & Melo, 2014).

Existem três perspetivas em relação ao *mindfulness*. De forma temporal, a primeira perspetiva afirma que o *mindfulness* é proveniente da filosofia oriental e sugere que esta prática desenvolve a capacidade de estar envolvido com as tarefas do momento atual, para tal é necessária a prática de competências que potencializem a consciência, a não reatividade e a concentração, de modo a alcançar a atenção plena, sendo uma prática meditativa ou também conhecida por ser contemplativa (Langer, 2014). A segunda perspetiva considera que este conceito é um aspeto intrínseco do ser humano (traço), que está ligado à atenção e à consciência (Bishop *et al.*, 2004). Ainda de acordo com esta perspetiva, através de práticas, este traço *mindful* pode variar na intensidade consoante os

indivíduos, favorecendo o bem-estar e a autorregulação, que podem integrar práticas de meditação (Brown & Ryan, 2003). Ter uma atitude *mindful* resulta em identificar o que está a ocorrer no momento presente, apresentando uma atitude afável (Germer, Siegel & Fulton, 2016). Por fim, a terceira perspectiva descreve este conceito como um estado não automático de funcionamento geral, conhecido pelo “piloto automático”. Desta forma, esta perspectiva é descrita através de dois estados: o *mindful* e o *mindless*, o primeiro diz respeito ao envolvimento pleno com o meio e com a própria tarefa que está a desempenhar e, o segundo refere-se a um estado automático de funcionamento cognitivo e comportamental, da qual não existe consciência sobre o que se está a realizar e sem atenção ao próprio momento (Langer, 2014).

As técnicas terapêuticas que são padronizadas, instruídas de diferentes formas e em diversos contextos, utilizadas numa amostra clínica ou não, fundamentadas em práticas de atenção plena, sendo conhecidas por “*Mindfulness-Based Stress Reduction – MBSR*” e “*Mindfulness-Based Cognitive Therapy- MBCT*”. O *mindfulness*, para além de ser conhecido como um estado mental ou um traço de personalidade, pode ser encarado como uma prática, através das suas intervenções que se intitulam de “*Mindfulness Based Interventions* (MBIs)”. Assim sendo, o *mindfulness* integra exercícios específicos e constantes que são eficazes para estimular determinados estados mentais (Brown & Ryan, 2006). O *Mindfulness-Based Cognitive Therapy* (MBCT) incentiva as práticas de condutas que dão privilégio à atenção plena, de não julgamento, de compaixão e de curiosidade (Segal, Williams & Teasdale, 2002). As intervenções “*Mindfulness Based Interventions* (MBIs)” foram ampliadas para crianças e adolescentes (Frank, Jennings & Greenberg, 2013). Neste tipo de amostra, as práticas das capacidades de autorregulação emocional e comportamental foram encaradas como excelentes técnicas para a promoção de saúde e bem-estar como também para prevenir sintomatologia depressiva e ansiosa (Roeser *et al.*, 2013). No decorrer dos anos, a comunidade científica tem demonstrado um grande interesse pelas práticas da compaixão e pela sua introdução nas “*Mindfulness Based Interventions* (MBIs)” (Neff, Rude & Kirkpatrick, 2007; Woodruff, Glass, Arnkoff, Crowley, Hindman & Hirschhorn, 2013; Russell & Tatton-Ramos, 2015). As MBIs têm sido ajustadas ao contexto escolar, sendo que as técnicas focadas na compaixão são a base central, compreendendo 80% dos exercícios realizados (Zenner, Herrnleben-Kurz & Walach, 2014). Gradualmente, têm sido implementadas as MBIs nas organizações e em contexto escolar (Cullen, 2011). O autor Kabat-Zinn (1990) deu início às práticas de *mindfulness* no Ocidente, da qual elaborou um programa de diminuição de

stress, tratando-se do programa mais aplicado, intitulado de “*Mindfulness-Based Stress Reduction* (MBSR)” com a finalidade do foco na atenção plena (Baer *et al.*, 2006). Este programa tem a duração de 8 a 10 semanas, garantindo a realização de exercícios de *mindfulness*, que abrangem práticas formais, nomeadamente *body scan*, a meditação, o ioga consciente, *eating mindfull* e práticas informais, cujo os intervenientes devem livremente realizar exercícios de atenção plena nas tarefas do seu dia-a-dia (Moss *et al.*, 2015). O Programa de Redução de Stresse Baseado em *Mindfulness* (MBSR) demonstrou, segundo vários estudos, o seu êxito na dor crónica, na ansiedade, melhorias no sistema imunológico e uma diminuição do stress (Chiesa & Serrati, 2011).

Existem três axiomas no *mindfulness* que se relacionam entre si e que surgem, em conjunto, na mesma situação, são eles: a intenção, a atenção e a própria atitude do indivíduo (Shapiro, Carlson, Astin & Freedman, 2006). Este conceito é de extrema importância, no sentido em que pode auxiliar uma intervenção terapêutica, com a finalidade de atuar perante situações de stress ou ansiedade ou, até mesmo na depressão (Keng, Smoski & Robins, 2011).

### **1.1.2. Objetivos do *Mindfulness***

A prática de *mindfulness* contribui para os indivíduos estarem mais conscientes e encarregues pelas transformações no seu bem-estar através de um desenvolvimento a nível da autorregulação comportamental (Brown & Ryan, 2004). Assim sendo, ensina aos intervenientes a observarem os seus próprios impulsos, particularmente os pensamentos, os sentimentos, as sensações e as vontades, com o propósito de reconhecerem que são aleatórios e passageiros. Isto quer dizer que, o próprio interveniente observa-os, verificando que da mesma forma que estes impulsos surgem também desaparecem, da qual compreendem que não são estes que o direcionam (Kabat-Zinn, 1994). O objetivo consiste em vivenciar o momento presente, de uma maneira descontraída, atenta e genuína (Germer, 2005). Consiste, também, em encontrar um determinado estado de serenidade, uma maior concentração e consciência perante o próprio corpo e mente, nesse exato momento. Em consequência, o indivíduo transforma a ligação que tem com o tempo, dado que existe um maior foco em vivenciar o presente (Volet, Fanet & Dambrum, 2015). Os intervenientes desenvolvem a capacidade de estarem conscientes às reações cognitivas automáticas face ao stress ou ao humor negativo, contemplando-os com curiosidade e gentileza (Segal *et al.*, 2002; Raab, 2014). As técnicas de *mindfulness* têm o objetivo de aperfeiçoar a consciência e a atenção no momento presente, para tal é

necessário recorrer-se ao foco nas sensações corporais, reações emocionais, pensamentos, cognições e experiências perceptuais, e impulsionar uma atitude de aceitação face às vivências diárias, sendo que esta atitude é fundamental na regulação sócioemocional (Creswell, 2017). Na Psicologia contemporânea, a atenção plena tem como objetivo desenvolver a percepção sobre os processos mentais, bem como dar resposta aos mesmos, uma vez que estes processos promovem o sofrimento emocional e os comportamentos desajustados (Bishop *et al.*, 2004). Posto isto, ensina-se aos intervenientes a utilizarem a consciência perante as reações cognitivas automáticas face ao stresse e/ou ao estado de espírito negativo, observando-as com curiosidade e gentileza (Segal *et al.*, 2002; Raab, 2014).

A prática de *mindfulness* pretende treinar a mente e potencializar uma consciência da ligação entre corpo e mente, recorrendo à meditação para cultivar e aprimorar a competência de estar presente no momento e identificar esse momento como um todo, onde deve dispor uma atitude afável e de compaixão (Tang, Yang, Leve & Harold, 2012). Quando se pratica *mindfulness* adopta-se uma atitude de aceitação, segurança, serenidade, atenção e de não julgamento, o que favorece um desenvolvimento benéfico nas crianças (Kabat-Zin, 2003; Flook, Smalley, Kitil, Galla, Kaiser-Greenland, Locke & Kasari, 2010). Com as práticas de *mindfulness* os indivíduos aceitam os sintomas negativos, visto que a evitação ou supressão das vivências origina a condições de stresse ou depressão (Bird, Mansell, Dickens & Tai, 2013).

Diversos estudos têm reconhecido a eficiência das práticas apoiadas no *mindfulness* nos diversos contextos clínicos (Baer, 2003). As práticas de *mindfulness* permitem o aperfeiçoamento de diferentes competências, especificamente a capacidade de prestar atenção (Morgan *et al.*, 2016), abertura, consciência e aceitação (Bishop *et al.*, 2004), autocompaixão, compaixão e empatia (Lutz, Greischar, Perlman & Davidson, 2009; Morgan *et al.*, 2016), estar presente (Brown & Ryan, 2003) e autoobservação (Chung, 1990). No entanto, é de referir que todas estas competências podem ser praticadas e aprimoradas (Abreu-Mota de Farias & Coelho, 2010).

O conceito de aceitação está associado ao *mindfulness*, sendo que a prática de *mindfulness* implica uma aceitação da própria realidade, que dirige o indivíduo a vivenciar as circunstâncias tal e qual como elas são. Assim, o indivíduo aceita o momento presente, tendo em conta todas as suas particularidades e presta atenção a elementos que, geralmente, estão mais afastados (Baer, 2003).

Para intervir perante as cinco dimensões do *mindfulness*, é preciso aplicar diversos exercícios e dinâmicas, para tal tem que se dar uma determinada continuidade. Nas sessões, os exercícios são sustentados em estímulos internos, como a respiração e, em estímulos externos, como o som de uma campainha, por exemplo (Kabat-Zinn, 1990/2005). É crucial ensinar, adultos ou crianças, a apreciarem os diferentes estímulos ao seu redor, aceitando-os como são, bem como a caracterizá-los sem uma atitude de julgamento (Hayes, Strosahl & Wilson, 1999; Segal *et al.*, 2002). De acordo com Shapiro, Lyons, Miller, Butler, Vieten e Zelazo (2014), o incentivo deste tipo de características, no decorrer da infância, beneficia a relação das crianças consigo próprias e com os outros, tratando-se de uma fase pertinente para iniciar este tipo de conceito.

### **1.1.3. As cinco Facetas do *Mindfulness***

Foi elaborada uma pesquisa com a finalidade de indicar os fatores que estariam relacionados com a prática de *mindfulness* e como estes podem ser aperfeiçoados. Esta pesquisa incluiu tópicos de vários instrumentos de avaliação, o que conduziu à constituição dos cinco fatores a desenvolver na prática de *mindfulness*, da qual se denominam como “As cinco Facetas de *Mindfulness*”. Desta forma, os cinco fatores são: observar, descrever, agir em consciência, não julgar e não reagir, do qual constituíram o questionário das cinco facetas de *Mindfulness*, sendo aplicado em estudos com adultos (Baer *et al.*, 2006).

O fator “observar” equivale ao facto do indivíduo analisar as suas vivências internas e externas como sensações corporais, cognições, pensamentos, emoções, sons ou aromas (Baer *et al.*, 2006). Observar consiste num estado consciente e vigilante relativamente aos atos e à forma como age naquele preciso momento, sendo que estes atos podem ser fisiológicos ou comportamentais, manifestando-se de uma forma ajustada ou não (Zarbock, Lynch, Ammann & Ringer, 2015). É necessário que o indivíduo realize práticas com exercícios que envolvam a observação da sua forma de ser e do seu comportamento (Kabat-Zinn, 1990). Desta forma, observar possibilita a receptividade a vivências desfavoráveis (Buchheld, Grossman & Walach, 2001).

O segundo fator baseia-se em “descrever”, da qual o indivíduo deve detalhar as suas vivências internas, os sentimentos e as emoções no seu discurso (Baer *et al.*, 2006). Para a descrição dos estímulos, deve-se descrevê-los tal e qual como estes são, não se devendo fazer julgamentos relativamente ao que se está a experienciar, porém deve-se

considerar os pensamentos como simples pensamentos, uma vez que estes ocorrem e desaparecem (Zarbock, Lynch, Ammann & Ringer, 2015).

O terceiro fator denomina-se “agir em consciência”, onde o indivíduo vive a situação presente de um modo pleno, da qual deve evitar a condição de “piloto automático”, dirigindo a sua atenção para a própria tarefa (Baer *et al.*, 2006).

O quarto fator “não julgar” expressa a importância de não existir julgamentos relativamente às vivências interiores e de não julgar os próprios sentimentos, emoções e os pensamentos correspondentes a si mesmo ou aos outros que o circundam (Baer *et al.*, 2006). Frequentemente, os indivíduos julgam os seus pensamentos, sendo que a própria sociedade reforça o protótipo de evitar os fenómenos psicológicos negativos, onde existem diversas expressões que servem como exemplo, como “pensar positivo”, “tens que sair dessa situação” (Hayes, 2004). A evitação, a aversão ou o controlo podem, primeiramente, controlar a circunstância, no entanto, são soluções ineficientes, devido a favorecer que a dificuldade persista (Hayes, 2004; Luciano, Valdivia, Gutiérrez & Páez-Blarrina, 2006).

Relativamente ao quinto fator “não reagir” surge quando um indivíduo consente que os seus pensamentos e/ou sentimentos surjam e desapareçam da sua mente, sem que estes o manipulem (Baer *et al.*, 2006). De acordo com Kabat-Zinn (1996), todos os indivíduos dão resposta a todas as suas vivências, porém nas práticas de *mindfulness* aprende-se a não responder de forma automática às circunstâncias vividas, é oportunizado um determinado tempo de consciência entre o próprio estímulo e a resposta, de forma a aceitar as circunstâncias como são.

De forma a adotar as cinco facetas do *mindfulness* são utilizados exercícios formais e informais. Nestes exercícios, o indivíduo encontra-se sentado ou deitado, sendo apresentados vários estímulos, sejam eles internos ou externos, onde este foca a sua atenção na respiração, nos diferentes sons ou nas sensações corporais. Os exercícios de respiração e comunicação consciente também são práticas que promovem uma consciência corporal mais elevada, desenvolvem a ligação entre corpo e mente e reduzem as respostas automáticas, impedindo o “piloto automático” (Segal, Teasdale & Williams, 2002; Rejeski, 2008).

Assim, com a prática destas cinco facetas, procura-se que o indivíduo melhore determinadas competências, como: não julgar, onde o indivíduo deve ser um observador neutro daquilo que experiencia e que consiga distinguir que os julgamentos podem apresentar efeitos não pretendidos pelo mesmo; paciência, da qual com a prática de

*mindfulness* o indivíduo é capaz de compreender e aceitar que as circunstâncias ocorrem no seu devido tempo e espaço, o que leva ao indivíduo a desfrutar o “aqui e do agora”; mente de principiante, ocorre quando o indivíduo é capaz de observar o presente, como se fosse a primeira vez e como se está a sentir a cada circunstância; confiança, surge quando o indivíduo apresenta confiança de si mesmo e das suas emoções, compreendendo que é desnecessário equiparar-se aos outros, mas sim ser aquilo que é; não se esforçar, realizar práticas de *mindfulness* significa o indivíduo ser ele próprio naquele momento, ainda que tudo o que se faz a cada dia ter um objetivo preciso, estas práticas levam a que o indivíduo tenha percepção mais adequada daquilo que ocorre no presente; aceitar, este é um modo que direciona as energias de um indivíduo para a mudança e para se desenvolver, assim sabe-se que um indivíduo age de uma forma mais adequada quando permite que a própria mente coloque de lado todos os julgamentos ou a ânsia de algo que podia ter sido ou poderia ainda vir a ser; e, para finalizar, deixar ir, verifica-se quando um indivíduo compreende que determinados pensamentos, emoções ou circunstâncias ficam detidas à sua mente, porém caso estas não sejam agradáveis o indivíduo deve-se tentar desprender destes. É de referir que as práticas de *mindfulness* possibilitam que a mente não fique fixa a este tipo de situações (Baer, 2006).

#### **1.1.4. Benefícios do *Mindfulness***

As investigações apontam que o *mindfulness* pode atenuar os sintomas de stresse e depressão e, por sua vez, fomentar o bem-estar nas crianças em idade escolar, devido às técnicas de *mindfulness* permitirem gerir os pensamentos, ações e sentimentos dos indivíduos (Kuyken, Weare, Ukoumunne, Vicary, Motton, Burnett, Cullen, Hennelly & Huppert, 2013). O *mindfulness* tem sido conceituado como um recurso significativo na regulação emocional e também no bem-estar psicológico (Brown & Ryan, 2003).

Recentemente, os estudos incidem nos procedimentos utilizados pelo *mindfulness*, da qual desempenham resultados positivos no bem-estar psicológico e físico (Shapiro, Carlson, Astin & Freedman, 2006; Coffey & Hartman, 2008; Crane, Barnhofer, Hargus, Winder & Amarasinghe, 2010). Deste modo, este conceito surgiu na área da saúde, porém tem sido um conceito que se tem desenvolvido com uma enorme prontidão, existindo referências dos efeitos na qualidade de vida dos indivíduos (Shapiro, Carlson, Astin & Freedman, 2006). Pode permitir uma boa adaptação social e emocional e um melhor desempenho académico, comportamentos sociais mais assertivos, diminuição de problemas de comportamento e redução de sofrimento emocional (Greenberg *et al.*,

2003). Assim, estas práticas fomentam o bem-estar emocional e a saúde mental, diminuindo assim, a sintomatologia psicopatológica (Bishop *et al.*, 2004).

As práticas apoiadas no *Mindfulness* revelam efeitos em várias funções cognitivas, envolvendo a diminuição de pensamentos repercutidos (Feldman, Greeson & Seville, 2010), como também a redução de distorções emocionais nas tarefas cognitivas, progresso na competência de focar a atenção e redução dos episódios onde o pensamento divaga (Baer, 2006). Desta forma, devido às práticas de *mindfulness*, a atenção é melhorada, tornando-se uma atenção consciente ao momento presente e, por sua vez, resulta uma autorregulação intencional (Baer, 2003). Expressam benefícios a diversos níveis, como na participação em sala de aula, aperfeiçoa os níveis de atenção, minimiza os níveis de ansiedade, diminui a reatividade emocional, aperfeiçoa as competências sociais, melhora a metacognição, uma percepção de bem-estar, qualidade do sono e um maior autocuidado (Burke, 2010). O *mindfulness* melhora a generosidade, a empatia e promove diversos valores de desenvolvimento pessoal e ético, onde se aplicam exercícios próprios de disciplina e diversas práticas de atenção e concentração (Jennings & Greenberg, 2009; Roeser & Peck, 2009). É conceituada por ser uma prática positiva, uma vez que apoia as crianças e/ou jovens que revelam dificuldades com a regulação emocional perante circunstâncias de stresse (Mendelson *et al.*, 2010). A auto-regulação é uma capacidade que pode ser atingida através das práticas de *mindfulness* (Kabat-Zinn, 1994). Os estudos indicam que estas práticas também podem influenciar a evolução da resiliência nas crianças (Coholic, 2011).

Em conformidade com vários estudos, os indivíduos que meditam de uma forma frequente são indivíduos com níveis mais elevados de felicidade e de maior satisfação comparativamente aqueles que não praticam (Shapiro, Schwartz & Bonner, 1998; Ivanowski & Malhi, 2007; Shapiro, Oman, Thoresen, Plante & Flinders, 2008). Os indivíduos que meditam demonstram melhorias nas suas relações, caracterizando-as como mais adequadas (Hick, Segal & Bien, 2008).

A prática constante de *mindfulness* pode reduzir os níveis de ansiedade, a depressão e a irritabilidade (Baer, Smith, Hopkins, Krietemeyer & Toney, 2006). Desenvolve-se a memória, os tempos de reação ficam mais curtos e a vitalidade física e mental também melhora (Tang, Ma, Wang, Fan, Feng *et al.*, 2007; Ortner, Kilner & Zelazo, 2007; Brefczynski-Lewis, Lutz, Schaefer, Levinson & Davidson, 2007). Segundo alguns estudos o *mindfulness* pode diminuir os sinais do stresse crónico, como por exemplo no abrandamento da tensão arterial (Low, Stanton & Bower, 2008).

Segundo alguns autores, o *mindfulness* dirigido à bondade relativamente ao próprio indivíduo e aos que o rodeiam fomenta emoções positivas e uma percepção de maior apreço pela vida. Deste modo, com nove semanas de práticas, os intervenientes manifestaram um maior propósito em viver e uma diminuição de sentimentos de isolamento, alienação e menos sintomas de doenças, nomeadamente, dores de cabeça, dores no peito, congestão e fraqueza (Fredrickson, Cohn, Coffey, Pek & Finkel, 2008).

#### **1.1.5. *Mindfulness* e cérebro**

Este tipo de abordagem origina alterações bioquímicas no cérebro relacionadas com emoções mais positivas e uma evolução na função imunológica (Solberg, Halvorsen, Sundgot-Borgen, Ingjer & Holen, 1995; Solberg *et al.*, 2000; Davidson *et al.*, 2003). Um indivíduo ao longo do seu dia-a-dia confronta-se com inúmeros desafios, sendo necessário utilizar diversas competências de forma a ter controle perante as situações. Nestas situações são utilizadas as funções executivas, que têm o objetivo de solucionar quer problemas elementares como problemas mais difíceis, visto que o indivíduo deve, em todas as situações, analisar o problema, encontrar diversas estratégias e prever os efeitos que podem ocorrer consoante a escolha tomada (Hofmann, Schmeichel & Baddeley, 2012; Diamond, 2013).

Diversos estudos evidenciaram que na atividade do lobo frontal esquerdo, onde as emoções positivas são memorizadas e controladas, existe um desenvolvimento significativo, diminuindo a atividade do lobo frontal direito (Austin, 1998). Os indivíduos que utilizam o lado esquerdo do cérebro excluem emoções negativas e tensão num espaço de tempo mais curto, e simultaneamente, diminuem determinadas emoções como a raiva e a ansiedade (Davidson *et al.*, 2003; Brefczynski-Lewis, Lutz, Schaefer, Levinson & Davidson, 2007).

A literatura tem confirmado que o *mindfulness* causa alterações a curto e a longo prazo em diferentes partes do cérebro, como no córtex pré-frontal dorsolateral, no córtex cingulado anterior e posterior, na ínsula e na amígdala (Menezes, KlamtConceição & Melo, 2014). Considera-se que o *mindfulness* tem benefícios na neuroplasticidade cerebral e, por sua vez, na capacidade de adaptação, de criatividade e resolução de problemas (Esteban, 2016). As funções executivas desempenham um papel essencial no comportamento de um indivíduo, devido a estas funções assegurarem o planeamento e a realização de diferentes tarefas (Diamond, 2013).

Com suporte à ressonância magnética, a ínsula dilata com as práticas de *mindfulness* (Farb, Segal, Mayberg, Bean, McKeon, Fatima & Anderson, 2007). Assim, pode-se afirmar que são evidências significativas, uma vez que se trata de uma área relacionada com a empatia. Desta forma, quando se sente empatia e se fosse possível realizar um exame nesse mesmo estado, verificava-se uma área do cérebro mais evidente. Assim sendo, o *mindfulness* intensifica esta área e desenvolve-a (Singer, Seymour, O'Doherty, Kaube, Dolan & Frith, 2004). Tanto a empatia, como a compaixão genuína ou a bondade demonstram vantagens na saúde e no bem-estar de um indivíduo. Um indivíduo ao praticar, frequentemente, este tipo de sessões, a ínsula apresenta-se mais otimizada. Considera-se que, com oito semanas de diversas práticas já se evidenciam alterações nesta área do cérebro (Farb, Anderson, Mayberg, Bean, McKeon & Segal, 2010).

A neurociência confirma que o *mindfulness* origina uma expansão da neuroplasticidade, isto é, a competência do cérebro se modificar tendo em conta as experiências, que pode ter como resultado grandes repercussões no indivíduo (Davidson *et al.*, 2003). Existem diminuições significativas nas respostas do cortisol com as práticas de *mindfulness* (Greeson, 2009; Kuehner, Huffziger & Liebsch, 2009).

#### **1.1.6. Práticas e Técnicas de *Mindfulness***

No princípio, as práticas de *mindfulness* foram introduzidas no âmbito da Medicina, com o decorrer do tempo, expandiram-se a outros âmbitos, como a Psicologia Clínica (Hülsheger *et al.*, 2012) e para a Psicologia da Educação (Meiklejohn *et al.*, 2012). Primeiramente, estas práticas eram utilizadas num âmbito religioso ou espiritual, porém aferiu-se a existência de diversos resultados com a sua aplicação, o que levou com que a comunidade científica demonstrasse interesse por esta temática (Kabat-Zinn, 1990). A influência do *mindfulness* revela-se nas suas práticas e utilizações (Kabat-Zinn, 1994). Assim, as práticas de *mindfulness* estão a alcançar uma grande admiração nas áreas de prevenção e educação, na medida em que se trata de uma alternativa favorável para o desenvolvimento de competências de autorregulação nas crianças e nos jovens (Kabat-Zinn, 1994/2003). Gradualmente, estas práticas têm sido incluídas em intervenções associadas ao tratamento e/ou prevenção de inúmeros problemas a nível físico, emocional e comportamental (Hülsheger *et al.*, 2012).

As práticas de *mindfulness* impulsionam a que o indivíduo tenha comportamentos mais ponderados, uma vez que estas práticas podem servir como um bom estímulo para

a aplicação de estratégias de *coping* mais produtivas (Bishop *et al.*, 2004). As práticas de *mindfulness* possibilitam a que o indivíduo esteja centrado no momento presente, sendo que ao estar concentrado no presente não se verifica um estado de ansiedade, uma vez que ansiedade refere-se a uma previsão de um momento futuro (Borkovec, 2002). O conhecimento em relação ao *mindfulness* ocorre através da divulgação da informação, das explicações durante as práticas e também em consequência das próprias práticas. Ao existir a repetição dos exercícios, o cérebro não necessita de efetuar um esforço inferior para a execução das mesmas (Schoeberlein, 2009).

Estas práticas podem-se subdividir em dois tipos: as práticas de atenção focada, da qual o indivíduo desvaloriza tudo aquilo que o rodeia e direciona a sua atenção para um objeto e; as práticas de monitorização aberta, onde o indivíduo focaliza, na íntegra, a sua atenção em todas as emoções, sensações ou pensamentos, porém sem compenetrar-se em nenhum destes (Lutz, Slagter, Dunne & Davidson, 2008). Existem três tipos de práticas, como a *body-scan*, meditação sentada e meditação a caminhar. Na prática *body-scan*, orientam-se os intervenientes a dirigirem a sua atenção para diversas partes do seu corpo, sendo que podem realizar este exercício de olhos fechados. A meditação sentada, da mesma forma como o nome indica, abarca uma posição sentada, da qual o interveniente instruído para dirigir a atenção para a sua respiração, ao mesmo tempo que contempla o que o rodeia, contudo transportando a sua atenção sempre para a respiração. Enquanto que a meditação a caminhar, consiste em caminhar de uma forma calma e intencional, orientando a atenção para a respiração e para as sensações corporais (Kabat-Zinn, 1990). Primeiramente, as sessões necessitam de serem breves, devido aos intervenientes terem a percepção que os exercícios são extensos. No entanto, a duração das sessões e com a própria prática, gradualmente, pode-se ir acrescentando mais tempo, tendo em conta que cada interveniente tem o seu próprio ritmo. As práticas podem ser executadas nas mais variadas posições, dispondo de vários objetos, da qual existem vários métodos que se podem ter em consideração para a realização dos exercícios, como o *Mindful Walking*, *Mindful Seeing*, *Mindful Eating*, *Mindful Breathing*, entre outros. No *Mindful Walking*, os exercícios podem, a título de exemplo, basear-se num itinerário numa sala ou não, onde os elementos devem prestar atenção e contemplar as diferentes sensações sentidas nos pés, nas pernas, no tronco, nos braços, no pescoço e na cabeça (Schoeberlein, 2009).

As práticas de *mindfulness* incidem nas respirações lentas, com o intuito de exercitar a atenção, utilizando ritmo que é repetido e sucessivo. Determinados estudos

procuraram compreender os resultados que uma prática apoiada na respiração lenta poderia ter. Assim, um dos estudos conferiu os efeitos das práticas de *mindfulness* baseadas na respiração lenta, ao longo de três meses e outro estudo destinou-se a compreender os efeitos num grupo que realizavam respirações rápidas. Os resultados revelaram que existiu uma diminuição da frequência cardíaca basal e uma evolução da atividade do nervo vago, no grupo que realizavam respirações lentas, enquanto que o outro grupo não existiram modificações. Assim, considera-se que a ampliação da atividade do nervo vago está associada a indivíduos que demonstram mais gentileza, alegria e uma melhor gestão de stress (Kok & Fredrickson, 2010). A aplicação das técnicas de *mindfulness* pode ser formal, do qual o indivíduo, intencionalmente, foca a sua atenção nos pensamentos, sensações corporais ou sentimentos que se manifestam em determinada circunstância ou, pode ser informal, onde o indivíduo, de uma forma consciente, aplica estas técnicas em tarefas do seu dia-a-dia, porém o *mindfulness* tem a finalidade de ser utilizado nas diferentes formas. Isto quer dizer que, o *mindfulness* procura uma consciência perante uma experiência que surge, aperfeiçoando a capacidade de aceitação e interesse sobre essa mesma experiência (Meiklejohn *et al.*, 2012). Para quem inicia práticas de *mindfulness* é primordial compreender o método do reconhecimento puro, por outras palavras, o reconhecimento sem julgamentos. Considera-se que os diferentes sentimentos, quer sejam negativos ou positivos, devem ser considerados, aceites e analisados equitativamente (Hanh, 1976).

Durante a sessão de *mindfulness*, devem-se diversificar os exercícios e ter o intuito de explicar aos indivíduos que devem utilizar a respiração como uma ferramenta que pode auxiliar na criação de diferentes perspetivas relativamente a pensamentos e sentimentos que possam ocorrer, a isto designa-se a técnica da atenção plena respiratória. A técnica da atenção plena do movimento é uma técnica que distingue as sensações físicas no decorrer da produção dos movimentos corporais (Colon, Maynard, Brendel & Farina, 2017). No *mindfulness* aplicam-se técnicas com a finalidade de aprimorar uma atenção consciente em relação ao momento presente e, nesse seguimento, o indivíduo consegue atenuar as sequelas que derivam dos problemas psicológicos existentes (Germer, Siegel, & Fulton, 2005). As práticas como respirações, sons ou o próprio andar juntamente a uma atitude “*mindful*” é usada, regularmente, em contexto clínico (McCarney, Schulz & Grey, 2012).

O conceito de *Mindfulness* está ligado à autorregulação, nomeadamente a regulação emocional e a atenção focada; à motivação, incluindo o altruísmo, generosidade e

curiosidade; à autoavaliação, abrangendo a autoconsciência e a autocompaixão e, por fim, à cognição social, que engloba a curiosidade empática, a bondade, a compaixão e a relação de confiança (Roeser, 2016). A autocompaixão diz respeito a um comportamento que abrange diversos sentimentos, tais como a bondade, a compreensão, autoaceitação, percepção do seu próprio sofrimento ou dor, reconhecer que as falhas fazem parte da natureza humana (Neff, 2003). Os estudos apontam que a forma do indivíduo se vincular com os próprios pensamentos no momento em que realiza os exercícios de *mindfulness* como também este realizar os exercícios com disciplina e persistência é relevante para alcançar bons resultados (Ekman, Davidson, Ricard & Wallace, 2005). Com crianças, é importante existir a prática de exercícios que envolvam as capacidades de autorregulação emocional e comportamental, sendo um método pertinente para promover a saúde e o bem-estar geral e precaver a sintomatologia depressiva e ansiosa (Meiklejohn *et al.*, 2012).

Nas práticas, primeiramente, deve-se estar presente, dirigindo a atenção somente na respiração, mais propriamente na expiração e na inspiração e, quando a mente se dispersa deve-se restabelecer o foco na respiração, porém todos os pensamentos ou sensações devem ser aceites, no entanto não deverão ser julgados (Beauchemin, Hutchins & Patterson, 2008). Apesar de cada técnica dispor de um objetivo particular, todas as técnicas apresentam particularidades em comum, tais como a nível da melhoria da concentração e atenção, na elaboração de capacidades de regulação emocional para uma melhor gestão de stresse e de autoconhecimento (Willis & Dinehart, 2013).

Os programas mais frequentes abrangem diversos exercícios com a finalidade de potencializar uma plena consciência com o corpo, com as emoções, com os pensamentos e com a própria essência do “eu” (Oro, Esquerda, Viñas-Salas, Soler-González & Pifarré, 2015). Nos programas de intervenção, particularmente no MBSR e no MBCT, os participantes podem recorrer a diferentes estímulos, tais como sons, pensamentos ou várias técnicas de respiração. Caso comecem a divagar, estes estímulos servem como um apoio às práticas desenvolvidas, que ajudam os indivíduos a retomarem, tranquilamente, à prática que se está a realizar (Chiesa & Malinowsky, 2011). Os programas não indicam uma determinada quantidade de sessões e a sua durabilidade, no entanto refere uma estrutura que deve ser respeitada, como, primeiramente existir um debate sobre o *Mindfulness*, de seguida a prática de exercícios que incidam na respiração (como contar a respiração ou a respiração em 3 partes), posteriormente a prática de exercícios físicos, e por fim, exercícios dirigidos a práticas sensoriais (Napoli, Krech & Holley, 2005).

As práticas de *mindfulness* destinadas às crianças, têm a finalidade de ensinar a dirigir a atenção, devem ser apoiadas em exercícios lúdicos, criativos e com poucos ciclos de silêncio e/ou tranquilidade. Existe distinção nas práticas de *mindfulness* com adultos em relação às práticas elaboradas com crianças. Com as crianças, os exercícios devem ser mais breves e despende-se mais tempo com o exercício do que propriamente no debate sobre o que cada um vivenciou (Weare, 2013). As técnicas de *mindfulness* foram criadas através de uma tradição oriental, proveniente da Psicologia Budista e disponível para todo o tipo de faixas etárias, culturas e religiões (Kabat-Zinn, 1990; Bishop, 2002).

As escolas são relevantes na introdução de práticas mentais e socioemocionais, de forma a direcionar as crianças para uma vida funcional e adequada nos dias que correm (Seligman, Ernst, Gillham, Reivich & Linkins, 2009). Estas práticas são benéficas na aprendizagem e nas competências dirigidas para o futuro, uma vez que os alunos podem aperfeiçoar os seus métodos de estudo e capacidades académicas considerando o *mindfulness*, desenvolvendo uma perspetiva de serenidade relativamente ao presente (Broderick & Jennings, 2012). De acordo com os investigadores, os programas de *Mindfulness* referem-se a programas capacitados a estimular o bem-estar e a resiliência socioemocional das crianças, dado que as técnicas de respiração são técnicas eficazes com a intenção de providenciar uma maior concentração e relaxamento como também em desenvolver maiores níveis de felicidade e de satisfação com a vida (Napoli, Krech & Holley, 2005; Greenland, 2010). Segundo o autor Kabat-Zinn (1994) as práticas de *mindfulness* podem parecer fáceis e acessíveis, porém são práticas que exigem esforço e disciplina, uma vez que é um processo que converte os processos automáticos e inconscientes. Estas práticas permitem que as crianças estejam mais atentas na sala de aula, levando a uma melhoria na gestão dos impulsos, o que por sua vez, diminui o stresse dos alunos e dos professores e reduz os problemas de comportamento. Deste modo, estas competências são fundamentais para as próprias metas educacionais e bons resultados na sala de aula (Kabat-Zinn, 2003). Considera-se que existem alguns exercícios que se devem adaptar às crianças e até mesmo aos adolescentes, de forma a que estes exercícios sejam aplicados adequadamente, tendo em conta o contexto e a zona de desenvolvimento destas. Estas adaptações envolvem a redução da durabilidade da prática, a alteração de exercícios menos genéricos, sendo que se podem incluir determinados objetos e, a aplicação de exercícios apoiados no movimento. Podem-se incluir exercícios mais abstratos conforme os alunos transitam de ano, de forma a ser proporcional às competências das crianças, em pensarem de uma forma mais abstrata e de possuírem um

pensamento metacognitivo mais desenvolvido (Broderick, 2013). Os alunos que se confrontam com estas práticas reproduzem comportamentos assertivos, levando a uma redução dos comportamentos desajustados (Beauchemin, Hutchins & Patterson, 2008; Biegel *et al.*, 2009; Schonert Reichl *et al.*, 2010).

#### **1.1.7. *Mindfulness* em Contexto Escolar**

A escola revela-se um enquadramento fundamental para os indivíduos, uma vez que estimula o desenvolvimento cognitivo, físico, social e emocional dos alunos, fomenta o sucesso escolar, ajuda na forma como os alunos se relacionam socialmente, estimula comportamentos assertivos, colabora para as competências primordiais e valores profissionais e fomenta a participação para a cidadania (Jennings & Greenberg, 2009; Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor & Schellinger, 2011). A escola deve responsabilizar-se pelas necessidades académicas e sócioemocionais das crianças e dos jovens (Roeser & Peck, 2009). As crianças para crescerem necessitam de determinadas ferramentas, no entanto devem reunir diferentes mecanismos para enfrentarem várias barreiras que podem ocorrer tanto na escola como com os colegas, influenciando a saúde física e mental das mesmas (Twenge, 2011). As escolas necessitam de intervenções que envolvam a promoção e a prevenção de saúde, visto que, crescentemente, tem-se notado mais agressividade e casos de *bullying*, o que significa que existe uma grande abrangência de circunstâncias de violência na infância e adolescência (Neto, 2005). Desta forma, considera-se que existem dificuldades interpessoais, abrangendo problemas de comportamento internalizantes e externalizantes, devido aos alunos apresentarem um conjunto de competências sociais muito fracas, nomeadamente a nível da empatia, na manifestação de sentimentos e na resolução de problemas (Cia & Barham, 2009).

Atualmente, o interesse sobre as práticas de *mindfulness* têm aumentado e, por conseguinte, a execução destas práticas em contextos escolares evidenciam expectativas favoráveis (Roeser, 2014; Creswell, 2017), visto que o *mindfulness* é das práticas mais investigadas e vantajosas, atualmente (Beshai, McAlpine, Weare & Kuyken, 2015; Marques-Pinto & Alvarez, 2016). Os programas de intervenção de *mindfulness*, considerando os efeitos com a população adulta, têm sido ajustados para crianças e adolescentes (White, 2012). Os efeitos demonstram a exequibilidade das práticas realizadas com crianças e adolescentes, tendo vantagens quer em amostras clínicas ou não clínicas (Zenner, Herrnleben-Kurz & Walach, 2014). Existem diferenças significativas na capacidade cognitiva e na experiência de vida entre adultos e crianças, surgindo a

necessidade de distinguir a aplicação de *mindfulness* a crianças e/ou adolescentes dos adultos (Grossman, Niemann, Schmidt & Walach, 2004).

É essencial que se pratique, frequentemente, *mindfulness*, de forma a aperfeiçoar as diferentes competências (Greenberg & Mitra, 2015). Praticar *mindfulness* com crianças tem a finalidade de fomentar as competências destas em prestarem atenção às vivências internas e externas da sua rotina. Desta forma, as crianças ao realizarem estas práticas compreendem a forma como agem perante as diversas circunstâncias do dia-a-dia e como se relacionam com os outros (Kaiser-Greenland, 2010). A aptidão de dirigir a atenção nas crianças, favorece o sucesso escolar e a preservação das relações sociais positivas (Flook, Goldberg, Pinger & Davidson, 2015). Segundo estudos longitudinais, é de extrema importância exercitar estas habilidades com crianças, visto que as práticas ligadas às habilidades de autorregulação são um excelente indicador de saúde, bem-estar e de realização pedagógica (Moffitt *et al.*, 2011).

O *mindfulness* tem uma função essencial no sucesso académico e nas vivências de um indivíduo (Kabat-Zinn, 1994). Estas práticas têm sido estimadas como uma intervenção positiva, que visa um apoio na regulação emocional de crianças problemáticas, em circunstâncias de maior stresse (Mendelson *et al.*, 2010). Permitem que os indivíduos sejam menos reativos perante circunstâncias que estão a processar-se naquele mesmo momento e que manifestem uma nova forma de encarar determinada vivência. Assim, a atenção plena concede que as crianças compreendam diferentes formas de encarar as experiências negativas (Germer, 2016). Segundo os estudos, estas práticas contribuem para a diminuição de comportamentos desajustados ocorridos em contexto de sala de aula (Barnes, 2003).

Os professores exercem um papel imprescindível, porém este papel também é caracterizado por ser mais rígido tanto social como emocionalmente, sendo que se espera que estes assegurem o suporte emocional dos alunos, que impulsionem um clima de sala de aula receptivo e de grande incentivo, que encaminhem os alunos em circunstâncias de conflito, que sejam capazes de gerir prontamente os comportamentos desajustados e consigam assumir as diferentes exigências de avaliação (Jennings, 2011). O aperfeiçoamento dos conhecimentos de *mindfulness* leva a uma melhoria na relação entre professor-aluno e na gestão de sala de aula (Meiklejohn *et al.*, 2012; Roeser, 2016) e, por sua vez, uma melhoria dos resultados académicos e uma redução dos problemas comportamentais (Jennings & Greenberg, 2009). Salientam-se que existem efeitos positivos tanto para os professores como para os alunos (Abenavoli *et al.*, 2013).

A maior parte dos estudos elaborados com crianças no âmbito académico são elaborados em países onde predomina a língua inglesa (Sampaio de Carvalho, Pinto & Marôco, 2017), existindo uma ausência na elaboração de estudos de *Mindfulness* em países latinos, assim como Portugal (García-Campayo, Demarzo, Shonin & Van Gordon, 2017). A efetivação destas práticas é necessária, atendendo às dificuldades sociais, emocionais e comportamentais, à ausência de competências empáticas, tomadas de decisões ou resolução de conflitos sentidas pelas crianças (Greenberg *et al.*, 2003; Schonert-Reichl & Lawlor, 2010).

O programa *MindUp* consiste num regulamento de MBIs, com o intuito de instruir professores e crianças com técnicas de *Mindfulness* (Schonert-Reichl & Lawlor, 2010; Roeser *et al.*, 2013). Englobam técnicas que são ajustadas para serem realizadas em sala de aula, com a finalidade de desenvolver a autoconsciência, a atenção dirigida, a autorregulação e a diminuição do stresse (Roeser *et al.*, 2013). A promoção do otimismo e dos afetos positivos é outra das finalidades do programa. Deste modo, o *MindUp* forma-se tendo em conta quatro temáticas, como: tranquilizar a mente, através de práticas de atenção a um determinado som, juntamente com o foco na respiração; a atenção *Mindful*, devido a multiplicidade de sensações, pensamentos e sentimentos; gerir as emoções e os pensamentos negativos; tomar consciência do indivíduo que sou e daqueles que me rodeiam. Quando se realizam técnicas de *mindfulness* é frequente a aplicação, em simultâneo, de técnicas de visualização criativa. A essência do programa consiste em realizar, três vezes por dia, atividades dirigidas à atenção, sendo que devem iniciar por três minutos em cada exercício e, com o decorrer do tempo, adicionar mais tempo a cada exercício (Schonert-Reichl & Lawlor, 2010). O *MindUp* consiste num regulamento de MBI's que tem o objetivo de capacitar tanto os professores como as crianças com competências de *Mindfulness* (Schonert-Reichl & Lawlor, 2010; Roeser *et al.*, 2013). É constituída por diferentes exercícios que são ajustados, de forma a serem executados em sala de aula, tendo a finalidade de desenvolver o estado de autoconsciência, a atenção focada, os níveis de otimismo e afetos positivos, a autorregulação e uma diminuição do stresse (Roeser *et al.*, 2013). Deste modo, o *mindup* organiza-se atendendo a quatro conteúdos, especificamente: acalmar a mente, através da prática da atenção com o som de um determinado instrumento e em simultâneo a pessoa foca-se na respiração; atenção *Mindful*, que diz respeito a uma diversidade de sensações, pensamentos e sentimentos; Gestão de emoções e pensamentos negativos e, por fim a tomada de consciência sobre mim mesmo e sobre os que me rodeiam. Ocorre durante dez semanas, da qual as crianças

verificam algumas alterações no próprio currículo acadêmico, uma vez que existe a introdução de atividades que fomentem as competências de *mindfulness* no seu dia-a-dia. A essência deste programa consiste na rotina diária, onde os alunos realizam exercícios de autorregulação da atenção três vezes por dia. Esses exercícios, no início, perfazem no total os três minutos, porém com o decorrer do tempo pode-se adicionar mais tempo aos exercícios (Schonert-Reichl & Lawlor, 2010).

Este tipo de práticas fundamentadas no *Mindfulness*, que são destinadas a crianças e/ou adolescentes, exprimem bons resultados, em relação à diminuição de comportamentos desajustados, na ansiedade e depressão, progressos na autorregulação e controle de impulsos e em relação às competências cognitivas, como na atenção, autoestima, autoaceitação e bem-estar emocional (Meiklejohn *et al.*, 2012).

Observa-se que as práticas de *mindfulness* podem ter alguns efeitos, como uma evolução no ambiente de aprendizagem nas salas de aula e uma redução de comportamentos desajustados (Black & Fernando, 2013). Um professor que observe os seus alunos a interromperem menos na sala de aula, colocam em prática determinadas estratégias proativas, da qual resulta uma melhor gestão de sala de aula e melhores resultados académicos (Pas, Bradshaw, Hershfeldt & Leaf, 2010). Estas práticas consideram-se uma intervenção positiva, na medida em que podem orientar as crianças e/ou jovens com dificuldades de autorregulação emocional sempre que se confrontam com circunstâncias de grande stresse nas suas vidas (Mendelson *et al.*, 2010). Diversos estudos mencionam que os programas de *mindfulness* estabelecem um impacto considerável nas capacidades e atitudes socioemocionais relativamente a si mesmo, aos outros e à escola (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor & Schellinger, 2011).

Alguns dos comportamentos desajustados que ocorrem em contexto escolar são resultado de respostas automáticas devido a um sofrimento emocional sentido pelo aluno, uma vez que um indivíduo que se sinta ameaçado, poderá agir com raiva. Assim sendo, o *mindfulness* capacita os alunos a desenvolverem respostas saudáveis, da qual com a prática, os alunos adquirem competências para responder a determinadas circunstâncias que provoquem sofrimento emocional, melhorando a duração entre o impulso e o ato (Broderick & Jennings, 2012). Regularmente, os alunos que evidenciam dificuldades comportamentais perturbam as aulas e, normalmente, este tipo de comportamento também ocorre ao longo do recreio, onde manifestam as suas frustrações de uma forma desadequada (Elder *et al.*, 2011; Khalsa, Hickey-Schultz, Cohen, Steiner & Cope, 2012). Os comportamentos desajustados podem ocorrer devido à intensidade de pressão

acadêmica sentida pelos alunos, provocando determinados níveis de stresse, com o decorrer do ano letivo (Khalsa, Hickey-Schultz, Cohen, Steiner & Cope, 2012). Alguns estudos manifestaram efeitos positivos no autocontrole, na gestão dos pensamentos negativos e na impulsividade dos alunos através da aplicação das técnicas de *Mindfulness* (Mendelson *et al.*, 2010).

De acordo com a literatura, a intervenção precoce relativamente às competências sociais e emocionais podem impulsionar o otimismo, diminuir o stresse, desenvolverem a resiliência e reduzirem os comportamentos de externalização (Schonert-Reichl & Lawlor, 2010; Durlak *et al.*, 2011). Segundo Fisher (2006) a prática diária de *mindfulness*, sendo que não tem que ser prolongada, tem como consequência alunos bem sucedidos.

As crianças ao experienciarem episódios de ansiedade acentuada, podem apresentar diferentes adversidades no contexto escolar. Desta forma, a ansiedade na infância pode prejudicar ou até mesmo impedir a criança em coordenar a atenção, em reter a informação e, posteriormente, torna-se difícil ultrapassar os obstáculos. As crianças que participam em práticas de *mindfulness* aperfeiçoam a capacidade de controlar a sua atenção e as suas emoções, o que por sua vez, desenvolvem a capacidade de concentração e a própria aprendizagem, o que favorece a diminuição da postura ansiosa (Semple, 2005).

Verificou-se que alunos que apresentem, em contexto escolar, níveis acentuados de stresse manifestam déficits de atenção e concentração, dificuldades de memorização e resolução de problemas, pouca produtividade e um baixo desempenho escolar (Pérez, Martín, Borda & Del Río, 2003).

## **1.2.Comportamento**

Os comportamentos são ações observáveis num indivíduo, que se podem avaliar e investigar, como também podem ser modificadas (Lopes & Rutherford, 2001). Distinguem-se como um ato de um indivíduo, que seja observável e se consiga aferir (Kearney, 2009). A comunidade científica tem demonstrado interesse pelos comportamentos em sala de aula, sendo que têm transmitido que alunos com comportamentos desajustados dificultam a aprendizagem dos colegas e prejudicam o professor na transmissão de conhecimentos (Santos, 2011; Veiga, 2013).

### 1.2.1. Disciplina e Indisciplina

Aos 8 meses de idade, as crianças começam a distinguir o correto do incorreto, testando os limites dos adultos. A personalidade é um aspeto que os pais devem ter em consideração, visto que todas as crianças têm a sua própria individualidade. Assim sendo, a forma de disciplinar deve-se adequar à personalidade da criança, de forma a que a esta controle os seus comportamentos de forma independente, porém os pais, desde cedo, devem determinar os limites e regras à criança (Brazelton & Sparrow, 2004). A disciplina trata-se de um recurso de modelagem, de autocontrole e de orientação para comportamentos adequados, sendo necessário respeito e controle por si mesmo e pelos outros (Nakpodia, 2010). É essencial que o professor transmita aos alunos a existência e a importância das regras, tal como o facto que estas devem ser cumpridas, uma vez que estas existem em diferentes contextos e existem ao longo da vida (Cardoso, 2013). A disciplina desenvolve-se através dos ensinamentos e orientações para a autodisciplina e para o sentido de responsabilidade dos alunos, da elaboração de um clima de trabalho adequado, encarando a indisciplina (Amado, 2000). Se a gestão de sala de aula for eficaz e a logística dos alunos apropriada, evitam-se comportamentos desadequados, no entanto é necessário ter em consideração três aspetos, tais como: as regras, a forma como se espera que seja o comportamento dos alunos; as consequências, definir qual a penalidade quando os alunos não cumprem as regras e, por fim, a recompensa, estipular uma determinada estratégia quando os alunos têm um comportamento adequado. As recompensas são estratégias que motivam os alunos, que podem ser elaboradas pelos alunos em conjunto com o professor (Cardoso, 2013). Existem diferentes formas de disciplina que estabelecem diversos resultados, como por exemplo: os avisos, contribuem para a criança perceber que deve alterar o seu comportamento, indica os limites e o silêncio, o adulto ao utilizar o silêncio demonstra à criança que esta não teve um comportamento desejado e obtém a sua atenção (Brazelton & Sparrow, 2004). Os alunos com melhores resultados académicos acatam as ordens e/ou regras dos adultos, são mais atentos, pontuais, aplicados e responsáveis, não participam em conflitos, cooperam com os pares, respeitam os professores e seguem as indicações destes (Estrela, 1986; Loranger & Arsenault, 1989). Segundo diversas investigações, a agressividade (Ramirez, 2001), as perturbações de comportamento (Costa & Vale, 1998), a indisciplina (Amado, 2001) e o *bullying* (Ramirez, 2001) são os problemas de comportamento que ocorrem com maior frequência. Lopes (2009) considera que estes problemas, atualmente, surgem em diversas crianças, resultando de uma percepção negativa face à escola.

A expressão “comportamento disruptivo” advém do conceito inglês “*disruptive behavior*” e trata-se da expressão empregue na linguagem científica internacional (Veiga, 1995). A sala de aula é um tipo de contexto onde se manifestam comportamentos disruptivos, por isso é preciso que se estabeleçam diferentes estratégias para prevenir estes tipos de comportamentos (Sampaio, 2001). Segundo Estrela (1994) a indisciplina ocorre quando os alunos apresentam uma conduta desobediente inerente às regras definidas. A indisciplina pode evidenciar-se pelos comportamentos desajustados, que verificam-se em grupo ou de uma forma individual. O conceito de indisciplina pode ser compreendido como a privação ou pela ausência de disciplina, procedente pela rutura das regras determinadas (Estrela, 2002). De acordo com Veiga (2012) tem-se verificado estes tipos de comportamentos disruptivos no pré-escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico. Assim, a indisciplina surge na relação pedagógica, do qual o professor identifica um aluno ou uma situação de desordem (Carita & Fernandes, 2012). Este tipo de acontecimento tem ocorrido com maior frequência, quer na sala de aula como no recreio (Lourenço & Paiva, 2004), como resultado disso, estamos perante professores com um sentimento de impotência e de bloqueio quando encaram a turma (Veiga, 2001). Estes comportamentos surgem cada vez com maior periodicidade, levando a uma razão de preocupação para os pais e professores (Veiga, 2007). Verificam-se comportamentos que não devem ser desconsiderados, da qual os professores devem utilizar recursos de comunicação não-verbal, como gestos ou atitudes que conduzam a uma determinada linguagem corporal, tendo como exemplo o professor olhar em direção ao aluno, fazer silêncio ou ficar mais perto do aluno, de forma a que o aluno modifique o seu comportamento (Guerrero, 2006). Pode surgir um determinado acontecimento em duas salas de aulas diferentes e a classificação ser diferente, isto é, numa sala verificarem que estão perante um acontecimento de indisciplina e na outra sala não se verificar o mesmo (Silva & Neves, 2006). Os professores afirmam que os alunos manifestam os seguintes comportamentos desajustados: desrespeito pelas regras e procedimentos, levantam-se do lugar sem ser solicitado, iniciam diálogos com os colegas, um baixo envolvimento e a interromper o trabalho dos colegas (Briesch, Briesch & Chafouleas, 2015). É necessário responsabilizar as famílias pelos comportamentos dos educandos, de forma a que os alunos assumam os seus atos e identifiquem os aspetos a melhorar, desta forma os alunos são confrontados com o sentido de responsabilidade (Veiga, 2007).

De acordo com Estrela (1986), os comportamentos de indisciplina subdividem-se em três tipos, conforme as suas consequências, como: comportamentos perturbadores da

comunicação, sendo um tipo de indisciplina que prejudica a relação pedagógica, uma vez que incide em circunstâncias onde é necessário os alunos acatarem uma instrução e exista diálogo entre pares, ruídos dos alunos e suspensão do discurso do professor devido às problemáticas já referidas; comportamentos perturbadores de ensino-aprendizagem, estes comportamentos surgem quando os alunos deslocam-se do seu próprio lugar, devido a diversos fatores que dificultam o contexto educativo. No entanto, é de realçar que a desconcentração e as brincadeiras das crianças são outros comportamentos que não facilitam o ensino-aprendizagem e, os comportamentos perturbadores das relações interpessoais, que ocorrem devido a conflitos físicos e/ou verbais. Este tipo de comportamentos afeta de uma forma negativa o funcionamento da sala de aula, o que por sua vez prejudicam a aprendizagem e dificultam que os tarefas delineadas sejam atingidas (Sun, 2012).

Podemos considerar três níveis de indisciplina: o primeiro nível refere-se ao desrespeito pelas regras impostas na sala de aula, o que origina a inquietação dos alunos e o incumprimento das tarefas apresentadas. Este nível pode provocar diversos comportamentos, tais como o diálogo entre pares, desrespeito pelos colegas, falta de material, não executar as tarefas estabelecidas, entre outras; o segundo nível relaciona-se com a indisciplina das relações entre pares, que se revela através de comentários desoportunos, quando ridicularizam os alunos que falham nas suas participações e os alunos que alcançam excelentes notas. Estes alunos quando participam é com o intuito de fazerem comentários desagradáveis e manifestarem uma conduta de desrespeito pelos colegas. Este tipo de comportamentos podem ter implicações fora da sala de aula, como casos de *bullying*. Neste nível, o professor tem o dever de monitorizar o próprio equilíbrio na sala de aula, sendo que deve avisar quais as atitudes e comportamentos consentidos neste tipo de contexto; o terceiro nível remete para problemas na relação entre professor-aluno. Neste nível, é perceptível as influências familiares nos alunos, visto que têm o mesmo tipo de atitudes na escola do que seria esperado com os pais. Em certos casos, os pais reconhecem que são os filhos que regem as regras, onde os adultos não são capazes de estabelecer limites. Desta forma, o aluno tem a percepção que na escola o funcionamento também será equivalente, demonstrando uma atitude de resistência face ao poder do professor (Amado & Freire, 2002).

Existem fatores que podem fomentar a indisciplina, como fatores externos ou exógenos à escola, especificamente o contexto social, a família e os meios de comunicação e, fatores internos à escola ou endógenos, nomeadamente o clima escolar,

as relações interpessoais e a personalidade dos alunos (Fernández, 2004). De acordo com Sekyere (2009) a indisciplina ocorre devido à falta de interesse por parte dos pais em inculcar comportamentos adequados aos filhos. Diversos estudos retratam que os professores, as escolas e a própria sociedade identificam e atuam de formas distintas perante os comportamentos inadequados dentro da escola e da sala de aula (Hagenauer, Hascher & Volet, 2015). Segundo a investigação de Dreikurs (1964) e de Glasser (1998), as causas dos problemas comportamentais são vistos numa perspetiva centrada no aluno, tendo em conta os aspetos psicológicos, nomeadamente a insegurança, a falta de atenção, ansiedade, privação de disciplina e os aspetos sociológicos, particularmente a superproteção parental e o mau relacionamento com os pares. Nestes casos, os professores têm a indicação de se focarem no auxílio individual prestado ao aluno, atendendo a uma orientação ou modificação do comportamento (Arends, 1995). Para a atuação do professor ser produtiva, é necessário que este clarifique com o aluno o despropósito do seu comportamento e especifique como deveria agir de um modo apropriado (Veiga, 2013).

Segundo diversos estudos elaborados em diferentes países, a indisciplina altera-se consoante a cultura e o país, devido às particularidades dos professores e ao meio sociodemográfico (Özben, 2010; Ferreira, dos Santos & Rosso, 2016). Neste sentido, existem estudos que indicam que as escolas privadas expressam menos indisciplina comparadas às públicas (LeBlanc, Swisher, Vitaro & Tremblay, 2007).

### **1.2.2. Comportamento e Autorregulação**

A autorregulação emocional refere-se ao procedimento implicado na forma como o indivíduo enfrenta as emoções negativas e positivas, isto é, as estratégias que aplica de forma a encontrar uma harmonia entre estas emoções (Cruvinel & Boruchovitch, 2010). Pais afetuosos e que exercem medidas disciplinares positivas, automaticamente, os filhos apresentam um comportamento pró-social (Knafo & Plomin, 2006). Os pais ao dispor de um comportamento pró-social, as crianças reproduzem o mesmo tipo de comportamento, uma vez que estes são figuras de referência para as mesmas (Papalia, Olds & Feldman, 2009). Pode-se estimular o comportamento pró-social pelo facto do adulto ser um modelo para a criança e esta repetir os comportamentos observados ou por raciocínio, explicando-se à criança o que é esperado que esta faça, referindo a relevância deste tipo de comportamento (Cole & Cole, 2004). Quando as crianças manifestam comportamentos pró-sociais evidenciam relações positivas e de um grande vínculo com

os colegas, levando-os a alcançar diferentes níveis de sucesso, como também a serem mais independentes e participativos (Ladd, Brich & Buhs, 1999). O desenvolvimento das capacidades de autorregulação e das capacidades de metacognição são aspetos cruciais para a criança se tornar um bom aluno (Bryce & Whitebread, 2012). Deste modo, para existir um bom funcionamento escolar, a autorregulação identifica-se como um fator considerável, nos diferentes anos de escolaridade (Rimm-Kaufman, Curby, Grimm, Nathanson & Brock, 2009). A autorregulação descreve-se como a capacidade de um indivíduo em gerir as suas emoções e comportamentos na presença de estímulos positivos ou negativos (Linhares & Martins, 2015). Considera-se que existe uma associação entre comportamentos adequados e o auto-controlo no que diz respeito à adaptação do aluno à vida escolar (McIntyre, Blacher & Baker, 2006). Existem grandes possibilidades, que as crianças que não consigam autoregular a sua agressividade no decorrer da idade pré-escolar, evidenciem comportamentos agressivos e anti-sociais na adolescência (Broidy *et al.*, 2003).

### **1.2.3. Comportamento e Educação Positiva**

Entende-se que uma emoção positiva é um indicador de saúde e de longevidade. Diversos estudos retratam que indivíduos felizes têm hábitos mais saudáveis, apresentam uma pressão arterial mais baixa e um sistema imunitário mais estável (Seligman, 2002). Um dos contextos mais significativos no desenvolvimento de uma criança é o contexto escolar, sendo dos contextos que mais promove o desenvolvimento de diferentes competências (Hamilton & Hamilton, 2009). Os programas que abrangem o bem-estar exprimem vários benefícios, como: fomentar capacidades ou pontos fortes do aluno; criar progressos no comportamento e no bem-estar dos alunos e, por fim, possibilitar a colaboração dos alunos na aprendizagem (Seligman, Ernst, Gilham, Reivich & Linkins, 2009). As escolas deveriam desenvolver atividades que estimulem o bem-estar, de forma a tornar os alunos mais responsáveis e produtivos (Peterson, 2006). A educação positiva tem como finalidade impulsionar a saúde mental positiva tendo em conta o crescimento pessoal no meio escolar. Este crescimento pode ocorrer quando o aluno vivencia emoções positivas durante o dia, tendo como resultado uma autovalorização do seu papel na escola e quando os próprios alunos reconhecem que são envolvidos nas tarefas e que o professor está seguro. Assim, este crescimento surge devido aos diversos elementos identificarem um grande nível de compromisso e de pertença face à escola, tendo como efeito o

estímulo de emoções positivas, uma transmissão adequada de conhecimentos e responsabilidade social (Norrish, Williams, O'Connor & Robinson, 2013).

#### **1.2.4. Gestão de Sala de Aula**

Um professor distingue-se não só pela forma como transmite os conhecimentos, como também pela relação que cria com os alunos. O professor ao criar uma boa relação com os alunos, tem como consequência um ambiente estimulante na sala de aula, onde os alunos estarão mais motivados, o que se irá refletir nos resultados académicos (Cardoso, 2013).

A Gestão de Sala de aula abrange a coordenação do espaço, do tempo, das atividades e a gestão dos comportamentos dos alunos, que são influenciados pelas particularidades e competências do professor (Djigic & Stojiljkovic, 2011). A Gestão de Sala de aula remete para as estratégias adotadas pelo professor, no sentido de melhorar a cooperação e o envolvimento dos alunos e minimizar os comportamentos inconvenientes, de forma a conservar um ambiente propício para a aprendizagem (Postholm, 2013). Com os anos de experiência, os professores ganham sensibilidade a alguns aspetos da sala de aula, sobretudo como garantir a disciplina e como responder a circunstâncias desajustadas (Borg & Falzon, 1990). Diversos estudos revelam que um ambiente estruturado e planeado é uma das grandes exigências para que se realizem aprendizagens consistentes (Cameron, Connor & Morrison, 2005). A Gestão de Sala de aula apresenta um efeito positivo nas interações sociais, no impedimento de comportamentos indisciplinados e na melhoria dos resultados académicos (Amado & Freire, 2009).

A Gestão de sala de aula é identificada pelas tarefas elaboradas pelo professor referentes à organização dos alunos quanto ao tempo, ao espaço e o próprio equipamento, de forma a que o ensino e aprendizagem sejam produtivos (Estanqueiro, 2010). Abrange não só os aspetos anteriormente referidos, como também a própria gestão dos comportamentos dos alunos, onde é necessário articular com os próprios aspetos do professor (Djigic & Stojiljkovic, 2011). Estes comportamentos são entendidos como procedimentos que tentam impedir a indisciplina (Veiga, 2013). Neste sentido, é indispensável que as regras estejam bem definidas, de modo a que os alunos não testem os limites da sala de aula, o que prejudica os restantes elementos da turma e afeta as tarefas da sala de aula (Tauber, 2007). Assim, os professores têm que providenciar certas medidas pedagógicas, com a finalidade de promover aprendizagens sólidas (Carvalho, 2011). Caso os professores dispusessem de um auxílio para conseguirem elaborar uma

gestão de sala mais adequada, existia uma diminuição dos casos de indisciplina (Estrela, 1992).

Os alunos são organizados por salas de aula, o que por sua vez a aprendizagem é feita em grande grupo, para tal é necessário que o professor ajuste o processo de ensino à multiplicidade do total de alunos. Assim sendo, os professores devem gerir a sala de aula bem como as tarefas a desempenhar tendo em conta o grupo e as suas especificidades, no sentido de ensinar com sucesso os diferentes conceitos (Amado & Freire, 2009). Vários estudos exprimem que os primeiros anos de escolaridade são fundamentais relativamente às capacidades que as crianças obtêm para o futuro sucesso académico (Juel, 1988; Cadima, Leal & Cancela, 1998), isto deriva do facto das crianças serem flexíveis face ao que é apresentado no contexto educativo (La Paro & Pianta, 2001).

#### **1.2.5. Clima de Sala de Aula Positivo**

É importante averiguar o interesse que o clima de sala de aula reúne relativamente aos comportamentos disruptivos, uma vez que abrange os professores, os alunos e as relações entre professor-alunos (Schmidt & Cagran, 2006). O clima de sala de aula diz respeito às regras definidas, às técnicas utilizadas pelo professor na gestão de comportamentos e à qualidade das relações interpessoais entre alunos-professor e alunos-alunos (Mendler, 2005). O professor deve valorizar aspetos apoiados na prevenção, intervenção e no desenvolvimento de competências, para existir uma disciplina eficaz, particularmente, um clima assertivo na sala de aula e a permanência de técnicas de gestão para evitar problemas de comportamento; métodos de curto prazo para domínio de problemas de comportamento e técnicas que respondam aos problemas a longo prazo, de forma a aperfeiçoar a autodisciplina (Bear, 1998; 2010). O clima de sala de aula caracterizado por uma disciplina positiva e por um ambiente onde existe afeto e firmeza, em conformidade com as circunstâncias, são fatores cruciais para existir um equilíbrio na interação entre professor e alunos (Curwin, Mendler & Mendler, 2008). O clima de sala de aula pode interferir nos comportamentos das crianças, principalmente quando ocorrem modificações no ambiente da sala de aula. Os alunos que apresentem problemas emocionais e/ou comportamentais são mais suscetíveis às repercussões de um clima de sala de aula desfavorável ou aqueles alunos que não apresentem este tipo de problemas mas consideram o ambiente social da sala inconveniente são, igualmente, influenciados de forma negativa, no âmbito emocional e comportamental (Allodi, 2010).

O cotidiano escolar é descrito pela diversidade de vivências sociais, engloba relações entre professor-aluno e relações entre pares, sendo que estas relações têm um impacto no ambiente psicossocial, podendo ter um impacto positivo, no qual as relações constituem-se como adaptativas ou, um impacto negativo ou desadaptativo, no qual as relações resultam de comportamentos disruptivos ou de agressão (Amado & Freire, 2009).

Quando o modelo de disciplina é centrado nos alunos, encontra-se uma estabilidade atendendo às necessidades do professor e às necessidades dos alunos, onde o professor tem um cuidado especial perante o domínio socioemocional dos alunos, percebendo-os como indivíduos independentes (Noddings, 1999; Freiberg & Lamb, 2009). É um ambiente sustentado em atitudes de aceitação e de confiança, sem a existência de humilhações ou preconceitos, no qual os alunos colaboram na solução das divergências da turma, havendo disponibilidade para estes refletirem sobre as consequências dos seus comportamentos (Nelsen, Duffy, Escobar, Ortolano & Owen-Sohocki, 1996; Rogers, 2002).

Diversos estudos indicam que um clima de sala de aula favorável tem como consequência uma redução de problemas de comportamentais e emocionais dos alunos (Kuperminc, Leadbeater, Emmons & Blatt, 1997). Outros estudos apontam que um clima escolar positivo e altruísta promove uma evolução no sucesso escolar dos alunos (Haynes & Comer, 1993). Devido a este tipo de clima, resultam relações interpessoais positivas (McEvoy & Welker, 2000).

#### **1.2.6. Papel do professor na sala de aula**

Para existir um clima de sala de aula agradável, o papel do professor é essencial, visto que o pode proporcionar, o que resultará numa maior confiança dos alunos sobre as suas capacidades e/ou competências, bem como a autoestima. É importante aperfeiçoar competências e saber utilizá-las em diferentes momentos, com o intuito de monitorizar os comportamentos dos alunos, em diversos contextos (Dean, 2000). O professor pode modificar a forma como transmite os conhecimentos, alterando o contexto de ensino e, por vezes, ir até ao recreio, o que fará uma diferença positiva no processo ensino-aprendizagem. Quando um professor lança um desafio aos alunos, permite que estes disponibilizem mais ferramentas para desenvolverem a imaginação, criatividade e elaborarem mais vínculos emocionais entre professor-aluno (Woods, 2001). Este ao

conversar com os alunos sobre o que é solicitado, promove a compreensão sobre o cumprimento das regras (Lopes & Rutherford, 2001).

Um professor não tem apenas a missão de transmitir os conteúdos acadêmicos aos seus alunos, mas também de prepará-los para as circunstâncias do dia-a-dia. Tem a responsabilidade de ceder aos alunos conhecimentos diversificados, tendo que cumprir e ter em consideração o programa estipulado. Assim, o que se verifica na sala de aula é uma partilha de conhecimentos a diversos níveis, sendo que o professor proporciona o *empowerment* dos alunos e capacita-os para lidarem com diferentes situações no futuro (Guinote, 2014). As interações que ocorrem na sala de aula estabelecem-se devido às emoções positivas expressas pelo professor no decorrer das atividades elaboradas com os alunos (Monteiro & Gaspar, 2007).

De acordo com Baker (2006) a qualidade da relação entre professor-aluno aponta para boa adaptação escolar, sobretudo quando os alunos manifestam comportamentos desadequados na sala de aula. Uma relação positiva evita comportamentos desadequados, como também o *stresse* e o *burnout* ao professor (Fraser & Walberg, 2005). Os professores consideram que as raparigas evidenciam atitudes mais positivas e colaborantes em relação aos rapazes (Birch & Ladd, 1997), visto que estes revelam-se mais agressivos e com menos maturidade na entrada na escola, ao contrário das raparigas (Kesner, 2000; Baker, 2006). Um professor que contenha uma boa capacidade de perceção e expressão emocional, tem uma habilidade para compreender o estado emocional dos seus alunos e, conseqüentemente, adaptar o seu comportamento e, se possível, modificar as tarefas em sala de aula. Deste modo, os professores que demonstrem excelentes capacidades de perceção emocional, são capazes de identificar os diferentes estados de espírito dos alunos e distinguem as divergências entre aquilo que o aluno realmente sente ou pensa e aquilo que este emite (Fernandéz-Berrocal & Extremera, 2005).

A docência é assinalada como uma profissão de risco para a saúde profissional, devido ao *stresse*, originando uma sensação desagradável na vida dos professores, o que por sua vez, influencia os alunos e os restantes intervenientes (Marques-Pinto & Alvarez, 2016; Jennings *et al.*, 2017). Estudos realizados em Portugal, evidenciaram que as dificuldades de aprendizagem, a desmotivação e a indisciplina são os motivos da existência de *stresse* sentido pelos professores (Marques-Pinto & Alvarez, 2016).

### **1.2.7. Importância do Papel dos Pais no Comportamento**

O envolvimento parental, relativamente à escola, possibilita às crianças uma evolução global e, principalmente, uma evolução escolar e aos próprios pais proporcionam novas habilidades e conhecimentos, bem como um valor acrescido pelos professores. Enquanto que, os professores sentem-se mais apoiados e permite que o trabalho seja desenvolvido de uma forma mais harmoniosa. Este envolvimento também viabiliza uma evolução de uma sociedade democrática, visto que a colaboração dos pais invoca para uma dinâmica da cidadania (Marques, 1997). A família é um sistema social, que tem um papel fundamental na transmissão de valores, crenças e regras existentes na sociedade, na vida de uma criança (Kreppner, 2000). Os pais ao conviverem com os filhos estão a orientar o comportamento destes para que respeitem diversas questões morais e se comportem de determinada forma, com a finalidade de incutirem uma atitude de autonomia e responsabilidade (Alvarenga & Piccinini, 2001).

Os pais afirmam que não conseguem exercer domínio sobre os filhos, porém, com os professores verifica-se o contrário. É necessário que os pais compreendam que são um modelo com muita influência no comportamento dos filhos e que as regras são adquiridas em família e se essas regras forem adquiridas podem evitar comportamentos desajustados (Romão, 2010).

Alguns pais não conseguem auxiliar os filhos a nível académico, conduzindo a uma rutura no vínculo escola-família. Enquanto que, alguns adultos abdicam de serem “Encarregados de Educação”, devido à indisponibilidade ou ao facto de não se sentirem capazes para enfrentar uma criança na época atual. Assim, os pais colocam as obrigações e compromissos na escola e aos professores (Jesus, 2003).

### **1.2.8. Regras e Comportamento**

As crianças, desde muito cedo, confrontam-se com comportamentos que são adequados e inadequados, visto que a vida social contempla determinadas regras, o que leva a que os pais tenham um papel fundamental na implementação de regras. Com a existência de regras, as crianças percebem como se convive com os outros indivíduos, conseguem distinguir o certo do errado e previne situações de risco. No entanto, crianças onde a criação de limites é desajustada têm tendência para dificuldades de adaptação social (*Psychosocial Paediatrics Committee/Canadian Paediatric Society*, 2004). A criança ao desenvolver a capacidade empática, compreende que as regras envolvem não só as necessidades dela própria, como também as necessidades dos outros, o que a ajuda

a lidar com frustrações. Por isso, quando um adulto diz “não” a uma criança, está a ajudá-la no seu processo de construção do mundo e na sua integração na sociedade. Antigamente, vários profissionais afirmavam que impor limites podia “traumatizar” uma criança, no entanto sabe-se, atualmente que, quando um adulto estabelece limites está a ajudar a criança no seu processo de construção de personalidade e no processo de socialização. Atualmente e perante estes conhecimentos referidos, verifica-se uma grande dificuldade para os pais estabelecerem limites e regras às crianças, o que se reflete nas escolas (Brazelton & Sparrow, 2007).

A escola trata-se de uma organização, orientada por regras específicas que dirigem toda a comunidade escolar. Atendendo às regras estabelecidas pela própria sociedade e pelo regulamento da escola, ainda se incluem outras regras que são pertinentes para o processo educativo. Posto isto, existem três tipos de regras: as formais, as não-formais e as informais. As primeiras são provenientes do Ministério da Educação, tendo em consideração diversos decretos e têm o intuito de dirigir o funcionamento global do sistema. As regras não-formais são determinadas pela própria escola, devendo ser descritas no regulamento interno da escola. Enquanto que, as regras informais, dizem respeito a regras não estruturadas, que são acordadas na sala de aula ou noutros espaços da escola, tendo que ser articuladas por causa do contexto cultural e pela interferência de diversas variáveis (Sampaio, 2001).

Ao solicitar-se determinada tarefa a um aluno, é fundamental que este entenda o modo como tem que a realizar e a importância dessa mesma tarefa, por isso os alunos devem atribuir um sentido aos temas apresentados pelo professor (Veiga-Simão, 2005).

#### **1.2.9. Comportamento no Recreio**

No recreio, as crianças podem estimular as suas competências sociais, dado que são as próprias crianças que optam, compõem e impõem as próprias regras e confrontam-se com culturas diferentes das suas (Jarrett, 2002).

O recreio revela-se um ambiente notável para fomentar as relações afetivas e emocionais (Neto, 2001). De acordo com Ramstetter, Murray e Garner (2010) existem vantagens a diferentes níveis em relação ao recreio escolar. Ao nível cognitivo/escolar, as crianças em brincadeiras livres melhoram as estruturas intelectuais e cognitivas; ao nível social/emocional, o recreio disponibiliza tempo para um desenvolvimento sócioemocional, através das diferentes interações sociais, visto que devido ao brincar, as crianças adquirem diversas competências de comunicação, como a negociação,

cooperação, partilha e a resolução de problemas; a nível físico/motor, existem diversos estudos que comprovam as vantagens da atividade física relativamente ao bem-estar físico, ao sucesso académico e social da criança. Olweus (1993) considera que a existência de um número considerável de vigilantes no recreio previne o número de ocorrências de problemas de comportamento/agressão.

De acordo com a *Colloborative for Academic, Social and Emotional Learning* (CASEL) (2013), os programas “*Social and Emotional Learning (SEL)*” têm como finalidade a gerir as emoções, definir e cumprir objetivos, desenvolver a empatia pelos outros, fortalecer relações positivas e tomar decisões conscientes. Conforme a organização, este tipo de programa deve realizar-se desde o pré-escolar e desenvolver-se até ao secundário, de forma a que os alunos tenham a possibilidade de melhorar as suas competências. Diversos estudos indicam que os professores que aderem a este tipo de programa colaboram mais com os seus alunos, da qual aplicam técnicas disciplinares mais assertivas e, deste modo, conseguem responder mais ativamente aos seus alunos (CASEL, 2013).

Os professores, na sala de aula, podem colaborar para melhores resultados relativamente ao comportamento e ao desempenho académico dos alunos, contribuindo para que estes aperfeiçoem as suas competências socioemocionais (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor & Schellinger, 2011; January, Casey & Paulson, 2011).

### **1.3. Empenho Académico**

O *engagement* pode ser traduzido como o empenho e envolvimento escolar. Nesse sentido, manifesta-se como uma extensão do empenho ativo do aluno no ato da aprendizagem (Reeve, 2013). O empenho académico pode-se definir como o envolvimento comportamental e emocional dos alunos durante a execução das suas tarefas escolares, sendo a definição utilizada para a escala de Empenho (Roque, Lemos & Gonçalves, 2013). Tem-se analisado o conceito de envolvimento dos alunos para se compreender a intensidade de como os alunos se encontram coesos, comprometidos e motivados com a escola e com a aprendizagem (Simons-Morton & Chen, 2009).

Existe uma enorme necessidade de definir claramente este conceito, sendo que o termo mais usado é envolvimento. De acordo com Reeve (2006) os alunos possuem uma motivação própria que está direcionada para obter um empenho e rendimento escolar positivos. O conceito de rendimento académico envolve vários aspetos característicos do aluno, que são influenciados por diversos fatores, como: pessoais, sociais, educativos,

entre outros. Estes fatores manifestam-se no aluno de uma forma quantitativa e qualitativa, durante o seu percurso escolar. Este conceito assume uma qualificação da escola como um todo, refletindo-se na ideia de desempenho escolar, pois é a referência. O sucesso escolar pode ser compreendido, de forma simples, através do desempenho dos alunos, ou seja, através da progressão, satisfação de normas e êxito dos alunos. Desse modo, pode referir-se que um bom aluno é subordinado, pontual, esforçado, participativo, dedicado, assíduo, tem boas relações com os restantes elementos do ambiente escolar – professores, auxiliares e colegas e tem bons resultados escolares. Existem vários fatores que são importantes para o sucesso escolar, entre os quais estão fatores sociais, dinâmicas internas, políticas educativas e variáveis pessoais (Carvalho, Conboy, Santos & Fonseca, 2016). O rendimento escolar e o empenho estão intimamente relacionados com a proatividade das atitudes dos alunos, bem como o seu empenho. O envolvimento escolar de um aluno é um conceito com bastante interesse para os professores, visto que eles são um elemento chave nesta equação. O envolvimento e o empenho dos alunos, são conceitos subjetivos e variáveis, pois estão dependentes de várias dimensões também em constante transformação, que são os professores, a escola e as matérias abordadas (Galindo, 2015). Os alunos envolvidos nas tarefas tendem a ser mais curiosos, confiantes, esforçados, persistentes e têm gosto por aprender (Skinner & Belmont, 1993). O empenho e o envolvimento do aluno nas atividades escolares são dimensões essenciais no processo de desenvolvimento intelectual e físico, sucesso e prevenção do abandono escolar (Kindermann, 2007). Além disso, estas duas dimensões, quando trabalhadas e incentivadas, permitem despertar a curiosidade, ativar o otimismo e o gosto pela aprendizagem, e, por consequência, motivar as ações, o esforço e a perseverança (Skinner & Belmont, 1993). O aluno ao demonstrar um autocontrolo, autoconfiança e autoeficácia, o seu empenho académico aumenta (Millar, Behrens & Greene, 1993).

O envolvimento refere-se à relação estabelecida entre o indivíduo e a atividade que lhe é proposta, condicionada por um contexto. Esta relação pode revelar-se positiva, e, neste caso, o aluno ser empenhado, envolvido e comprometido com a disciplina e com o professor ou, por outro lado, pode ser negativa, manifestando-se no aluno através do seu desinteresse e indiferença (Berger, 2004; Meira, 2016). Newmann, Wehlage e Lamborn (1992) caracterizam o envolvimento escolar como sendo um investimento psicológico na aprendizagem. Neste caso, os alunos envolvidos neste processo esforçam-se por aprender o que a escola lhes apresenta e sentem orgulho, não apenas nos resultados positivos que obtêm nas avaliações das disciplinas, mas também porque compreendem os conteúdos

leccionados. Por outro lado, os alunos que não estão envolvidos, apesar de por vezes conseguirem apresentar um bom comportamento na escola e na sala de aula, tendem a apresentar baixos níveis de entusiasmo, de compromisso ou de orgulho nos trabalhos que desenvolvem. O envolvimento é um conceito multidimensional pois apresenta quatro dimensões que estão relacionadas entre si: o envolvimento comportamental, o envolvimento emocional, o envolvimento cognitivo e o envolvimento pró-ativo. A componente emocional está focada em aspetos que estão associados aos sentimentos favoráveis em relação às tarefas realizadas na sala de aula, ou seja, está associada à identificação com a escola, à criação e manutenção de laços com a escola e o respetivo ambiente escolar, o sentido de pertença e as reações afetivas em sala de aula, nomeadamente através do interesse, empenho, motivação e alegria demonstradas. Esta componente inclui também as reações afetivas e emocionais dos alunos quando são sugeridas atividades, tais como o interesse, a felicidade, o bem-estar, ou, por oposição, a ansiedade ou frustração; ou até a valorização das aquisições escolares (Fredericks, Blumenfeld & Paris, 2004). O envolvimento pró-ativo é demonstrado através do esforço do aluno para melhorar, aperfeiçoar e desenvolver as suas experiências de aprendizagem. Esta componente manifesta-se através das conversas com o professor, da colocação de questões, dúvidas ou sugestões. Este processo é bastante enriquecedor, já que o aluno se aperfeiçoa proactivamente, estando envolvido com a aprendizagem (Veiga *et al*, 2012).

O envolvimento escolar do aluno baseia-se, sobretudo, na disposição que o aluno tem para aprender e trabalhar com os outros. No contexto escolar esta dinâmica está relacionada com o envolvimento com a instituição escolar, através da participação nas atividades de âmbito escolar (sala de aula ou escola) e através do sentimento de pertença que o aluno manifesta em relação ao ambiente escolar em que se encontra (Willms, 2003). De acordo com várias pesquisas, o suporte do professor, a possibilidade do aluno participar, o próprio programa e as relações interpessoais positivas são aspetos que interferem no envolvimento académico (Kossan, 2010).

Existe conformidade sobre o facto do envolvimento académico abranger diferentes elementos, que são vulneráveis a diversas consequências e que podem ser afetados por diferentes variáveis, sendo estas pessoais ou contextuais. Quanto às variáveis pessoais salientam-se: o ano de escolaridade, o género, as estratégias cognitivas, o autoconceito, o bem-estar e as estratégias de *coping*. Relativamente às variáveis contextuais realçam-se o grupo de pares face ao apoio prestado, a família, devido ao nível sociocultural, o estilo educativo e a compreensão do suporte dado por esta e, por fim a

escola, por causa do clima, da gestão de sala de aula, do apoio fornecido pelos professores e a compreensão da organização da sala de aula (Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004; Glanville & Wildhagen, 2007).

Existe uma ligação recíproca entre a aprendizagem e a motivação, sendo que a motivação pode ter um impacto na aprendizagem e no desempenho como também a aprendizagem influenciar a motivação, o que se pode observar nos alunos: alguns alunos manifestam um comportamento oportuno, conseguem assimilar novos conhecimentos e, desta forma, fortalecem o seu potencial, em contrapartida, outros demonstram pouco interesse, realizam as tarefas por obrigação ou de um modo despreocupado, não demonstrando gosto pela vida escolar (Siqueira & Wechsler, 2006). Um aluno que se encontre motivado está envolvido, de um modo dinâmico, no processo de aprendizagem, onde se compromete e persiste nas diferentes atividades, mesmo que estas sejam árduas, para tal é necessário que utilize diferentes esforços e as estratégias mais apropriadas para superar as dificuldades (Campos, 1990). É através da motivação que se consegue que o aluno encontre razões e motivos para aprender de modo a aperfeiçoar e potenciar as suas capacidades. O aluno motivado tenta atingir os seus objetivos através dos seus próprios meios. A sua motivação é intrínseca, está dependente de si próprio e é despoletada pela sua curiosidade, vontade de evoluir, necessidade de aprender e interesses diversos (Abreu, 2002). A motivação diz respeito ao impulso que incentiva o indivíduo a envolver-se numa determinada tarefa ou a cumprir um objetivo. Enquanto que, no âmbito escolar, a motivação direciona o aluno a trabalhar continuamente, com o intuito de atingir as metas delineadas (Wolters & Rosenthal, 2000). É essencial incentivar os alunos para a aprendizagem, com a finalidade de existir maior foco na aprendizagem e que estes não incomodem a aula. Por isso, a motivação para a aprendizagem é importante na prevenção de comportamentos disruptivos na sala de aula (Eccheli, 2008).

Conforme as teorias da motivação para a aprendizagem, um aluno para realizar uma tarefa tem em consideração os seguintes aspetos: da própria tarefa, a durabilidade que a mesma exige e a quantidade de esforço investido na elaboração desta (Deci & Ryan, 2000). Quando o aluno não tem motivação interna para se dedicar aos conteúdos da aprendizagem, é importante que existam estímulos externos que lhe permitam fazer despoletar a motivação, ou seja, no caso do aluno não se conseguir automotivar, o professor tem um papel crucial pois deverá conseguir fornecer incentivos e estímulos que envolvam o aluno. Neste caso, a motivação é extrínseca pois não depende exclusivamente do aluno, depende também do método desenvolvido pelo professor, que poderá ser

através de prêmios e recompensas para atingir metas e objetivos (Reeve, 2013). Diversos estudos evidenciam que a motivação intrínseca impulsiona a aprendizagem, o desempenho acadêmico e o bem-estar (Deci & Ryan, 2000). Quanto à motivação extrínseca está relacionada a uma qualidade reduzida na aprendizagem, a um desempenho acadêmico baixo e a uma probabilidade de abandono escolar (Gillet, Vallerand & Lafrenière, 2012). Existem diversos fatores que podem influenciar a motivação de um aluno, nomeadamente, as expectativas e estilos dos professores, os desejos dos pais ou familiares, os colegas de turma, a organização da sala, o próprio espaço físico da sala, o currículo escolar, a estrutura do sistema educacional, as políticas educacionais e as particularidades individuais dos alunos (Siqueira & Wechsler, 2006). A motivação tem um papel fundamental na obtenção de sucesso escolar, porém é necessário que o aluno vivencie um ambiente aprazível relativamente aos seus interesses (Pintrich, 2003). Considera-se que o clima escolar tem uma função significativa relativamente ao processo de aprendizagem, ao comportamento e à motivação dos alunos. Assim, se os alunos identificarem o clima escolar como seguro, sentirem apoio por parte dos diferentes intervenientes e adaptados quanto à escola, certamente, apresentam níveis de motivação superiores (Wisemann & Hunt, 2014). Geralmente, os alunos que dispõem de mais suporte, apresentam um maior gosto pela escola e colaboram de uma forma mais dinâmica nas tarefas da sala de aula (Furrer & Skinner, 2003).

De acordo com Abreu (2002), no contexto escolar é habitual fazer-se a distinção entre interesse e motivo. O aluno pode ter interesse em aprender, mas não realizar as tarefas propostas, porque um conceito não implica o outro. A motivação só fica completa quando o aluno descobre uma razão satisfatória para que o trabalho se concretize e perceba que os seus esforços o levam à realização dos seus objetivos. Os alunos nem sempre estão aptos para apreciar a real importância e interesse dos trabalhos escolares. Na maioria das vezes, os alunos apresentam dificuldades na compreensão da relação que existe entre a aprendizagem e os seus desejos pessoais. A melhor forma de motivar o aluno para os trabalhos escolares consiste em apresentá-los como tarefas estimulantes e apelativas, e, sobretudo, com uma finalidade com valor. Assim, se o aluno estiver envolvido e importado com o assunto apresentado, será mais fácil conseguir motivá-lo para a execução dos trabalhos escolares, por esse motivo é essencial que o aluno tenha gosto por aprender (Balanchó & Coelho, 2001).

A motivação para a aprendizagem pode ser orientada pela teoria da autodeterminação e pela teoria sobre os objetivos. Estas teorias dizem respeito à

representação cognitiva que os indivíduos têm de si próprios e do meio em que se inserem (Sá, 2004). A Teoria da Autodeterminação parte da teoria de motivação de Vroom, que é sustentada pelo pressuposto de que a motivação resulta da motivação intrínseca e extrínseca. A motivação intrínseca resulta numa atividade que o autor considera interessante e sente satisfação espontânea em fazê-la. Por outro lado, a motivação extrínseca, tal como o nome indica, vem do exterior, ou seja, resulta das consequências produzidas pela atividade desempenhada, que, no contexto escolar, podem ser recompensas concretas ou verbais (Souza, 2010). Atualmente, a motivação é um conceito complexo, pois as pessoas têm consciência sobre si mesmas, enquanto agentes ativos na formação de opiniões, crenças, propósitos e expectativas. A capacidade reflexiva e a compreensão da consciência de si próprio são fatores essenciais para impulsionar a ação, de um modo mais completo, uma vez que o controlo pessoal é mais eficiente sobre o meio envolvente. Quando aplicada ao contexto escolar, esta teoria destaca o interesse dos alunos com elevados níveis de motivação intrínseca, que permitem um envolvimento nas tarefas de aprendizagem, que aceitam novos desafios, que são dedicados e persistentes, mas que, sobretudo, fazem o uso adequado das estratégias de aprendizagem (Sá, 2004).

A aprendizagem em ambiente escolar deve permitir que as diferentes interações tragam satisfação psicológica à criança, de forma a que a criança seja motivada interiormente e isso se reflita no seu comportamento. Deste modo, o comportamento e as atitudes autodeterminadas podem ser verificadas. As necessidades referidas são profundas e colaboram com a explicação de parte significativa da instabilidade no comportamento e experiência humana, além de permitirem fazer uma previsão das condições contextuais, que poderão promover os processos intrinsecamente despoletados. Os indivíduos são motivados por razões internas que surgem dos seus próprios interesses e valores, mas também por razões externas, como por exemplo, a pressão social, os receios e as compensações. Quando analisado o indivíduo com motivações pessoais face ao indivíduo que é externamente controlado, verifica-se que o primeiro tem um interesse, dinamismo, segurança e confiança superiores ao em relação ao segundo, tendo, por isso, um melhor desempenho escolar, face à sua perseverança, criatividade, autoestima e bem-estar geral. As pessoas com comportamentos intrinsecamente motivados, revelam um interesse e prazer superiores em relação aos restantes. Os comportamentos extrinsecamente motivados são instrumentais e realizam-se em função dos reforços, incentivos e consequências que advenham do seu desempenho. Na infância a motivação intrínseca começa por ser uma necessidade descontrolada, em termos de capacidade e

autodeterminação, porém, no decorrer do desenvolvimento infantil, a criança vai desenvolvendo esta necessidade, diversificando-a. A criança começa a desejar ser bem-sucedida nas diferentes áreas em que está envolvida, como a escola, o desporto ou as atividades extracurriculares (Sá, 2004). Quando os indivíduos encaram os desafios que atendem às suas competências e à autodeterminação, podemos falar de motivação intrínseca. No entanto, os desafios devem-se ajustar, uma vez que se existir uma grande facilidade o indivíduo tende a perder o interesse pela tarefa, porém se for um desafio com um grande nível de dificuldade, o indivíduo pode desistir. Pode-se afirmar que os indivíduos autodeterminados precisam de ter autonomia nas suas escolhas e serem cumpridoras dos seus comportamentos, caso a função da autodeterminação não for executada, a motivação intrínseca minimiza (Costa, 2013).

De acordo com Deci e Ryan (1985) a autodeterminação é uma variável que está incluída nas diferentes formas de motivação extrínseca, estando também sobre condições de contexto, que promovem ou limitam a interiorização e integração da regulamentação de comportamentos. Antes de se verificar qualquer interiorização é possível que a pessoa realize o comportamento estabelecido ou que limite um comportamento que esteja proibido, tendo como ponto de partida as contingências externas esperadas. Estes comportamentos são orientados e regulados externamente porque estão na submissão e dependência de um incentivo externo, que pode ser positivo, recompensas, ou negativo, sanções. Desse modo, quando esta temática é transportada para o ambiente escolar, os trabalhos de casa podem ser realizados a pensar positivamente, por exemplo nos elogios do professor, ou negativamente, quando o aluno tenta não desagradar os pais ou ficar de castigo porque não fez os trabalhos de casa. Assim, a regulação, neste caso, é exterior ao próprio aluno, que sente necessidade e obrigação de se comportar de forma específica, mas não de forma autodeterminada. No processo de interiorização, o aluno faz os trabalhos de casa porque se sentirá valorizado ou porque se sentiria culpado se não os fizesse (regulação introjetada). Embora as convicções e os controlos estejam interiorizados, não são autodeterminados, pois continuam a ser apresentados e induzidos com pressão externa para alcançar determinados objetivos. De acordo com Sá (2004) a integração é um estado ponderado da autorregulação e que poderá surgir apenas num estágio mais avançado da adolescência, e de forma mais completa e evoluída, no estágio de adulto. Ao longo da maior parte da escolaridade básica e secundária apenas estão presentes os primeiros estilos de regulação. O suporte do funcionamento autodeterminado abarca, simultaneamente, a motivação intrínseca com a regulação integrada. No entanto,

a primeira caracteriza-se pelo interesse na própria atividade, enquanto a segunda se foca na relevância da atividade para o indivíduo, em função dos resultados. A teoria da autodeterminação sugere que, para além da não regulação comum à infância, existem quatro classes de regulação do comportamento: a regulação externa, que inclui a presença de condicionalidades externas; a regulação introjetada, que se sustenta nas indicações internas; a autorregulação por identificação, que envolve menos conflitos interiores e ocorre quando a criança se identifica com o efeito de algum comportamento; e, a autodeterminação completa que é a autorregulação integrada que advém da integração de múltiplas identificações num sentido consubstanciado do self (Leal, Miranda & Carmo, 2013).

#### **1.4. Ansiedade**

De acordo com a *American Psychiatric Association* (2013) a ansiedade é designada por uma resposta emocional devido a um prognóstico de um sinal futuro. Descreve-se como um estado de humor, marcado por sintomas corporais, como tensão física e angústia, relativamente ao futuro (Barlow, 1999). Podemos ainda realçar que é considerada um sentimento de medo e/ou apreensão, onde surge tensão ou desconforto, sendo uma previsão de um determinado perigo ou algo desconhecido (Bernstein, Borchart & Perwien, 1996; Castillo, Recondo, Asbahr & Manfro, 2000).

Refere-se a um recurso fisiológico do próprio organismo devido a circunstâncias do quotidiano provenientes do stresse, porém quando é constante e despropositado, define-se como ansiedade patológica (Belzung & Griebel, 2001). Tem um efeito negativo no estado de humor, provocando uma emoção desagradável e uma agitação interna, como também pensamentos negativos em relação ao futuro, tendo como consequência sintomas somáticos e fisiológicos, nomeadamente sudorese, tensão muscular, tonturas, entre outros, e sintomas psíquicos, como apreensão e desconforto mental (Dalgalarondo, 2000). É entendida como uma emoção direcionada para o futuro, tendo o intuito de autodefesa, que exige determinadas respostas cognitivas, afetivas, fisiológicas e comportamentais de um indivíduo, da qual o coloca em alerta para circunstâncias de ameaça e perigo (Clark & Beck, 2011; DeSousa, Moreno, Gauer, Manfro & Koller, 2013). Verifica-se uma previsão dos sentimentos de medo e pânico, sendo um princípio de vulnerabilidade para a evolução desta perturbação (Zavos, Gregory & Eley, 2011). Pode-se descrever como uma resposta provisória normal e calculada na presença de acontecimentos de tensão. Também pode ser analisada como um impulso fundamental

para responder a episódios imprevisíveis. Na ansiedade situacional, esta é ultrapassada quando o estímulo propulsor passa ou devido à própria adaptação do indivíduo face à situação (Cabrera & Sponholz, 2002).

É notório que vivenciar uma situação de ansiedade não é algo aprazível, porém é algo com o propósito de promover o planeamento e gestão de circunstâncias futuras (Albano, Causey & Carter, 2001). O aparecimento destas perturbações deriva da influência de três tipos de vulnerabilidade, tais como: vulnerabilidade biológica generalizada, devido ao temperamento e aos fatores genéticos; uma vulnerabilidade psicológica generalizada, sendo consequência das vivências de controlo perante as situações, nos primeiros anos de vida; e, uma vulnerabilidade psicológica específica, onde a criança direciona a sua ansiedade para certos objetos ou situações, atendendo às suas vivências e conhecimentos (Barlow, 1999).

Ansiedade e medo são conceitos distintos, uma vez que o medo define-se como uma reação emocional momentânea relativamente a um perigo atual, que ocorre devido a um impulso do sistema nervoso autónomo, onde existe uma predisposição por parte do indivíduo em fugir (Barlow, 1999). Quando existe um estímulo externo que causa comportamentos de fuga e evitação, denomina-se medo. Em contrapartida, a ansiedade caracteriza-se por um estado emocional, não tendo um estímulo evidente e que não pode ser recusado. O medo corresponde a uma emoção básica, que está presente em indivíduos de diferentes idades, culturas, espécies ou raças. Na ansiedade surgem várias emoções, no entanto o medo é uma das que prevalece (Baptista, Carvalho & Lory, 2005). Segundo Clark e Beck (2011), o medo apresenta-se como um estado de alarme neurofisiológico e automático, que abrange uma análise cognitiva face a um perigo e/ou ameaça imediato e está presente em todas as perturbações de ansiedade. No entanto, a ansiedade é considerada um estado duradouro de grande inquietação, que envolve o medo, a incerteza, a vulnerabilidade, uma limitação em alcançar determinados objetivos, entre outros (Barlow, 2002; Clark & Beck, 2011).

É preciso ainda referir que a ansiedade pode-se distinguir entre a ansiedade-traço e a ansiedade-estado. Quando ocorre um acontecimento temporário que implica sentimentos de tensão e pensamentos agitados, fala-se de ansiedade-traço. Enquanto que, quando existe uma resposta complementar ou um estado emocional, trata-se de ansiedade-estado (Batista & Oliveira, 2005).

As perturbações de ansiedade envolvem um grande leque de problemas e de sintomas específicos que podem variar de caso para caso. No entanto, todas as

perturbações de ansiedade partilham características comuns, tais como: os sentimentos subjetivos que englobam o desconforto, medo ou o pavor; os comportamentos adversos que abrangem o evitamento e a retirada; e por último as respostas fisiológicas que se traduzem em sintomas, tais como: transpiração, náuseas, tremores e agitação (Merrell, 2008). Esta perturbação também apresenta sintomas físicos, tais como dores de cabeça, tensão, inquietação, alterações gastrointestinais e palpitações, assim a ansiedade coloca um grande sofrimento, o que prejudica o funcionamento social, emocional e educacional (Keeton, Kolos & Walkup, 2009). Os sintomas fisiológicos mais frequentes consistem no aumento da frequência cardíaca, hipertensão arterial, transpiração, tensão muscular, aumento da frequência respiratória, redução do fluxo sanguíneo nos vasos periféricos, dilatação da pupila, aumento dos reflexos e incômodo abdominal. Relativamente a sintomas psíquicos, pode-se referir a tensão, o nervosismo, insegurança, falta de concentração, dificuldades no sono, sentimentos de previsão do acontecimento (Dalgalarondo, 2000).

Castillo, Recondo, Asbahr e Manfro (2000) consideram que estas perturbações enquadram-se em quadros clínicos com sintomas primários e não resultam de outras situações psiquiátricas, como depressão, psicose, entre outras. Isto quer dizer que, realiza-se o diagnóstico, exclusivamente, quando os sintomas não são resultado de determinado medicamento ou outra situação médica. Este tipo de patologia manifesta-se na infância, sendo que tende a perdurar na adolescência até à adultez, porém é importante a intervenção precoce (Craske, 2003). Para se elaborar um diagnóstico de perturbação de ansiedade, é necessário ter em consideração diversos critérios, como a frequência, a intensidade, durabilidade da sintomatologia e a forma como afeta o funcionamento do indivíduo (Grills-Taquechel & Ollendick, 2012). As perturbações da ansiedade refletem 37% da morbilidade psiquiátrica na infância, sendo que existe maior incidência no sexo feminino, não sendo tão evidenciado na infância relativamente à vida adulta. Contudo, existe uma grande dificuldade em determinar a frequência desta perturbação, visto que em diversos estudos relacionam a infância com a adolescência (Craske, 2003). No entanto, estudos que apontam que existe uma prevalência de 9% nas crianças e 15% em adolescentes, sendo um dos quadros psiquiátricos que ocorrem com maior regularidade (Bernstein, Borchardt & Perwien, 1996; Castillo, Recondo, Asbahr & Manfro, 2000). Considera-se que o género feminino é mais predisposto a apresentar perturbações de ansiedade e estudos realizados nos Estados Unidos apontam que os níveis de ansiedade do género feminino são 1,5 a 3 vezes maior do que no género masculino (Cantwell, 1995).

Com o passar dos anos, tem-se vindo a verificar que é cada vez mais frequente as crianças terem ansiedade ou perturbações relacionadas com esta, chegando mesmo a exceder o estado de depressão e as perturbações do comportamento (Wood, McLeod, Sigman, Hwang & Chu, 2003; Thirlwall & Creswell, 2010). No final da infância e no decorrer da adolescência, existem alterações físicas, cognitivas e a nível do ajustamento social e emocional, onde as crianças atingem diversos níveis de stresse, devido a todas as transformações específicas desta idade (Hussong & Chassin, 2004). Assim, nem todas as crianças apresentam um ajustamento psicossocial saudável, o que tem um grande impacto no seu desenvolvimento, mais propriamente numa componente individual, familiar, escolar e social, sendo que a criança pode revelar alguma perturbação ou sintomatologia (Wilson, Pritchard & Revalee, 2005). Diversos estudos confirmaram que os problemas de ansiedade são mais frequentes do que se julgava antigamente, porém são problemas que podem ter uma grande influência no desenvolvimento de uma criança. As perturbações de ansiedade distinguem-se como as perturbações psiquiátricas que mais ocorrem na infância e na adolescência (Hudson, Rapee & Schniering, 2000), e se não forem reportadas, antecipadamente, têm a tendência de perdurar (APA, 2013).

A maioria das crianças não consegue compreender que sintomas como dores de estômago, dores de cabeça, tensão muscular, transpiração, tremores ou sensação de sufoco ou choque, são respostas corporais associadas à ansiedade (Kendall, 2000). Com o desenrolar dos anos, as crianças têm outra percepção sobre o meio envolvente, ficando mais autónomas e começam a enfrentar novas situações ou até mesmo desconhecidas. Deste modo, os medos e os níveis de ansiedade podem diferir, baixar ou extinguir (Fonseca, 2010). Tem-se apurado que crianças com ansiedade ou alguma perturbação associada à mesma, tendem a alcançar um estado de depressão ou a manifestar perturbação do comportamento (Wood, McLeod, Sigman, Hwang & Chu, 2003; Thirlwall & Creswell, 2010).

Está associada a fatores genéticos, nomeadamente à ansiedade parental, ou fatores ambientais, devido ao controlo parental, comportamento parental, escola e outras circunstâncias (Turner, Beidel & Costello, 1987; Ginsburg & Schlossberg, 2002). A existência de psicopatologia nos pais, estilos ou comportamentos parentais desequilibrados (controlo exorbitante, rejeição ou negatividade), problemas no contexto familiar, temperamento ansioso da criança, ou situações de vida stressantes ou que são experienciados de uma forma negativa pela criança, são motivos que estão relacionados

com o aparecimento deste tipo de perturbações, nesta faixa etária (Platt, Williams & Ginsburg, 2016).

As consequências provenientes desta perturbação incidem na alteração do funcionamento diário da criança e da sua família. Por exemplo, muitas crianças com este tipo de perturbação têm dificuldades de atenção e de desempenho escolar, lutam por fazer e manter amizades escolares, têm ambientes familiares muito conflituosos e inúmeras experiências de angústia. Todos estes factos permitem concluir que a perturbação de ansiedade na infância confere elevados riscos tanto a curto como a longo prazo (Ginsburg & Schlossberg, 2002).

Nas crianças, as perturbações de ansiedade que ocorrem com maior incidência são: ansiedade de separação, com uma prevalência de 4%; ansiedade generalizada, com 2,7-4,6% e fobias específicas, com prevalência de 2,4-3,3%. É de salientar que a fobia social e a perturbação de pânico evidenciam uma prevalência mais baixa, de 1% e de 0,6%, respetivamente (Castillo, Recondo, Asbahr & Manfro, 2000). A perturbação de ansiedade que ocorre com maior frequência na infância é a Perturbação de Ansiedade de Separação (Frances & Ross, 2002).

Diversos estudos tentaram analisar os fatores de risco para o desenvolvimento da perturbação de ansiedade na infância e apontaram os fatores familiares como os fatores principais (Asbahr, 2004). O aparecimento de perturbações de ansiedade, podem ocorrer devido a dois fatores, tais como: acontecimentos de grande nível de stresse (e.g., divórcio dos pais, hospitalização, entre outros) e o estilo educativo parental, sendo que predomina o maternal, uma vez que pode existir uma ligação entre a ansiedade materna, a sobreproteção dos filhos e, posteriormente, a ansiedade na criança (Toro, 2006). Lo, Chan, Ng e Choi (2019) desenvolveram um estudo onde examinaram o papel mediador da exigência parental na relação entre déficits do funcionamento executivo e ansiedade nas crianças. 46,67% do sexo feminino, com idades entre 9 e 14 anos, apresentaram uma grande atividade no funcionamento executivo e níveis de ansiedade. A exigência dos pais foi avaliada com base numa observação de interações entre pais e filhos, sendo que a ansiedade das crianças voltou a ser medida depois de um ano de acompanhamento. Os resultados mostraram que a exigência dos pais reduziu significativamente a relação entre déficits no funcionamento executivo e ansiedade, de tal forma que a associação entre déficits no desempenho executivo e ansiedade nas crianças foi menor quando a exigência dos pais também foi menor. Esses dados sugerem que a baixa exigência dos pais pode

servir como um fator de proteção que atenua os efeitos prejudiciais dos déficits de funcionamento executivo na ansiedade.

Atualmente, os pais exercem uma enorme pressão nas crianças, visto que colocam grandes expectativas para que estas sejam as melhores e não falhem, o que provocam um enorme desgaste emocional nas crianças. Assim, considera-se que as crianças estão cada vez mais sobrecarregadas e que existe pouco tempo de brincadeira ou descanso, sendo que são tarefas importantes para a aprendizagem (Kunsch, 2014). As crianças têm cada vez mais ocupações e sentem-se mais cansadas, por isso só brincam quando terminam todas as atividades cedidas pelos pais. No entanto, após a conclusão das atividades, as crianças sentem-se exaustas e aquilo que mais querem é dormir (Assemany, 2016). Nestas faixas etárias deve-se ponderar em diferentes estratégias de forma a enfrentar circunstâncias stressantes próprias deste período de vida. Assim, as estratégias de *coping* desempenham um papel fundamental, uma vez que são os mecanismos que permitem compreender como as crianças agem perante os problemas expostos, produzindo uma influência no ajustamento psicossocial das mesmas (Hussong & Chassin, 2004). As crianças, frequentemente, defrontam-se com várias ocorrências que envolvem stresse, porém estas podem, até aquele momento, não terem alcançado uma multiplicidade de estratégias, que as possibilitem de enfrentar este tipo de ocorrências de forma útil (Wenger, Sharrer & Wynd, 2000). Desta forma, as crianças empregam estratégias de *coping* em diversos contextos, nomeadamente escolar, familiar e social, sendo que estas diferem conforme a análise do próprio momento stressor (Boekaerts, 1996). As raparigas aplicam estratégias de *coping* dirigidas à estabilidade emocional, onde tentam relaxar e desfrutar de outros relacionamentos e os rapazes atuam perante o agente stressor (Myers & Thompson, 2000).

#### **1.4.1. Ansiedade Patológica e Normativa**

Considera-se ansiedade patológica quando ocorre de uma forma intensa, resultando uma impossibilidade em desempenhar alguma atividade (Barlow, 1999). A ansiedade patológica descreve-se como um acentuado mal-estar, sem existir uma causa que o fundamente, tendo em consideração o que se considera normativo para a faixa etária. Desta forma, revela-se patológico por prejudicar a qualidade de vida, o conforto emocional e a execução de tarefas diárias da criança (Allen, Leonard & Swedo, 1995; Asbahr, 2004). Distingue-se a ansiedade normativa da patológica, quando se verifica que a reação ansiosa tem uma durabilidade mais curta, autolimitada e associada ao estímulo

atual ou não (Castillo, Recondo, Asbahr & Manfro, 2000). A ansiedade patológica origina um grande sofrimento e limitações no dia-a-dia das crianças (Essau, Conradt & Petermann, 2000; Velting, Setzer & Albano, 2004). A ansiedade patológica origina um sofrimento profundo e diversas restrições, por isso provoca grandes repercussões no dia-a-dia da criança (Velting, Setzer & Albano, 2004). O percurso escolar, as relações entre pares e o funcionamento familiar são dimensões que são perturbadas devido à ansiedade patológica (Albano, Causey & Carter, 2001).

Na infância e na adolescência, as crianças defrontam-se com medos e níveis de ansiedade, que são transitórios e adaptativos (Craske, 1997). Consideram-se que estes medos têm uma certa intensidade a cada etapa do desenvolvimento infantil, uma vez que em cada etapa surgem determinadas características, o que leva a que estes medos e/ou ansiedade oscilem consoante a etapa do desenvolvimento (Baptista, Carvalho & Lory, 2005).

É frequente que as crianças tenham medos e fiquem ansiosas em determinadas situações, porém se estes não forem exagerados e continuados, pode-se afirmar que é importante que as crianças vivenciem os mesmos, uma vez que contribuem para o planeamento e gestão de acontecimentos futuros. Quando se acentuam, tem um grande impacto negativo no quotidiano de uma criança ou adolescente, o que irá influenciar a qualidade de vida das mesmas (Albano, Causey & Carter, 2001). A ansiedade patológica, designada por perturbação de ansiedade, ocorre quando os sintomas e os comportamentos correlacionados manifestam-se como graves e constantes (Nutt de Miguel & Davies, 2008).

A ansiedade patológica difere da ansiedade normativa, devido aos seguintes critérios: autonomia, quando a ansiedade acontece sem motivo aparente ou quando devido a um estímulo existe uma reação intensa; intensidade, quando é intensa está associada a um grande nível de sofrimento ou uma diminuição de tolerância; duração, sendo que se deve verificar se é contínuo e, comportamento, sendo que existe uma dificuldade global no funcionamento (Cabrera & Sponholz, 2002).

#### **1.4.2. Ansiedade em Contexto Escolar**

A entrada para a escola implica uma grande apreensão nas crianças, posto que estas têm que se ajustar a diferentes parâmetros, como à própria escola, ao professor, aos colegas, à aquisição contínua de diferentes conhecimentos, às modificações curriculares e, por fim, às respetivas avaliações (Rosário, Núñez, Salgado, Gónzalez-Pienda, Valle,

Joly & Bernardo, 2008). O início desta etapa, independentemente da criança ter frequentado o pré-escolar, caracteriza-se pela descoberta de diversas dificuldades sociais que se refletem em situações de ansiedade, visto que é exigido à criança uma integração face à atual realidade, o que deriva da maturidade emocional da mesma (Gesell, Ilg, Ames & Bullis, 1977). Desta forma, inicialmente, as crianças podem chorar, recusar determinada tarefa ou podem ocorrer circunstâncias de fuga, por causa da modificação das rotinas a que estas estavam integradas (Luçart, 1982). Estudos efetuados na Europa indicam uma prevalência de 12,8% de sofrimento psíquico em crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 11 anos de idade (Kovess-Masfety et al., 2016).

A ansiedade descreve-se como uma condição psicológica e fisiológica, que inclui componentes cognitivas, somáticas, emocionais e comportamentais. As perturbações de ansiedade que têm maior incidência são os seguintes: perturbação de ansiedade de separação, perturbação de ansiedade generalizada, fobias específicas e perturbação de stress pós-traumático (Conlon, Maynard, Brendel & Farina, 2017). Existem vários fatores relacionados com a predominância das perturbações de ansiedade nas crianças, tais como os pais apresentarem perturbações de ansiedade, crianças com um temperamento envergonhado e circunstâncias desfavoráveis repetidas (Crujo & Marques, 2009). Na escola, podem surgir determinadas circunstâncias que originem ansiedade aos alunos, como as regras implementadas e momentos de avaliação (Asbahr, 2004).

As crianças ansiosas autoresponsabilizam-se, de uma forma intensa, pelos seus insucessos, manifestam dificuldades em encontrar soluções e em compreender ações eficazes e ineficazes, o que as leva a tomarem decisões de uma forma mais demorada. É de realçar que expressam preocupações excessivas ou até mesmo irrealistas, que são vivenciadas de uma forma descontrolada, o que resulta de uma distorção cognitiva global. Normalmente, utilizam como estratégia o evitamento. Esta ansiedade também resulta devido à importância que é dada às reações e aos pensamentos, que conduz a uma inatividade, estimulando o medo (Odriozola, 2001). No momento em que se ignoram determinadas vivências negativas e desvaloriza-se o sofrimento, restringe-se a compreensão da consciência interna de um indivíduo (Roemer & Orsillo, 2010).

À medida que o sistema educativo decorre, as crianças possuem mais épocas avaliativas, o que origina a que estas tenham mais expectativas ou pressões, de modo a atingirem bons resultados académicos, o que por sua vez é esperado um desempenho adequado dos pais e da escola (McDonald, 2001). Verifica-se que alguns alunos ansiosos nos testes, têm a percepção que o seu rendimento encontra-se menor, o que tem um impacto no

desempenho acadêmico (McDonald, 2001; Escolar-Llmazares & Serrano-Pintado, 2014; Gibson, 2014).

A ansiedade evidencia efeitos negativos para a criança, sendo que afeta a autonomia, a autoestima, o desempenho acadêmico, interações sociais, promove o isolamento social, o que origina que estas crianças sejam rejeitadas pelas outras. Em consequência de níveis elevados de ansiedade em testes e em determinadas tarefas escolares, consequentemente, baixam os resultados acadêmicos e pode existir uma rejeição em ir à escola (Caíres & Shinohara, 2010).

As crianças com um comportamento inibido, mais sensíveis, receosas, tímidas e descuidadas são mais suscetíveis à perturbação de ansiedade. Normalmente, são crianças perfeccionistas e autocríticas, sendo que para terminarem uma determinada atividade, é necessário que o professor refira que estão no rumo certo (Flannery-Schroeder, 2004). É fundamental que se desenvolva a auto-regulação, nesta faixa etária, de forma a diminuir os níveis de ansiedade, relativamente à escola (Zelazo & Lyons, 2012). Deste modo, considera-se que a assertividade promove a que exista uma diminuição de ansiedade, uma vez que existirá mais controlo nos comportamentos da criança (Bandeira, Quaglia, Ferreira & Souza, 2005). As crianças com maiores níveis de ansiedade isolam-se mais e têm menos amigos, manifestam maiores probabilidades de serem excluídas, expressando um fraco grau de aceitação entre pares (Martins, Almeida & Viana, 2013).

A ansiedade pode ter um impacto positivo ou negativo no desempenho de um aluno, uma vez que um bom aluno pode ficar ansioso em consequência dos outros terem expectativas que este apresente um desempenho notável a nível global. No entanto, alunos com resultados mais baixos, podem ficar ansiosos caso tenham várias ocorrências de insucesso (Costa & Boruchovitch, 2004).

Os alunos que apresentam níveis de ansiedade significativos enfatizam a dificuldade da tarefa, focam-se nos fracassos académicos e na ausência de habilidades pessoais (Rivas, 1997). A ansiedade modifica o funcionamento psicológico do aluno, sendo que influencia a memória, a atenção e a concentração (Rains, 2004). A ansiedade em jovens e crianças resulta num comprometimento funcional, aumento das dificuldades com o trabalho escolar, relacionamento entre pares e familiares. Existem vários preditores de perturbações de ansiedade e depressão em crianças e adolescentes, estes incluem diversos índices de desvantagens sociais, tais como aumento do tamanho da família, superlotação, baixo status socioeconómico, interrupções familiares, desemprego dos pais,

criminalidade do pai e problemas na escola. A ansiedade tem impacto em vários aspetos do funcionamento pessoal e social (Bathia & Goyal, 2018).

#### **1.4.3. Programas de Promoção de Saúde Mental**

A existência de programas de promoção da saúde na escola é importante, para evitar ou a diminuir, consideravelmente, os problemas de saúde e os comportamentos de risco, que estão relacionados com o ambiente e os estilos de vida (Direção-Geral da Saúde, 2006). Para promover a saúde mental nas escolas podem-se desenvolver intervenções psicossociais e determinados serviços estruturados para apoiar e para a aquisição de diversos aspetos sociais, emocionais e educacionais, com a finalidade de reconhecer e dar resposta aos obstáculos dos alunos (Franklin, Kim, Ryan, Kelly & Montgomery, 2012).

Estes programas ao abrangerem um modelo de intervenção global, podem colaborar para uma boa saúde mental e bons resultados educacionais (Weare & Nind, 2011), por isso é essencial a formação destes programas que incidam na promoção da saúde mental e na prevenção do sofrimento psíquico, na infância, visto que determinados episódios de agressividade, dificuldades na aprendizagem, pouca tolerância à frustração, dificuldade em gerir os impulsos ou o desinteresse pela escola, podem-se acentuar numa idade mais avançada (Santos, 2006). As escolas ao darem primazia a este tipo de programas, onde incluam os diversos agentes educativos, favorecem a saúde mental e o bem-estar geral e, podem criar um ambiente bastante favorável (WHO, 2013).

Os programas de prevenção podem ser divididos em abordagens universais ou direcionadas. A prevenção universal é fornecida a todos os indivíduos dentro de uma população identificada, independentemente do risco. Por exemplo, programas universais de prevenção para jovens geralmente são oferecidos em grande escala no ambiente escolar a todas as crianças. Por outro lado, as abordagens de prevenção direcionadas são dirigidas para aqueles que têm um perfil de risco aumentado para a perturbação, como risco familiar ou pobreza (prevenção seletiva), ou que apresentam sintomas subclínicos (Werner-Seidler, Perry, Calear, Newby & Christensen, 2017). É necessário fomentar estratégias referentes ao autocontrole e técnicas que promovam a atenção e o autoconhecimento (Camero, Martín & Herrero, 2000).

Nos estudos de Mestre (1992) e Del Barrio (1997), revelaram que existe um aumento das perturbações emocionais, a nível da ansiedade e da depressão em crianças e/ou adolescentes e, essas perturbações correlacionam-se com o desempenho académico.

Muitas crianças sentem ansiedade, por isso intervenções escolares através de formação breve e assistidas por computador fornecem uma maneira viável de alcançar as crianças. As evidências recentes sugerem que esta formação fornecida pelo computador reduz a ansiedade às crianças. Num estudo com crianças de 7 aos 11 anos, da qual os resultados foram avaliados antes e após as intervenções, e seis e 12 meses pós-intervenção. O relato dos professores sobre o funcionamento socioemocional das crianças foi avaliado no pré e pós-intervenção. Como esperado, as crianças que receberam a formação relataram diminuição da ansiedade por pós-intervenção e seis meses de *follow-up*, mas, inesperadamente, não aos 12 meses de *follow-up*. Por isso, mais pesquisas são necessárias sobre estratégias para manter os benefícios a longo prazo e determinar os efeitos preventivos em relação à intervenção precoce (Waters, Candy, Zimmer-Gembeck, Groth, Craske, Bradley & Mogg, 2019).

É importante abordar a eficácia do programa de diagnóstico, denominado “EMOTION”, com a finalidade de examinar os sintomas de ansiedade e depressão em contexto escolar, em 873 crianças. As análises revelaram reduções significativas dos sintomas ansiosos e depressivos, conforme relatado pelas crianças. Concluíram que o programa de diagnóstico, fornecido nas escolas, foi bem-sucedido na redução dos sintomas de ansiedade e depressão relatados pelas crianças e, os sintomas a nível da depressão relatada pelos pais. O programa “EMOTION” tem o potencial de reduzir a incidência de transtornos ansiosos e depressivos em jovens (Martinsen *et al.*, 2019). Nos casos em que a perturbação não pode ser prevenida, os programas de prevenção podem retardar o aparecimento de sintomas clinicamente significativos, o que confirma benefícios consideráveis. Muitos jovens ou crianças que sofrem de perturbações mentais não conseguem ou não têm acesso a serviços de tratamento de saúde mental, por isso adotar uma abordagem de prevenção significa que esse problema pode ser totalmente evitado. Em segundo lugar, implementar programas de prevenção em idade precoce, quando o comportamento é mais passível de mudança, provavelmente produzirá melhores resultados do que o tratamento dado quando os padrões rígidos de cognição e comportamento já foram estabelecidos e estão enraizados. De facto, a falha em responder ao tratamento é frequentemente uma consequência de padrões de comportamento estabelecidos que são difíceis de reverter (Scholten *et al.*, 2013).

## Parte II – Metodologia

Neste capítulo iremos descrever a parte metodológica do presente estudo empírico, nomeadamente, iremos identificar a problemática, o delineamento do estudo, o objetivo central, tais como os objetivos específicos, caracterizar os participantes, indicar os instrumentos que foram utilizados e, por fim, descrever os procedimentos no decorrer do estudo.

### 2.1. Problema

É muito comum que uma criança fique ansiosa, quando a solicitam para responder numa aula ou participar em determinada tarefa, uma vez que as crianças também vivenciam medos e ansiedades (Kendall, 2000). É importante compreender as particularidades dos diferentes alunos, a própria essência da escola e as próprias características da sala de aula. Estes fatores são cruciais para existir uma melhoria do envolvimento dos alunos, de forma a estimular a qualidade do envolvimento do aluno (Furlong & Christenson, 2008). Deste modo, é necessário a implementação de novos métodos, de forma a que os alunos continuem concentrados (Monteiro, 2015). Atualmente, os alunos deparam-se com diversos agentes stressores, o que é importante que estes percebam como devem ser pessoas calmas e felizes. Quando conseguem controlar comportamentos impulsivos e adequar o comportamento, atingem resultados positivos na escola. O empenho dos alunos tem uma grande influência por parte dos professores, o que se deve depositar uma grande confiança nestes profissionais, uma vez que estes indicam a estrutura da sala de aula e as vivências de aprendizagem que um aluno deve percorrer (Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004).

No contexto educativo, sabe-se que a prática de técnicas de *mindfulness* melhoram a capacidade de concentração, no desenvolvimento das relações interpessoais e beneficia o ambiente na sala de aula (Campayo & Demarzo, 2015). Esta técnica é adequada em contexto de sala de aula, uma vez que permite aos alunos terem uma perspetiva mais serena do presente, levando a que estes aperfeiçoem os seus hábitos de estudo, através do foco (Broderick & Jennings, 2012). Quando existe uma evolução na atenção de um indivíduo, este tipo de técnicas dão ferramentas para que o indivíduo consiga reagir à situação, tendo em conta as características da mesma (Kabat-Zinn, 1990). As práticas de *mindfulness* destinam-se a desenvolver a regulação da atenção, a consciência corporal, a regulação emocional e a alteração da forma como pensam sobre si mesmos (Hölzel, Lazar, Gard, Schuman-Olivier, Vago & Ott, 2011). Deste modo, pretende-se com este estudo colaborar

para o desenvolvimento deste tema, sendo um tema cada vez mais atual. Uma pergunta de investigação deve demonstrar clareza, exequibilidade e a sua devida pertinência, uma vez que é a partir desta questão que se consegue compreender qual o objetivo a atingir (Quivy & Campenhoudt, 2005). Deste modo, resultou a seguinte pergunta, tendo em consideração a realidade apresentada anteriormente: **“Em que medida as técnicas de *Mindfulness* podem ter um impacto positivo no comportamento do aluno em sala de aula, nos seus níveis de ansiedade e no seu empenho académico?”**.

## **2.2. Delineamento do Estudo**

Trata-se de um método quantitativo, visto que se evidencia pela sua clareza, com o objetivo de abranger uma amostra representativa, de forma a confirmar as hipóteses teóricas (Fassinger, 2013; McCusker & Gunaydin, 2015). Este método dispõe de determinadas técnicas estatísticas, com a finalidade de investigar, de um modo geral, a conduta do indivíduo, bem como fenómenos sociais, no sentido de averiguar se as variáveis se interligam (Steckler, McLeroy, Goodman, Bird & McCormick, 1992). O presente estudo insere-se num estudo positivista, uma vez que de acordo com Gerhardt e Silveira (2009) a realidade é percebida exclusivamente a partir de análise de dados, para tal é necessário a utilização de instrumentos padronizados para a população em estudo. Tem um caráter longitudinal, isto quer dizer que a recolha de dados realiza-se em dois momentos, no mesmo grupo de indivíduos (Coutinho, 2011). O primeiro momento (pré-teste) ocorreu no 2º período e o segundo momento (pós-teste) no final do 3º período, com o objetivo de verificar se existem diferenças significativas no comportamento em sala de aula, no empenho académico e nos níveis de ansiedade, com a aplicação do programa de *Mindfulness*. Este estudo também se designa por “Avaliação de Programa”, com um método de inquérito, através da recolha de questionários estruturados, com o intuito de analisar a correlação e mediação entre as variáveis do estudo.

## **2.3. Objetivos da Investigação**

### **2.4. Objetivo Geral**

A presente investigação tem como objetivo geral verificar se as técnicas de *Mindfulness* poderão ter um efeito significativo no comportamento em sala de aula, nos níveis de ansiedade e no empenho académico, nos alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico.

### **2.5. Objetivos Específicos**

- 2.5.1. Verificar o comportamento em sala de aula, o nível de ansiedade e o empenho acadêmico no 1º período e 3º Período do calendário escolar;
- 2.5.2. Verificar se o programa de *Mindfulness* está associado a uma melhoria do comportamento dos alunos em contexto de sala de aula;
- 2.5.3. Verificar se o programa de *Mindfulness* está associado à redução dos níveis de ansiedade dos alunos;
- 2.5.4. Verificar se o programa de *Mindfulness* está associado a uma melhoria do empenho acadêmico dos alunos.

## 2.6. Hipóteses de Estudo

De acordo com Sousa e Baptista (2011), as hipóteses indicam uma explicação introdutória ao problema apresentado e consideram estudos relacionados com a temática. Deste modo, tendo em consideração a literatura, a pergunta de investigação e os objetivos estabelecidos, propomos a verificação das seguintes hipóteses:

**H1:** Espera-se que exista uma diminuição significativa nos valores da Escala de Conners depois da aplicação das técnicas de *Mindfulness*;

**H2:** Espera-se que exista uma diminuição significativa nos valores da Escala de Ansiedade depois da aplicação das técnicas de *Mindfulness*;

**H3:** Espera-se que exista um aumento significativa nos valores da Escala de Empenho depois da aplicação das técnicas de *Mindfulness*.

De forma a fundamentar teoricamente as hipóteses propostas, podemos considerar que vários autores consideram que as técnicas de *Mindfulness* têm um impacto positivo a nível dos comportamentos dos alunos em contexto escolar (Greenberg *et al.*, 2003; Barnes, 2003; Bishop *et al.*, 2004; Beauchemin, Hutchins & Patterson., 2008; Biegel *et al.*, 2009; Jennings & Greenberg, 2009; Schonert Reichl *et al.*, 2010; Schonert-Reichl & Lawlor, 2010; Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor & Schellinger, 2011; Jennings, 2011; Meiklejohn *et al.*, 2012; Broderick, 2013; Black & Fernando, 2013). A literatura também apresenta evidências significativas a nível da ansiedade (Borkovec, 2002; Semple, 2005; Burke, 2010; Keng, Smoski & Robins, 2011; Chiesa & Serrati, 2011; Meiklejohn *et al.*, 2012). E, por fim a nível do empenho académico (Burke, 2010; Coholic, 2011; Jennings *et al.*, 2013 e Albrecht, Albrecht & Cohen, 2012).

## **2.7. Participantes**

A amostra do presente estudo é composta por 189 crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico, com idades compreendidas entre os 6 e os 10 anos, sendo que a maioria é do género masculino (55,6%), com 8 ou 9 anos (23,8%), da qual vive com os pais e com os irmãos (63%). A amostra frequenta uma escola pública de ensino militar, na área da Grande Lisboa. O estatuto socioeconómico revela-se diversificado, visto que é frequentada por filhos de militares e civis. Trata-se de um processo de amostra não probabilística, mais propriamente amostra por conveniência, uma vez que é utilizada em circunstâncias que se destinam ao reconhecimento de conceitos chave e elementos críticos, sendo que estas informações são mais apropriadas do que a própria “objetividade científica (Vicente, Reis & Ferrão, 2001). Relativamente às questões éticas, foi elaborado um documento de Consentimento Informado (Anexo 1), entregues aos encarregados de educação ou aos detentores da responsabilidade parental da criança, garantindo a confidencialidade dos mesmos. É de referir que este documento respeita as normas éticas da Declaração de Helsínquia e foi aprovado pela Comissão de Ética da Universidade Autónoma de Lisboa.

O critério de inclusão resume-se à autorização do encarregado de educação ou dos detentores da responsabilidade parental para a criança participar no presente estudo, através do Consentimento Informado. Assim, não irão participar no estudo os alunos que não terão esta autorização, sendo este o critério de exclusão.

## **2.8. Instrumentos**

Nesta investigação, utilizámos instrumentos que são adequados à medição das variáveis em estudo, tais como: o questionário sociodemográfico, com o objetivo de reunir as diversas informações para o estudo; a Escala de Conners (validado para a população portuguesa por Rodrigues, 2005); a Escala de Empenho (adaptada e validada para a população portuguesa por Roque & Lemos, 2002) e Escala Revista de Ansiedade Manifesta para Crianças e Adolescentes “O que eu penso, o que eu sinto” (validada para a população portuguesa por Fonseca (1992)).

### **2.8.1. Questionário Sociodemográfico**

Este questionário foi elaborado para a presente investigação, de forma a reunir determinadas informações básicas sobre a criança, como o género, a idade, o ano de escolaridade, as pessoas com quem vive, a disciplina preferida e o desempenho escolar.

### **2.8.2. Escala de Conners – Versão para Professores (Versão Revista)**

Em 1969, surgiram as escalas de Conners, com o intuito de avaliar o desenvolvimento do comportamento da criança hiperativa, conforme o tratamento farmacológico (Polaino-Lorente & Ávila, 2004). Desta forma, Ferré e Narbora regularizaram e validaram a *Conners Teacher Rating Scale* (Conners, 2003) em espanhol, posteriormente adaptaram-na e publicaram-na, designada por “EDAH” (*Evaluación del trastorno por déficit de atención con hiperactividad*) da qual era composta por categorias espanholas, tendo em consideração a idade e o género. Atualmente, estas escalas abrangem uma bateria normalizada do Instituto Nacional de Saúde Mental de Washington (Polaino-Lorente & Ávila, 2004).

Em 2005, a versão revista das escalas de Conners (1997), foi aferida para a população portuguesa por Ana Rodrigues. Neste sentido, a versão revista apresenta formas completas e reduzidas, sendo preenchidas pelos pais e/ou pelos professores, porém a versão para os pais completa a versão dos professores. Foram criadas formas reduzidas das versões das Escalas de Conners completas, com o objetivo de abranger os fatores de derivação clinicamente mais significativos.

Esta escala pode ser aplicada em indivíduos com idades compreendidas entre os 3 e os 17 anos (Goyette, Conners & Ulrich, 1978). É de referir que de acordo com a investigação das formas mais completas, todos os itens definidos para a versão reduzida manifestam grandes propriedades psicométricas (Rodrigues, 2005), apresentando um índice de consistência interna superior a .80 (Farré & Narbona, 1989).

As Escalas de Conners para pais e professores – versão revista (forma reduzida) compreendem 27 itens na versão para os pais e 28 itens na versão dos professores, incluindo 4 subescalas, tendo o propósito em avaliar os problemas de oposição, os problemas cognitivos/desatenção, os problemas de excesso de atividade motora e o índice de PHDA (Conners, 1997). Os pais e o professor terão que classificar com que frequência ocorre o comportamento mencionado, numa escala Likert de 4 pontos, posto que os valores (0), (1), (2) e (3) significam nunca, um pouco, frequentemente e muito frequentemente, respetivamente (Conners, 1997). No presente estudo, iremos utilizar apenas a versão para professores.

É de referir que no início as escalas de Conners serviam para avaliar as modificações no comportamento das crianças hiperativas medicadas, com o decorrer do tempo esta escala tem o objetivo de ser uma ferramenta adequada para associar informações fornecidas pelos pais e professores (Conners, 1994, cit in Maruish, 2011). Esta escala é dos

instrumentos mais utilizados na avaliação de sintomas, como a hiperatividade, a falta de atenção e os problemas de comportamento (Domínguez et al., 2008).

### **2.8.3. Escala de Empenho (Versão para investigação)**

A Escala de Empenho foi adaptada por Roque e Lemos (Roque & Lemos, 2002), sendo que é de realçar que esta escala foi realizada com base em investigações e nas escalas de Skinner e Welborn (Skinner, Welborn & Connel, 1990).

As demonstrações comportamentais e emocionais dos alunos perante o seu empenho académico são os conteúdos presentes nos itens da escala. A finalidade da escala incide em avaliar o esforço, atenção, persistência no decorrer das atividades académicas e o envolvimento emocional nessas mesmas atividades. A escala inclui nove questões, sendo que cada questão apresenta diversas opções de resposta de escolha múltipla, de acordo com a resposta do professor titular, confere-se uma cotação de 0, 1 ou 2 pontos. Os valores alfa de Cronbach correspondem a 0.94, sendo que os coeficientes de consistência interna são de 0.91, 0.94 e 0.93 (Roque & Lemos, 2002).

### **2.8.4. Escala Revista de Ansiedade Manifesta para Crianças e Adolescentes**

#### **“O que eu penso, o que eu sinto”**

A Escala “O que eu penso, o que eu sinto” é uma adaptação e tradução portuguesa de Fonseca (1992) da escala original de Reynolds e Richmond (1978). Tem como objetivo avaliar a ansiedade global (e.g. “Tenho medo de muitas coisas”, “Tenho frequentemente dificuldades em respirar”), presente em 28 itens, e aspetos de mentira e desejabilidade social (e.g. “Nunca me irrita”, “Digo sempre a verdade”) incluídos em 9 itens, perfazendo o total de 37 itens (Fonseca, 1992). Para se obter o índice de ansiedade, é necessário realizar o somatório dos itens assinalados com a resposta “Sim” com um ponto e os itens assinalados com a resposta “não” correspondem a zero pontos. A pontuação pode diferir entre 0 a 37 pontos, onde se verifica que quanto mais elevada for a pontuação, significa que mais elevada é a ansiedade-traço (Fonseca, 1992).

Esta escala apresenta uma consistência interna favorável, bem como fidelidade teste-reteste e validade. Esta escala exprime uma boa fidedignidade, sendo que os valores de alfa de Cronbach variam entre 0.83, relativamente ao índice de ansiedade e 0.69 quanto ao índice de desejabilidade social (Fonseca, 1992; Reynolds & Richmond, 1997).

## 2.9. Procedimentos

Inicialmente realizou-se uma reunião com a orientadora do presente estudo, no sentido de delinear os objetivos. Posteriormente, o projeto foi submetido à Comissão de Ética da Universidade Autónoma de Lisboa, onde foi atribuído um parecer favorável.

Para a recolha de dados da amostra, entrámos em contacto com os diretores de uma escola da zona da grande Lisboa, da qual foi agendada uma reunião, de forma a explicar a finalidade do estudo, os objetivos, os procedimentos, salvaguardando a confidencialidade da escola, dos alunos e dos professores. Após a explicação, existiu interesse por parte da escola na elaboração do estudo, sendo que uma das vantagens seria o estudo ir ao encontro de vários pedidos de encarregados de educação, onde estes manifestaram interesse para que os filhos tivessem contacto com um programa de *Mindfulness*. Outra das vantagens mencionadas seria tratar-se de um tema atual e que iria trazer benefícios para os alunos em contexto de sala de aula.

De seguida, reencaminharam-se os consentimentos informados, para informar os encarregados de educação, detalhadamente, sobre todo o processo do estudo e para que estes concedessem a participação dos seus educandos. Na parte final do consentimento informado, elaborou-se uma breve explicação sobre o estudo, de forma a que os próprios alunos compreendam o que seria realizado e que dessem autorização da sua participação (Anexo 1). O estudo é constituído por duas recolhas de dados, devido a ser um estudo longitudinal, sendo que a primeira recolha foi no início do 2º período e a segunda no 3º período. Na recolha de dados, aplicámos às crianças o questionário sociodemográfico (Anexo 2) e uma escala (Anexo 5), que se refere à ansiedade. Aos professores, aplicámos dois questionários (Anexo 3 e 4, respetivamente), nomeadamente sobre o empenho e o comportamento em sala de aula dos alunos. Os instrumentos aplicados às crianças, foram aplicados individualmente, de modo a que as respostas não fossem enviesadas. A sala onde foram aplicados os instrumentos, era uma sala acolhedora, com boa iluminação, com diferentes mesas, da qual o participante escolhia onde se queria sentar. Desta forma, como já foi mencionado a colheita dos dados foi elaborada de forma individual, o que isto quer dizer que nessa sala só estavam presentes o próprio participante e a responsável pela aplicação dos mesmos.

Após a primeira recolha de dados, agendámos algumas sessões com os professores, para que fosse possível iniciar o processo de formação dos mesmos, sendo que esta formação foi realizada por uma psicóloga com formação em *Mindfulness*. Com esta formação, os professores tiveram a oportunidade de conhecer técnicas simples e

complexas de *mindfulness*, de forma a aplicarem, consoante a faixa etária com que trabalhavam.

As sessões com as crianças duravam por volta de 45 minutos, onde foram aplicadas técnicas mais simples e com o decorrer do tempo, passámos às mais complexas. É de referir que a investigadora do projeto comprometeu-se a participar em sessões de formação, de forma a instruir-se sobre ferramentas práticas e conhecimentos teóricos sobre o modelo *Mindfulness-based cognitive therapy for children* (MBCT-C), perfazendo 16h30m de formação (Anexo 6).

Posteriormente, iremos informar os encarregados de educação que solicitaram a devolução dos resultados, tal como à própria instituição.

## **2.10. Procedimentos de Análise de Dados**

Na análise estatística foi utilizado o SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) versão 25.0 para Windows. É importante referir que a análise estatística incluiu medidas de estatística descritiva, nomeadamente frequências absolutas e relativas, médias e respetivos desvios-padrão e, também se elaborou uma análise de estatística inferencial. O nível de significância para rejeitar a hipótese nula foi determinado em  $(\alpha) \leq .05$ . Recorreu-se ao coeficiente de consistência interna Alfa de Cronbach, o teste t de Student para amostras emparelhadas, o teste t de Student para amostras independentes e o teste Anova One-Way. Desta forma, é ainda de referir que homogeneidade de variâncias foi tratada através do teste de Levene.

## **Parte III – Resultados**

### **3.1. Apresentação e Análise dos Resultados**

A análise estatística incluiu medidas de estatística descritiva, como frequências absolutas e relativas, médias e respetivos desvios-padrão e, por fim a estatística inferencial. O nível de significância para rejeitar a hipótese nula foi determinado em  $(\alpha) \leq .05$ .

Utilizou-se o coeficiente de consistência interna Alfa de Cronbach, o teste t de Student para amostras emparelhadas, o teste t de Student para amostras independentes e o teste Anova One-Way. A normalidade de distribuição nas amostras demonstrou uma dimensão superior a 30, de acordo com o teorema do limite central. A homogeneidade de variâncias foi analisada com o teste de Levene. A análise estatística foi efectuada com o SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) versão 25.0 para Windows.

### **3.2. Caracterização da Amostra**

A presente amostra é formada por um total de 189 crianças, sendo a maioria do género masculino (55.6%), com 8 ou 9 anos (23.8%), variando entre os 6 e os 10 anos. Pode-se constatar que existe um maior número de crianças no 1º ano (29.6%) comparativamente ao número de crianças dos outros anos. A grande maioria das crianças vive com os pais e com os irmãos (63%), como se pode observar na Tabela 1. É ainda de mencionar que os participantes vivem em Portugal, especificamente na região da grande Lisboa.

Tabela 1  
Caraterização sociodemográfica (n=189)

|                     | N   | %    |
|---------------------|-----|------|
| <b>Género</b>       |     |      |
| Feminino            | 84  | 44,4 |
| Masculino           | 105 | 55,6 |
| <b>Idade</b>        |     |      |
| 6 anos              | 51  | 27,0 |
| 7 anos              | 41  | 21,7 |
| 8 anos              | 45  | 23,8 |
| 9 anos              | 45  | 23,8 |
| 10 anos             | 7   | 3,7  |
| <b>Escolaridade</b> |     |      |
| 1º ano              | 56  | 29,6 |
| 2 ano               | 44  | 23,3 |
| 3 ano               | 44  | 23,3 |
| 4 ano               | 45  | 23,8 |
| <b>Com que vive</b> |     |      |
| Pai, mãe e irmãos   | 119 | 63,0 |
| Com o pai           | 1   | ,5   |
| Com a mãe           | 13  | 6,9  |
| Com o pai e a mãe   | 35  | 18,5 |
| Com os avós         | 1   | ,5   |
| Outros              | 20  | 10,6 |

No Questionário Sociodemográfico foi solicitado que as crianças indicassem qual a sua disciplina preferida. Através da Tabela 2, pode-se verificar que quase metade das crianças (45.5%) elegeu como disciplina preferida o “Estudo do Meio”, sendo que as outras opções seriam “Língua Portuguesa” ou “Matemática”.

Tabela 2 – Disciplina preferida

|                | N  | %    |
|----------------|----|------|
| Matemática     | 73 | 38,6 |
| L. Portuguesa  | 30 | 15,9 |
| Estudo do Meio | 86 | 45,5 |

Ainda referente ao Questionário Sociodemográfico, foi pedido a avaliação dos alunos no 1º período e no 3º período, de forma a que fosse possível uma análise mais pormenorizada, desta forma, foi-nos solicitada as menções nas disciplinas de Matemática, Língua Portuguesa, Estudo do Meio e, por fim, ao Comportamento. Observando a Tabela

3, podemos verificar que os alunos, globalmente, obtiveram uma melhor avaliação em Estudo do Meio no 1º (47.1%) e no 3º período (58.7%), sendo que a maioria obteve a menção de “Muito bom”. Relativamente às outras disciplinas, no 1º período, a maioria obteve a classificação de “Bom” a Matemática (45%), “Bom” a Língua Portuguesa (54%) e “Bom” a Comportamento (50.3%). Enquanto que, no 3º período, a maioria obteve a classificação de “Muito Bom” a Matemática (41.3%), “Bom” a Língua Portuguesa (46%) e “Bom” a Comportamento (52.4%).

Tabela 3 – Avaliação

|                                |       | Não<br>satisfaz | Satisfaz | Bom       | Muito<br>bom |
|--------------------------------|-------|-----------------|----------|-----------|--------------|
| Matemática (1º período)        | Freq. | 1               | 35       | 85        | 68           |
|                                | %     | 0,5%            | 18,5%    | 45,0<br>% | 36,0%        |
| Língua Portuguesa(1º período)  | Freq. | 2               | 50       | 102       | 35           |
|                                | %     | 1,1%            | 26,5%    | 54,0<br>% | 18,5%        |
| Estudo do Meio (1º período)    | Freq. | 0               | 12       | 88        | 89           |
|                                | %     | 0,0%            | 6,3%     | 46,6<br>% | 47,1%        |
| Comportamento (1º período)     | Freq. | 18              | 36       | 95        | 40           |
|                                | %     | 9,5%            | 19,0%    | 50,3<br>% | 21,2%        |
| Matemática (3º período)        | Freq. | 1               | 36       | 74        | 78           |
|                                | %     | 0,5%            | 19,0%    | 39,2<br>% | 41,3%        |
| Língua Portuguesa (3º período) | Freq. | 3               | 39       | 87        | 60           |
|                                | %     | 1,6%            | 20,6%    | 46,0<br>% | 31,7%        |
| Estudo do Meio (3º período)    | Freq. | 0               | 10       | 68        | 111          |
|                                | %     | 0,0%            | 5,3%     | 36,0<br>% | 58,7%        |
| Comportamento (3º período)     | Freq. | 4               | 33       | 99        | 53           |
|                                | %     | 2,1%            | 17,5%    | 52,4<br>% | 28,0%        |

### 3.3. Estatística Descritiva

A consistência interna das dimensões, avaliada com o coeficiente de consistência interna Alfa de Cronbach, variou entre um mínimo de .725 (razoável) na dimensão

Desejabilidade da escala de Ansiedade Manifesta para Crianças a um máximo de .955, na dimensão Hiperactividade da escala de *Conners*. A categorização dos valores do Alfa segue o referenciado em Hill (2005).

Tabela 4 – Consistência interna

|                                   | Alfa de Cronbach | Nr. De itens |
|-----------------------------------|------------------|--------------|
| <i>Escala de Conners</i>          |                  |              |
| Problemas de oposição A           | .913             | 5            |
| Problemas de oposição D           | .871             | 5            |
| Problemas desatenção/cognitivos A | .897             | 5            |
| Problemas desatenção/cognitivos D | .857             | 5            |
| Excesso actividade motora A       | .937             | 7            |
| Excesso actividade motora B       | .882             | 7            |
| Índice de Hiperactividade A       | .955             | 11           |
| Índice de Hiperactividade D       | .929             | 11           |
| <i>Escala de Ansiedade</i>        |                  |              |
| Ansiedade A                       | .828             | 28           |
| Ansiedade D                       | .877             | 28           |
| Desejabilidade A                  | .735             | 9            |
| Desejabilidade D                  | .725             | 9            |
| <i>Escala de Empenho</i>          |                  |              |
| Empenho A                         | .899             | 9            |
| Empenho D                         | .877             | 9            |

*Legenda:* A – Antes do programa de Mindfulness D - Depois do programa

Os valores da estatística descritiva obtidos pelas crianças (valores mínimo e máximo, médias e respetivos desvios padrão) podem ser apreciados na tabela 5.

Tabela 5 – Estatísticas descritivas

|                                 | Mínimo | Máximo | Média | Desvio padrão |
|---------------------------------|--------|--------|-------|---------------|
| <i>Escala de Conners</i>        |        |        |       |               |
| Problemas de oposição A         | ,00    | 3,00   | ,79   | ,77           |
| Problemas de oposição D         | ,00    | 3,00   | ,21   | ,43           |
| Problemas desatenção/cognitivos | ,00    | 3,00   | ,72   | ,70           |
| A                               |        |        |       |               |
| Problemas desatenção/cognitivos | ,00    | 2,20   | ,20   | ,39           |
| D                               |        |        |       |               |
| Excesso actividade motora A     | ,00    | 3,00   | ,74   | ,70           |
| Excesso actividade motora B     | ,00    | 2,14   | ,33   | ,41           |
| Índice de Hiperactividade A     | ,00    | 3,00   | ,89   | ,74           |
| Índice de Hiperactividade D     | ,00    | 3,00   | ,88   | ,74           |
| <i>Escala de Ansiedade</i>      |        |        |       |               |
| Ansiedade A                     | 2,00   | 27,00  | 14,65 | 5,57          |
| Ansiedade D                     | ,00    | 25,00  | 9,78  | 6,15          |
| Desejabilidade A                | ,00    | 9,00   | 5,40  | 2,25          |
| Desejabilidade D                | ,00    | 9,00   | 4,72  | 2,28          |
| <i>Escala de Empenho</i>        |        |        |       |               |
| Empenho A                       | ,00    | 18,00  | 12,50 | 5,52          |
| Empenho D                       | ,00    | 18,00  | 16,98 | 2,75          |

### **Hipótese 1 – Espera-se que exista uma diminuição significativa nos valores da Escala de Conners depois da aplicação das técnicas de *Mindfulness***

Na Tabela 6, relativamente aos “Problemas de oposição”,  $t(188) = 13.070$ ,  $p = .001$  pode-se verificar que os problemas de oposição diminuíram significativamente depois do programa de *Mindfulness* (0.21 vs .079), em relação aos “problemas de desatenção/cognitivos”,  $t(188) = 13.642$ ,  $p = .001$ , os problemas de desatenção/cognitivos diminuíram significativamente depois do programa de *Mindfulness* (0.20 vs .072), no que se refere ao “Excesso actividade motora”,  $t(188) = 13.896$ ,  $p = .001$ , os problemas de Excesso de actividade motora diminuíram significativamente depois do programa de *Mindfulness* (0.33 vs .074) e, por fim, quanto ao “Índice de Hiperactividade”,  $t(188) = 1.675$ ,  $p = .096$ , os valores do Índice de Hiperactividade diminuíram depois do programa de *Mindfulness*, embora a diferença não seja estatisticamente significativa (0.88 vs .0.89).

Tabela 6 - Escala de Conners: Antes vs Depois

|                                   | Antes |      | Depois |      | t         |
|-----------------------------------|-------|------|--------|------|-----------|
|                                   | M     | DP   | M      | DP   |           |
| Problemas de oposição A           | 0,79  | 0,77 | 0,21   | 0,43 | 13,070*** |
| Problemas desatenção/cognitivos A | 0,72  | 0,70 | 0,20   | 0,39 | 13,642*** |
| Excesso actividade motora A       | 0,74  | 0,70 | 0,33   | 0,41 | 13,896*** |
| Índice de Hiperactividade D       | 0,89  | 0,74 | 0,88   | 0,74 | 1,675     |

\*  $p \leq .05$  \*\*  $p \leq .01$  \*\*\*  $p \leq .001$

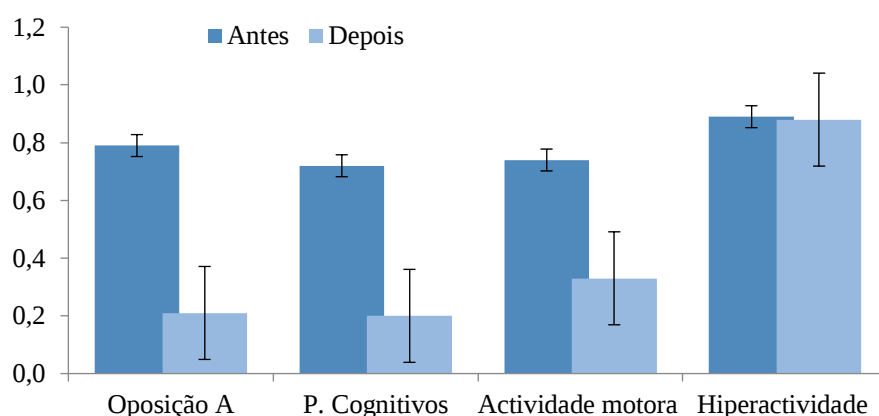


Gráfico 1- Diferenças Escala de Conners: Antes e Depois

**Hipótese 2 –Espera-se que exista uma diminuição significativa nos valores da Escala de Ansiedade depois da aplicação das técnicas de *Mindfulness***

Na Tabela 7, pode-se verificar que a nível da Ansiedade,  $t(188) = 11.339$ ,  $p = .001$ , os níveis de ansiedade diminuíram significativamente depois do programa de *Mindfulness* (9.78 vs .14.65) e no que se refere à Desejabilidade social,  $t(188) = 13.896$ ,  $p = .001$ , a desejabilidade social diminui significativamente depois do programa de *Mindfulness* (4.72 vs .5.41).

Tabela 7 - Escala de Ansiedade: Antes vs Depois

|                | Antes |      | Depois |      | t         |
|----------------|-------|------|--------|------|-----------|
|                | M     | DP   | M      | DP   |           |
| Ansiedade      | 14,65 | 5,57 | 9,78   | 6,15 | 11,339*** |
| Desejabilidade | 5,41  | 2,25 | 4,72   | 2,28 | 4,370***  |

\*  $p \leq .05$  \*\*  $p \leq .01$  \*\*\*  $p \leq .001$

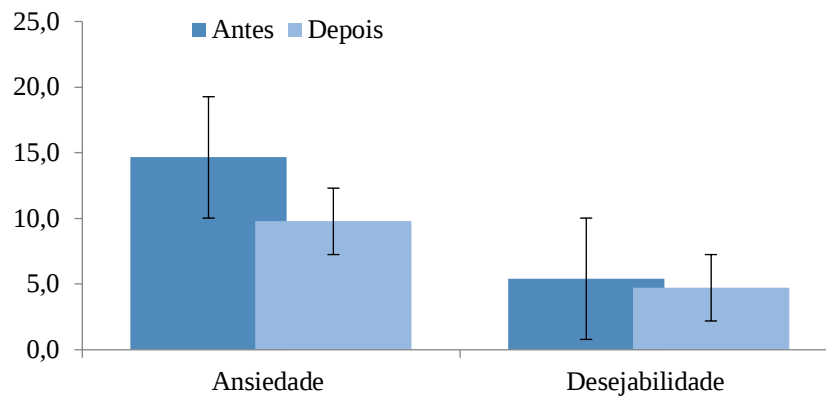


Gráfico 2- Diferenças Escala de Ansiedade: Antes e Depois

### Hipótese 3 – Espera-se que exista um aumento significativo nos valores da Escala de Empenho depois da aplicação das técnicas de *Mindfulness*

Na Tabela 8, pode-se confirmar que no que se refere ao Empenho,  $t(188) = 11.339$ ,  $p = .001$ , os valores da escala de Empenho aumentaram significativamente depois do programa de *Mindfulness* (16.98 vs .12.50).

Tabela 8 - Escala de Empenho: Antes vs Depois

|         | Antes |      | Depois |      | t         |
|---------|-------|------|--------|------|-----------|
|         | M     | DP   | M      | DP   |           |
| Empenho | 12,50 | 5,52 | 16,98  | 2,75 | 11,988*** |

\*  $p \leq .05$  \*\*  $p \leq .01$  \*\*\*  $p \leq .001$

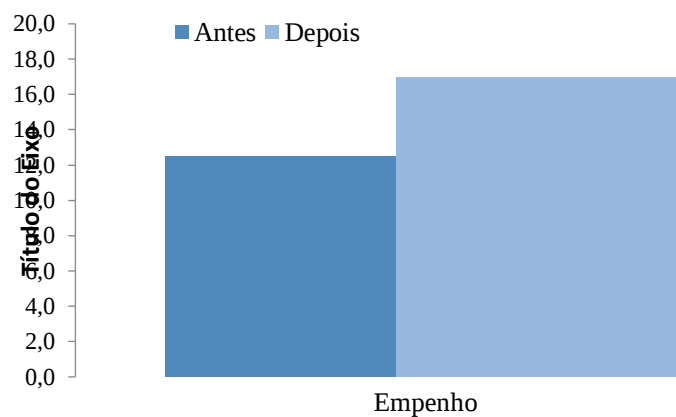


Gráfico 3 –Diferenças Escala de Empenho: Antes e Depois

### Comparação por género

Encontrámos as seguintes diferenças estatisticamente significativas:

Tabela 9 - Diferenças entre género

|                                 | Feminino |      | Masculino |      |         |
|---------------------------------|----------|------|-----------|------|---------|
|                                 | M        | DP   | M         | DP   | t       |
| <i>Escala de Conners</i>        |          |      |           |      |         |
| Problemas de oposição           | -,52     | ,58  | -,62      | ,63  | 1,073   |
| Problemas desatenção/cognitivos | -,55     | ,54  | -,50      | ,51  | -0,605  |
| Excesso actividade motora       | -,39     | ,39  | -,42      | ,41  | 0,444   |
| Índice de Hiperactividade       | ,00      | ,04  | -,01      | ,07  | 0,586   |
| <i>Escala de Ansiedade</i>      |          |      |           |      |         |
| Ansiedade                       | -5,02    | 6,26 | -4,73     | 5,62 | -0,336  |
| Desejabilidade                  | -1,08    | 2,07 | -,40      | 2,21 | -2,172* |
| <i>Escala de Empenho</i>        |          |      |           |      |         |
| Empenho                         | 4,98     | 5,03 | 4,10      | 5,23 | 1,171   |

\*  $p \leq .05$  \*\*  $p \leq .01$  \*\*\*  $p \leq .001$

Em relação à “Desejabilidade”,  $t(187) = -2.172$ ,  $p = .031$ , a diminuição dos valores de desejabilidade depois do programa de *Mindfulness* foi mais elevada nas crianças do género feminino (-1.1 vs 0.40).

### Comparação por níveis de escolaridade

Encontrámos as seguintes diferenças estatisticamente significativas:

Tabela 10 - Diferenças antes e depois: escolaridade

|                                 | 1º ano |      | 2º ano |      | 3º ano |      | 4º ano |      |         |
|---------------------------------|--------|------|--------|------|--------|------|--------|------|---------|
|                                 | M      | DP   | M      | DP   | M      | DP   | M      | DP   | F       |
| <i>Escala de Conners</i>        |        |      |        |      |        |      |        |      |         |
| Problemas de oposição           | -,61   | ,63  | -,79   | ,57  | -,53   | ,64  | -,38   | ,51  | 3,580*  |
| Problemas desatenção/cognitivos | -,43   | ,62  | -,69   | ,44  | -,48   | ,48  | -,51   | ,50  | 2,108   |
| Excesso actividade motora       | -,45   | ,44  | -,51   | ,38  | -,37   | ,40  | -,28   | ,34  | 2,881*  |
| Índice de Hiperactividade       | -,02   | ,10  | -,01   | ,06  | ,00    | ,00  | ,00    | ,00  | 1,039   |
| <i>Escala de Ansiedade</i>      |        |      |        |      |        |      |        |      |         |
| Ansiedade                       | -6,82  | 4,93 | -3,00  | 6,19 | -6,82  | 5,41 | -2,33  | 5,77 | 8,894** |
|                                 |        |      |        |      |        |      |        |      | *       |
| Desejabilidade                  | -,68   | 1,87 | -,66   | 2,47 | -,80   | 1,75 | -,69   | 2,61 | ,035    |
| <i>Escala de Empenho</i>        |        |      |        |      |        |      |        |      |         |
| Empenho                         | 4,79   | 5,84 | 6,27   | 4,56 | 4,14   | 5,91 | 2,71   | 3,05 | 6.577** |
|                                 |        |      |        |      |        |      |        |      | *       |

\*  $p \leq .05$  \*\*  $p \leq .01$  \*\*\*  $p \leq .001$

Relativamente aos “Problemas de oposição”, na escala de Conners,  $F(3, 185) = 3.580$ ,  $p = .015$ , o teste de comparação múltipla a posteriori indica que nas crianças do 2º ano a diminuição foi significativamente mais elevada do que nas crianças do 4º ano (-0.79 vs -0.38). Quanto ao “Excesso actividade motora”, ainda na escala de Conners  $F(3, 185) = 2.881$ ,  $p = .037$ , o teste de comparação múltipla a posteriori também indica que nas crianças do 2º ano a diminuição foi significativamente mais elevada do que nas crianças do 4º ano (-0.51 vs -0.28).

Em relação à escala de Ansiedade,  $F(3, 185) = 8.894$ ,  $p = .001$ , o teste de comparação múltipla a posteriori indica que nas crianças do 1º e 3º ano a diminuição foi significativamente mais elevada do que nas crianças do 2º e 4º ano (-6.82 e 6.81 vs -3.00 e -2.33).

Por fim, no que diz respeito à escala de Empenho,  $F(3, 98.904) = 6.577$ ,  $p = .001$ , o teste de comparação múltipla a posteriori indica que nas crianças do 2º ano o aumento foi significativamente mais elevado do que nas crianças do 4º ano (6.27 vs 2.71).

## **Discussão dos Resultados**

Este estudo teve a finalidade de verificar se as técnicas de *mindfulness* podem ter um efeito significativo no comportamento em sala de aula, nos níveis de ansiedade e no empenho académico, nos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Por isso, com base nos resultados referidos no capítulo anterior, iremos realizar uma discussão dos mesmos, tendo em conta o enquadramento teórico. Assim sendo, esta investigação segue as diretrizes de outras investigações que têm assumido um grande interesse pelo *mindfulness* e pelas práticas a ele associadas (Chiesa & Serretti, 2010), tendo sido vários os autores que realizaram estudos onde verificaram que as práticas de *mindfulness* têm demonstrado os seus benefícios nas escolas (Wisner, 2013; Felver, Frank & McEachern, 2013; Flook, Goldberg, Pinger & Davidson, 2015). Além disso, a utilização desta prática e das suas técnicas é das que apresenta maior interesse em ser estudada (Zelazo & Lyons, 2012).

Depois de analisados os resultados obtidos, foi possível apurar a disciplina favorita das crianças que participaram no estudo. Assim sendo, entre o Estudo do Meio, a Matemática e a Língua Portuguesa, o Estudo do Meio é a disciplina apontada como preferida, seguindo-se a matemática. Também Oliveira (2015) realça que o Estudo do Meio é “uma das áreas preferidas pelos alunos, por ser mais prática e os envolver mais diretamente, uma vez que são abordados aspetos da vida deles ou do que os rodeia de forma próxima. Os alunos são capazes de transportar o que é abordado para o dia a dia

deles, desde as regras de convivência, à limpeza dos espaços, entre outras temáticas”. Também os resultados obtidos por Borges (2017) não se dispersam assim tanto dos resultados deste estudo, onde a autora verificou que a seguir às disciplinas de Projetos e a Expressão Físico-Motora, a disciplina de Estudo do Meio é a favorita, seguindo-se a Matemática. Enquanto que, no estudo de Silva (2016), entre as disciplinas de Português, Matemática, Estudo do Meio, Inglês, Expressão Plástica e Ginástica, verifica-se que a Matemática é a disciplina preferida, seguindo-se o Estudo do Meio.

Relativamente à avaliação dos alunos às disciplinas de Matemática, Língua Portuguesa, Estudo do Meio e também ao Comportamento foi possível realizar duas análises. Por um lado, foi possível conferir as disciplinas a que os alunos tiveram melhores avaliações por período. Assim sendo, no 1.º período, e considerando as avaliações de “bom” e “muito bom”, os alunos tiveram melhores avaliações à disciplina de Estudo do Meio, seguindo-se a de Matemática. Já no 3.º período, a situação é semelhante, ou seja, as melhores avaliações continuam a ser a Estudo do Meio, seguindo-se a Matemática e o Comportamento, ambos com os mesmos valores. No entanto, a Matemática existiram mais alunos avaliados com “Muito Bom” do que em relação ao Comportamento. Quando se compara as avaliações de um período para o outro verifica-se que, numa perspetiva geral, os alunos melhoraram as suas avaliações no 3.º período. É necessário mencionar os estudos realizados por Black e Wiliam (1998) que, ao analisarem as práticas de avaliação formativa assim como as suas relações com as aprendizagens dos alunos, revelam que a prática sistemática de avaliação formativa melhora consideravelmente as aprendizagens dos alunos.

O presente estudo, de forma a cumprir os objetivos inicialmente propostos, procurou analisar os valores da Escala de Connors após a aplicação das técnicas de *mindfulness*. Os resultados revelaram que os problemas de oposição diminuíram significativamente depois do programa de *Mindfulness*, assim como os problemas de desatenção/cognitivos e os problemas de excesso de atividade motora. Na verdade, o *mindfulness* é uma técnica que incentiva a atenção a estar dirigida para o presente (Kabat-Zinn, 1990) e por isso, pode-se verificar uma diminuição da desatenção. Além disso, o *mindfulness* estimula o uso de uma atitude descontraída, atenta e autêntica (Germer, 2005) pelo que, pode ter efeitos positivos no que diz respeito à diminuição da atividade motora na sala de aula e também na hiperatividade. Neste estudo, os valores do Índice de Hiperatividade também diminuíram, contudo, a diferença não é estatisticamente significativa. A prática de *mindfulness* junto dos alunos, como enfatizam Jennings *et al.*

(2013), contribuí para um maior envolvimento e desempenho académico e sócio-emocional dos mesmos, pelo que após a aplicação de técnicas de *mindfulness*, este estudo também revela melhores resultados em relação aos problemas de oposição, de desatenção/cognitivos e aos problemas de excesso de atividade motora. Considerando a hipótese 1 formulada e os resultados obtidos, confirma-se a hipótese de que existe uma diminuição significativa nos valores da Escala de Conners depois da aplicação das técnicas de *Mindfulness*.

Por outro lado, também se procurou comparar o impacto da aplicação de técnicas de *mindfulness* nos valores da Escala de Ansiedade. Os resultados do estudo indicam que, após o programa de *mindfulness*, tanto os níveis de ansiedade, como a desejabilidade social diminuíram significativamente, da qual Brown e Ryan (2004), confirmam as vantagens da prática de *mindfulness* ao contribuir para que os alunos estejam mais conscientes e encarregues pelas transformações no seu bem-estar através de um desenvolvimento a nível da autorregulação comportamental. Concordando com Teixeira e Pereira (2009), o *mindfulness* traduz-se num mecanismo que diminuí o sofrimento e, ao mesmo tempo, estimula a evolução das qualidades positivas, nomeadamente a consciencialização, *insight*, sabedoria, compaixão e justiça. As técnicas de *mindfulness* privilegiam a atenção sustentada (Tang & Posner, 2009) e Meiklejohn *et al.* (2012) e Zenner, Herrnleben-Kurz & Walach (2014) referem que estes programas apresentam inúmeros benefícios a diversos níveis: cognitivo, social e psicológico. Portanto, contribuem para uma melhoria da memória de trabalho, da atenção, criatividade, desempenho académico, resiliência, bem-estar, humor, regulação emocional, competências sociais, autoconceito e autoestima, como também diminuem o stresse, a ansiedade e a fadiga (Burke, 2010; Coholic, 2011; Meiklejohn *et al.*, 2012; Albrecht, Albrecht & Cohen, 2012; Zenner *et al.*, 2014). No mesmo sentido, também Waters *et al.* (2019) sublinham os benefícios da utilização de técnicas de *mindfulness* junto dos alunos, revelando que os alunos que realizam estas práticas, por norma, são mais positivos, apresentam melhorias na aceitação pessoal e ainda um maior otimismo. Neste estudo, a aplicação das técnicas de *mindfulness* contribuiu para a diminuição dos níveis de ansiedade e de desejabilidade social, o que vem comprovar a ideia de Bishop *et al.* (2004) que aponta o uso destas técnicas no incentivo do bem-estar emocional e da saúde mental que, conseqüentemente, reduzem a sintomatologia psicopatológica. Desta forma, a hipótese 2 deste estudo é confirmada e por isso, afirma-se que existe uma diminuição significativa nos valores da Escala de Ansiedade depois da aplicação das técnicas de

*Mindfulness*. Por isso mesmo é que o *mindfulness* é apontado como um importante e significativo recurso significativo na regulação emocional e também no bem-estar psicológico (Brown & Ryan, 2003). Além disso, diversos estudos demonstram que o *mindfulness* pode atenuar os sintomas de stresse e depressão e, estimular o bem-estar nas crianças em idade escolar, isto porque as técnicas de *mindfulness* permitem gerir os pensamentos, ações e sentimentos dos indivíduos (Kuyken, Weare, Ukoumunne, Vicary, Motton, Burnett, Cullen, Hennelly & Huppert, 2013).

O empenho académico pode ser entendido como o envolvimento comportamental e emocional dos alunos no decorrer da execução das suas tarefas escolares (Roque, Lemos & Gonçalves, 2013) e o presente estudo confirmou um aumento significativo dos valores da Escala de Empenho depois do programa de *mindfulness*. Portanto, evidenciou um maior empenho dos alunos, tal como Burke (2010), Coholic (2011), Jennings *et al.* (2013) e Albrecht, Albrecht & Cohen (2012) e muitos outros investigadores, já tinham confirmado. Portanto, através da realização desta investigação, a hipótese 3 – Espera-se que exista um aumento significativo nos valores da Escala de Empenho depois da aplicação das técnicas de *Mindfulness* – é confirmada.

Os resultados deste estudo, seja em relação à Escala de Conners, à Escala de Ansiedade ou em relação à Escala de Empenho, vão de encontro ao que é referido por Greenberg *et al.* (2003) que indicam que o *mindfulness* pode, por um lado, permitir uma boa adaptação social e emocional e um melhor desempenho académico e comportamentos sociais mais assertivos e por outro, diminuir os problemas de comportamento e o sofrimento emocional. Além disso, após a utilização de técnicas de *mindfulness* neste estudo e nesta amostra em particular, verificou-se a diminuição de problemas de atenção e de ansiedade, o que resultou num maior empenho académico, concordando com Millar, Behrens e Greene (1993) que afirmam que um aluno que demonstra autocontrolo, autoconfiança e autoeficácia, consegue melhorar o seu empenho académico.

Este estudo também teve em conta a comparação por género, e após o programa de *Mindfulness* os resultados demonstram uma diminuição maior da desejabilidade nas crianças do género feminino. No entanto, em relação a este aspeto, considera-se importante referir o mesmo que Cathhart *et al.* (2014) também salientam, que o tempo dedicado e a regularidade da prática de *mindfulness* pode ter um impacto negativo na padronização dos resultados, já que os participantes podem exagerar no relato por desejabilidade social. Além da comparação por género, também se teve em consideração a comparação por nível de escolaridade, verificando-se que os problemas de oposição,

bem como o excesso de atividade diminuíram mais nas crianças do 2.º ano de escolaridade do que nas dos 4.º ano. Por outro lado, o empenho aumentou mais nas crianças do 2.º ano do que do 4.º ano. Por fim, mas não menos importante, os resultados relativos à ansiedade indicam que nas crianças do 1.º e 3.º ano a diminuição foi significativamente mais elevada do que nas crianças do 2.º e 4.º ano. Apesar de diferenças entre alguns anos de escolaridade, não existem dúvidas do impacto do programa. Estes resultados vão ao encontro do estudo de Morgado (2017), o qual avaliou o impacto de práticas de *minfulness* também num contexto nacional para uma maior sustentação das mesmas, verificando que o programa teve um impacto positivo significativo nos níveis de concentração no 1.º ano, na dimensão índice de dispersão e no 1.º e 4.º ano na dimensão rendimento de trabalho, em comparação com o grupo de controlo. Relativamente ao auto-conceito, no 4.º ano o programa teve um impacto mais positivo em quatro das dimensões, em comparação com o grupo de controlo e no 1.º ano em duas. Também Araújo (2016), associando o *mindfulness* e o 1.º Ciclo, constatou que o momento de relaxamento promove bem-estar emocional e envolvimento, tornando-se importante valorizar esta parte da rotina, no entanto, cada programa deve ser adaptado às características e necessidades do grupo de criança e do seu nível de escolaridade.

Para terminar, é importante referir que a utilização de práticas e técnicas de *mindfulness* apresenta diversos benefícios não só para crianças, como também para adultos. Contudo, é natural que este público, isto é, as crianças e, também os adolescentes, apresentem melhores resultados, uma vez que o cérebro das crianças é mais adaptável quando comparado com o cérebro de um adulto e por isso, é aceitável que este tipo de práticas disponham de impactos positivos e contínuo (Waters, Barsky, Ridd & Allen, 2015).

## Conclusão

No presente trabalho conseguiu-se verificar que as técnicas de *Mindfulness* influenciaram de uma forma positiva os comportamentos em sala de aula, o empenho académico e os níveis de ansiedade, em crianças do 1º ciclo.

Em contexto de sala de aula sabe-se que existem cada vez mais comportamentos disruptivos, sendo necessário a exploração de diversas estratégias para a prevenção dos mesmos, muitas vezes ocorrem de uma forma individual ou até mesmo em grupo. Logo, estas estratégias de *mindfulness* surgem como instrumentos úteis para serem utilizadas em contexto escolar, não só em sala de aula, como para autorregular os relacionamentos entre alunos. Permitindo gerir a agressividade, perturbações de comportamento, indisciplina, até o *bullying* em contexto escolar. É essencial que o professor especifique que existem regras e que estas devem ser cumpridas, como também a importância das mesmas. Neste sentido, é necessário existir uma boa gestão de sala de aula, uma vez que impede os comportamentos desadequados. Portanto, para existir uma boa gestão de sala de aula é fundamental que o professor utilize diversas estratégias, para fomentar a cooperação e o envolvimento dos alunos, construindo um ambiente favorável para a aprendizagem destes. Deste modo, sabe-se que o clima de sala de aula pode ter um grande impacto nos comportamentos dos alunos, principalmente quando surgem alterações no ambiente da sala de aula. Posto isto, é fundamental que as escolas desenvolvam atividades que incentivem o bem-estar, tornando os alunos com um maior sentido de responsabilidade e mais produtivos. Logo, se os alunos participarem em atividades/programas de saúde mental no contexto escolar, teríamos alunos a sentirem-se mais valorizados.

Neste estudo, também foi possível compreender a importância do empenho dos alunos em contexto escolar, porém é mais utilizado o conceito envolvimento, sendo possível aferir a forma como os alunos estão ligados, comprometidos e motivados tanto com a escola como com a aprendizagem. Pode-se concluir que os alunos que não estão envolvidos, até podem manifestar um bom comportamento, porém revelam pouco entusiasmo e um fraco compromisso ou admiração pelos trabalhos realizados. Verificou-se que o empenho académico tem uma forte relação com o rendimento escolar e com a motivação, da qual esta última pode ser intrínseca ou extrínseca. Por isso, um aluno motivado, encontra-se envolvido na aprendizagem, visto que se compromete e persiste nas tarefas a realizar, ainda que surjam dificuldades este elabora diversas estratégias para superá-las. Assim, a motivação é indispensável para o empenho dos alunos, pois é através

desta que estes ganham um sentido e uma orientação para as aprendizagens e para otimizarem as suas potencialidades.

Pode-se concluir que, as crianças demonstram grandes dificuldades em distinguirem as diferentes emoções ou até mesmo em dizerem aquilo que sentem. Assim, as crianças ansiosas manifestam diversos sintomas somáticos e fisiológicos, bem como sintomas psíquicos. Também se conseguiu verificar a distinção entre a ansiedade normativa e a patológica, sendo que esta última provoca um grande sofrimento e inúmeras limitações, afetando significativamente o dia-a-dia de uma criança, nomeadamente o percurso escolar, as relações entre pares e o funcionamento familiar. Também pode afetar a autonomia, a autoestima, o desempenho académico e gerar isolamento. Na escola, as crianças confrontam-se com várias dificuldades sociais e diversos desafios, o que pode levar a episódios de ansiedade. Neste sentido, apresentam diversas dificuldades comportamentais, o que leva a que estas perturbem as aulas, sendo que estes comportamentos desadequados também se conseguem observar no recreio. Em virtude do que foi mencionado anteriormente, considera-se que os problemas de ansiedade são muito frequentes e têm um grande impacto no desenvolvimento de uma criança. Entende-se, assim, que as perturbações de ansiedade são as perturbações psiquiátricas com maior incidência na infância (9%) e na adolescência (15%). Concluímos que é imprescindível, a intervenção precoce nestas perturbações, com a elaboração de programas de saúde mental em contexto escolar, visto que têm efeitos significativos na promoção de saúde mental e promovem bons resultados educacionais. As escolas que implementem este tipo de programas, sendo necessário o apoio dos vários agentes educativos, podem criar um ambiente muito favorável e o bem-estar das crianças.

Entendemos que, as escolas necessitam de intervenções que incluam a promoção e a prevenção de saúde, devido aos comportamentos mais agressivos dos alunos, aos casos de *bullying*, aos níveis de ansiedade, entre outros. Por isso, neste seguimento, com as práticas de *Mindfulness* desenvolvem-se competências essenciais de autorregulação, daí estas práticas estarem a ganhar um grande interesse no âmbito da prevenção e da educação. Assim, sabe-se que este conceito demonstra efeitos significativos a diversos níveis, como por exemplo a nível da regulação emocional e do bem-estar psicológico. Pode-se concluir que estas práticas geram efeitos positivos quer nos professores como nos alunos, porém estas práticas ainda são escassas nos países latinos, como por exemplo Portugal.

Nesta lógica, pode-se afirmar que as práticas de *mindfulness* são referentes a uma modificação do “piloto automático” para uma atitude que abranja atenção plena e consciência. Portanto, o grande objetivo do *mindfulness* é ensinar aos participantes a observarem os seus próprios impulsos, como os pensamentos, os sentimentos, as sensações e as vontades. Para além de os ensinar a observar, sem julgamentos, tem o intuito que o participante seja capaz de reconhecer que estes impulsos são passageiros e inesperados, compreendendo que da mesma forma que eles ocorrem, estes também desaparecem.

O *mindfulness* engloba diversas técnicas, sendo técnicas específicas e constantes, que incentivam determinados estados mentais, sendo importante referir que estas práticas em contextos escolares apresentam expectativas promissoras. Foi possível compreender que os exercícios devem ser variados, sendo fulcral explicar a importância da respiração aos participantes, mais propriamente a técnica da atenção plena respiratória. Entende-se que, estes programas relativamente à sua durabilidade não reúnem consenso, porém acredita-se que deve-se seguir uma estrutura, primeiramente, deve existir um debate sobre o *mindfulness*, de seguida a prática dirigida para a respiração, depois exercícios físicos e, num nível mais avançado práticas sensoriais. Importa referir que, o presente estudo teve em consideração esta estrutura, cumprindo, desta forma, a mesma.

Atualmente, existem mais estudos com adultos em comparação com crianças e/ou adolescentes, correspondendo a uma prática comprovada pela neurociência, onde foram confirmadas diferentes alterações tanto a curto como a longo prazo em várias áreas do cérebro. Assim sendo, este estudo pode ser útil para um desenvolvimento no sistema educativo, uma vez que a implementação de programas de *mindfulness* podem trazer inúmeras vantagens em contexto escolar.

A amostra deste estudo foi constituída por 189 crianças, quer do género masculino como feminino, porém a grande parte é do género masculino (N=105; 55,6%). Constatou-se que o maior número de crianças a frequenta o 1º ano (N=56; 29,6%), 44 crianças frequenta o 2º ano (23,3%), 44 crianças frequenta o 3º ano (23,3%) e, por fim, 45 crianças frequenta o 4º ano de escolaridade (23,8%).

Anteriormente foi colocada a seguinte questão de investigação: “Em que medida as técnicas de *Mindfulness* podem ter um impacto positivo no comportamento do aluno em sala de aula, nos seus níveis de ansiedade e no seu empenho académico?”. Observando os resultados obtidos pode-se constatar que foi possível responder à questão inicial, visto que existiram diferenças significativas nos comportamentos em sala de aula, na ansiedade

e no empenho académico após a utilização das técnicas de *mindfulness*. Assim, este estudo conseguiu cumprir os objetivos e as hipóteses a que se propôs.

Neste sentido, a elaboração deste estudo foi relevante, uma vez que incidiu numa população ainda pouco estudada na comunidade científica, demonstrando melhorias significativas após o programa.

### **Limitações do Estudo e Propostas para Futuras Investigações**

Para culminar o presente trabalho, iremos delimitar algumas limitações detectadas ao longo da sua realização, como também mencionar algumas propostas para futuras investigações.

A presente amostra foi constituída apenas por alunos de uma instituição militar, sendo uma instituição com as suas particularidades e com uma essência muito peculiar, o que poderá influenciar os resultados do estudo, tratando-se de uma amostra por conveniência.

Outro aspeto a considerar prende-se ao facto de existirem poucos estudos com esta população alvo em particular, o que por sua vez dificultou a comparação dos resultados com estudos existentes, não existindo uma grande variedade destes. Também se verificou algum receio e resistência por parte dos professores em avaliarem os seus alunos em relação ao comportamento e empenho, o que conduziu a uma prolongação do tempo estipulado para a devolução dos questionários.

Deste modo, para futuras investigações poderia ser importante abranger alunos de contextos étnicos e/ou sóciodemográficos diversificados, ou seja, em termos práticos, elaborar estudos comparativos, com o objetivo de comparar escolas privadas com as públicas, por várias áreas do País. Sugere-se, também, para além de existir um grupo experimental, poderia ser interessante existir um grupo de controlo, ou seja, este grupo participava no preenchimento dos questionários, porém não se aplicaria as técnicas de *mindfulness*, com o intuito de comparar estes dois grupos.

### Referências Bibliográficas

- Abenavoli, R. M., Jennings, P. A., Greenberg, M. T., Harris, A. R. & Katz, D. A. (2013). The protective effects of mindfulness against burnout among educators. *Psychology of Education Review*, 37(2), 57-69. ISSN: 0262-4087.
- Abreu, M. V. (2002). *Cinco ensaios sobre motivação* (2ªed.). Coimbra, Portugal: Almedina.
- Abreu-Mota, H. O., de-Farias, A. K. C. R. & Coelho, C. (2010). *Habilidades terapêuticas: É possível treiná-las? Análise comportamental clínica: aspectos teóricos e estudos de caso*. Porto Alegre: Artmed.
- Albano, A. M., Causey, D. & Carter, B. (2001). Fear and anxiety in children. *Handbook of clinical child psychology*. (3ª ed). Oxford, United Kingdom: John Wiley & Sons.
- Allen, A.J., Leonard, H. & Swedo, S.E. (1995). Current knowledge of medications for the treatment of childhood anxiety disorders. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*, 34, 976-86. doi:10.1097/00004583-199508000-00007.
- Allodi, M. (2010). The Meaning of Social Climate of Learning Environments: Some Reasons Why We Do Not Care Enough About It. *Learning Environ Res*, 13(2), 89-104. doi:10.1007/s10984-010-9072-9.
- Albrecht, N. J., Albrecht, P. & Cohen, M. (2012). Mindfully Teaching in the Classroom: A Literature Review. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(12), 1-14. doi:10.14221/ajte.2012v37n12.2.
- Alvarenga, P. & Piccinini, C. (2001). Práticas Educativas Maternas e Problemas de Comportamento em Pré-Escolares. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 14(3), 449-460. doi: 10.1590/S0102-79722001000300002.
- Amado, J. S. (2000). *A construção da disciplina na escola*. Porto: Edições Asa.
- Amado, J. S. (2001). *Interacção pedagógica e indisciplina na aula*. Porto: Edições Asa.
- Amado, J. S. & Freire, I. P. (2002). *Indisciplina e violência na escola: Compreender para prevenir*. Porto: Edições ASA.
- Amado, J. & Freire, I. P. (2009). *A(s) Indisciplina(s) na Escola: Compreender para Prevenir*. Coimbra: Almedina.
- American Psychiatric Association. (2013). *Manual de Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais* (5ª Ed.). Porto Alegre: Artmed.

- Araújo, T. (2016). *Intervenção e Investigação em Educação Pré-Escolar e 1.º CEB: práticas de relaxamento e bem-estar emocional*. Dissertação de Mestrado. Viseu: Instituto Politécnico de Viseu.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: MacGraw-Hill.
- Asbahr, F. (2004). Transtornos ansiosos na infância e adolescência: aspectos clínicos e neurobiológicos. *Jornal de Pediatria*, 80(2), S28-S34. doi:0021-7557/04/80-02-Supl/S28.
- Assemany, N. M. (2016). *Superestimulação na infância: uma questão contemporânea*, 38(34), 231-243. ISSN:1413-6295.
- Austin, J. H. (1998). *Zen and the Brain*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Baer, R. (2003). Mindfulness Training as a Clinical Intervention: A Conceptual and Empirical Review. *American Psychological Association*, 10(2), 125-143. doi:10.1093/clipsy.bpg015.
- Baer, R. A., Smith, G. T., Hopkins, J., Krietemeyer, J. & Toney, L. (2006). Using self-report assessment methods to explore facets of mindfulness. *Assessment*, 13(1), 27-45. doi:10.1177/1073191105283504.
- Baer, R.A. (2006). *Clinician's guide to evidence base and applications*. San Diego, CA: Academic Press.
- Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher: child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology*, 44(3), 211-229. doi:10.1016/j.jsp.2006.02.002.
- Balancho, M. J. & Coelho, F. M. (2001). *Motivar os alunos: Criatividade na relação pedagógica: Conceitos e práticas*. Lisboa, Portugal: Texto Editora.
- Bandeira, M., Quaglia, M. A. C., Bachetti, L. S., Ferreira, T. L. & Souza, G. G. (2005). Comportamento assertivo e sua relação com ansiedade, locus de controle e auto-estima em estudantes universitários. *Estudos de Psicologia*, 22(2), 111-121. doi: 10.1590/S0103-166X2005000200001.
- Baptista, A., Carvalho, M. & Lory, F. (2005). O medo, a ansiedade e as suas perturbações. *Psicologia*, 19(1/2), 267-277. ISSN:0874-2049.
- Barlow, D. (1999). *Manual clínico dos transtornos psicológicos* (2ªed). Artmed: Porto Alegre.
- Barlow, D. (2002). *Anxiety and its disorders: The nature and treatment of anxiety and panic* (2ªed.): the Guilford Press. ISBN:1-57230-430-8.

- Barnes, V. A. (2003). Impact of stress reduction on negative school behavior in adolescents. *Health and Quality of Life Outcomes*, 1(10). doi:10.1186/1477-7525-1-10.
- Bathia, M. S. & Goyal, A. (2018). Anxiety disorders in children and adolescents: Need for early detection. *Journal of Postgraduate Medicine*, 64(2), 75–76. doi:10.4103/jpgm.JPGM\_65\_18.
- Batista, M. A. & Oliveira, S. S. S. (2005). Sintomas de ansiedade mais comuns em adolescentes. *Revista de Psicologia Da Vetor Editora*, 6(2), 43–50. ISSN:1676-7314.
- Bear, G. G. (1998). School discipline in the United States: Prevention, correction, and long-term social development. *School Psychology Review*, 27(1), 14-19. ISSN-0279-6015.
- Bear, G. G. (2010). *School discipline and self-discipline: A practical guide to promoting prosocial student behavior*. New York: The Guilford Press.
- Beauchemin, J., Hutchins, T. L. & Patterson, F. (2008). Mindfulness meditation may lessen anxiety, promote social skills, and improve academic performance among adolescents with learning disabilities. *Complementary Health Practice Review*, 13(1), 34-45. doi:10.1177/1533210107311624.
- Beck, A. T., Emery, G. & Greenberg, R. L. (2005). *Anxiety disorders and phobias: A cognitive perspective*. New York: Basic Books.
- Belzung, C. & Griebel, G. (2001). Measuring normal and pathological anxiety-like behavior in mice:a review. *Behavioural Brain Research*, 125(1-2), 141-149. doi:S0166-4328(01)00291-1.
- Berger, K. (2004). *Psicologia Del Desarrollo. Infancia Y Adolescencia*. Argentina: Panamericana.
- Bergomi, C., Tschacher, W. & Kupper, Z. (2013). Measuring mindfulness: first steps towards the development of a comprehensive mindfulness scale. *Mindfulness*, 4(1), 18-32. doi:10.1007/s12671-012-0102-9.
- Bernstein, A., Borchardt, M. & Perwien, R. (1996). Anxiety disorders in children and adolescents: a review of the past 10 years. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*, 35(9), 1110-119. doi:10.1097/00004583-199609000-00008.
- Beshai, S., McAlpine, L., Weare, K. & Kuyken, W. (2015). A non-randomized feasibility trial assessing the efficacy of a mindfulness-based intervention for teachers to reduce stress and improve well-being. *Mindfulness*, 7(1), 198–208. doi:10.1007/s12671-015-0436-1.

- Biegel, G. M., Brown, K. W., Shapiro, S. L. & Schubert, C. M. (2009). Mindfulness-based stress reduction for the treatment of adolescent psychiatric outpatients: A randomized clinical trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 77(5), 855-866. doi:10.1037/a0016241.
- Birch, S. H. & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35(1), 61-79. doi:10.1016/S0022-4405(96)00029-5.
- Bird, T., Mansell, W., Dickens, C. & Tai, S. (2013). Is there a core process across depression and anxiety? *Cognitive Therapy and Research*, 37(2), 307-323. doi:10.1007/s10608-012-9475-2.
- Bishop, S. R. (2002). What Do We Really Know About Mindfulness-Based Stress Reduction?. *Psychosomatic Medicine*, 64(1), 71-84. doi:0033-3174/02/6401-007.
- Bishop, S., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N., Carmody, J., Segal, Z., Abbey, S., Speca, M., Velting, D. & Devins, G. (2004). Mindfulness: a Proposed Operational Definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11(3), 230-241. doi:10.1093/clipsy.bph077.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74. doi:10.1080/096959598005010.
- Black, D. & Fernando, R. (2013). Mindfulness training and classroom behavior among lower-income and ethnic minority elementary school children. *Journal of Child and Family Studies*, 23(7), 1242-1246. doi:10.1007/s10826-013-9784-4.
- Boekaerts, M. (1996). Coping with stress in childhood and adolescence. *Handbook of coping: Theory, research, applications* (pp. 452-484). New York: Wiley.
- Borg, M. G. & Falzon, J. M. (1990). Teachers' perception of primary school children's undesirable behaviours: The effects of teaching experience, pupil's age, sex and ability stream. *British Journal of Educational Psychology*, 60(2), 220-226. doi:10.1111/j.2044-8279.1990.tb00939.x.
- Borges, C. (2017). "Eu estou aqui, sabias?" *Promoção da participação das crianças na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado. Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.
- Borkovec, T. D. (2002). Life in the future versus life in the present. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 9(1), 76-80. doi:10.1093/clipsy/9.1.76.

- Brazelton, T. B. & Sparrow, J. D. (2004). *O método Brazelton – a criança e a disciplina*. Lisboa: Editorial Presença.
- Brazelton, T. B & Sparrow, J. D. (2007). *O Método Brazelton: A Criança e a Disciplina*. (9.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Brefczynski-Lewis, J. A., Lutz, A., Schaefer, H. S., Levinson, D. B. & Davidson, R. J. (2007). Neural correlates of attentional expertise in long-term meditation practitioners. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 104(27), 11483-11488. doi:10.1073/pnas.0606552104.
- Briesch, A. M., Briesch, J. M. & Chafouleas, S. M. (2015). Investigating the usability of classroom management strategies among elementary schoolteachers. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 17(1), 5-14. doi:10.1177/1098300714531827.
- Broderick, P. & Jennings, P. (2012). Mindfulness for adolescents: A promising approach to supporting emotion regulation and preventing risky behavior. *New Directions For Youth Development*, 2012(136), 111-126. doi:10.1002/ym.20042.
- Broderick, P. C. (2013). *Learning to Breathe: A Mindfulness Curriculum for Adolescents to Cultivate Emotion Regulation, Attention, and Performance*. Oakland, CA: New Harbinger Publications.
- Broidy L. M., Nagin, D. S., Tremblay, R. E., Bates, J. E., Brame, B., Dodge, K. A., Fergusson, D., Horwood, J. L., Loeber, R., Laird, R., Lynam, D. R., Moffitt, T. E., Pettit, G. S. & Vitaro, F. (2003). Developmental trajectories of childhood disruptive behaviors and adolescent delinquency: a six-site, cross-national study. *Developmental psychology*. 39(2), 222-45. doi:10.1037/0012-1649.39.2.222.
- Brown, K. W. & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(4), 822-848. doi:10.1037/0022-3514.84.4.822.
- Brown, K. W. & Ryan, R. M. (2004). *Fostering healthy self-regulation from within and without: A self-determination theory perspective*. New Jersey: Wiley & Sons.
- Brown, K. W. & Ryan, R. M. (2006). Perils and promise in defining and measuring mindfulness: Observations from experience. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11(3), 242-248. doi:10.1093/clipsy.bph078.
- Brown, K. W., Ryan, R. M. & Creswell, J. D. (2007). Mindfulness: Theoretical Foundations and Evidence for its Salutary Effects. *Psychological Inquiry*, 18(4), 211-237. doi:org/10.1080/10478400701598298.

- Buchheld, N., Grossman, P. & Walach, H. (2001). Measuring mindfulness in insight meditation (vipassana) and meditation-based psychotherapy: The development of the Freiburg Mindfulness Inventory (FMI). *Journal of Meditation and Meditation Research*, 1(1), 11-34. doi:10.1016/j.paid.2005.11.025.
- Burke, C. A. (2010). Mindfulness-based approaches with children and adolescents: A preliminary review of current research in an emergent field. *Journal of Child and Family Studies*, 19(2), 133-144. doi:10.1007/s10826-009-9282-x.
- Bryce, D. & Whitebread, D. (2012). The development of metacognitive skills: evidence from observational analysis of young children's behavior during problem-solving. *Metacognition Learning*, 7(3), 197-217. doi:10.1007/s11409-012-9091-2.
- Cabrera, C.C. & Sponholz, A. (2002). *Ansiedade e Insónia. Prática psiquiátrica no Hospital Geral: interconsulta e emergência*. (3ª Ed). Porto Alegre, Artmed.
- Cadima, J., Leal, T. & Cancela, J. (1998). Interações professor-aluno nas salas de aula no 1.º CEB: Indicadores de qualidade. *Revista Portuguesa De Educação*, 24(1), 07-34. doi:10.21814/rpe.3039.
- Caíres, M. C. & Shinohara, H. (2010). Transtornos de ansiedade na criança: um olhar nas comunidades. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, 6(1), 62–84. doi: 10.5935/1808-5687.20100005.
- Camero, F., Martín, F. & Herrero, J. (2000). Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. Styles and learning strategies in university students. *Psicothema*, 12(4), 615–622. ISSN:0214 – 9915.
- Cameron, C. E., Connor, C. M. & Morrison, F. J. (2005). Effects of variation in teacher organization on classroom functioning. *Journal of School Psychology*, 43(1), 61-85. doi: 10.1016/j.jsp.2004.12.002.
- Campayo, J. G. & Demarzo, M. (2015). *Manual prático de mindfulness: curiosidade e aceitação*. São Paulo: Palas Athena.
- Campos, B. (1990). *Psicologia do Desenvolvimento e da Educação de Jovens*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Cantwell, D. P. (1995). *Anxiety disorders in Children and Adolescents*. New York: The Guilford Press.
- Cardoso, J. (2013). *O Professor do Futuro*. Lisboa: Guerra e Paz.
- Carita, A. & Fernandes, G. (2012). *Indisciplina na sala de aula* (4ª ed.). Lisboa: Presença.
- Carvalho, L. M. (2011). *Gestão Curricular*. Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa.

- Carvalho, C., Conboy, J., Santos, J. & Fonseca, J. (2016). Escala de percepção dos alunos sobre o seu envolvimento comportamental escolar: Construção e validação. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 32(3), 1-8. doi:10.1590/0102.3772e323219.
- Castillo, A., Recondo, R., Asbahr, F. & Manfro, G. (2000). Transtornos de ansiedade. *Revista Brasileira Psiquiátrica*, 22(2), 20-23. doi:10.1590/S1516-44462000000600006.
- Chiesa, A. & Serretti, A. (2010). A systematic review of neurobiological and clinical features of mindfulness meditations. *Psychological medicine*, 40(8), 1239-1252. doi:10.1017/S0033291709991747.
- Chiesa, A. & Malinowski, P. (2011). Mindfulness-based approaches: are they all the same? *Journal of Clinical Psychology*, 67(4), 404-424. doi:10.1002/jclp.20776.
- Chiesa, A. & Serrati, A. (2011). Mindfulness-based interventions for chronic pain: a systematic review of evidence. *Journal of alternative and complementary medicine*, 17(1), 83–93. doi:10.1089/acm.2009.0546.
- Chung, C. Y. (1990). Psychoterapist and expansion of awareness. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 53(1-4), 28-32. doi:10.1159/000288336.
- Cia, F. & Barham, E. J. (2009). Repertório de habilidades sociais, problemas de comportamento, autoconceito e desempenho acadêmico de crianças no início da escolarização. *Estudos de Psicologia*, 26(1), 45-55. doi:10.1590/S0103-166X2009000100005.
- Clark, D. & Beck, A. (2011). *Cognitive therapy of anxiety disorders: Science and practice*. The Guilford Press. ISBN:978-1-60623-434-1.
- Coffey, K.A. & Hartman, M. (2008). Mechanisms of action in the inverse relationship between mindfulness and psychological distress. *Complementary Health Practice Review*, 13, 79-91. doi:10.1177/1533210108316307.
- Coholic, D. (2011). Exploring the feasibility and benefits of arts-based mindfulness-based practices with young people in need: Aiming to improve aspects of self-awareness and resilience. *Child and Youth Care Forum*, 40(4), 303-317. doi:10.1007/s10566-010-9139-x.
- Cole, M. & Cole, S. R. (2004). *O Desenvolvimento da Criança e do Adolescente*. San Diego: Artmed Editora.
- Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL). (2013). *Casel Guide: Effective social and emotional learning programs: Preschool and elementary school edition*. Chicago: KSA-Plus Communications.

- Conners, K. (1997). *Conners' Rating Scales-Revised - Technical Manual*. New York: Multi-Health Systems Inc.
- Conners, C. K. (2003). Functional impairments in ADHD: the therapeutic target. *Contemporary Pediatrics*, 1, 4-6.
- Conlon, D. S. B., Maynard, B. R., Brendel, K. E. & Farina, A. S. J. (2017). Mindfulness based interventions for youth with anxiety: a systematic review and meta-analysis. *Research on Social Work Practice*, 29(2), 195-205. doi:10.1177/1049731516684961.
- Costa, M. E. & Vale, D. (1998). *A violência nas escolas*. Linda-a-Velha: Instituto de Inovação Educacional.
- Costa, E. & Boruchovitch, E. (2004). Compreendendo relações entre estratégias de aprendizagem e a ansiedade de alunos do ensino fundamental de Campinas. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(1), 15-24. doi:10.1590/SO102-79722004000100004.
- Costa, C. (2013). *Sucesso escolar no ensino secundário*. Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. Coimbra: Edições Almedina.
- Crane, C., Barnhofer, T., Hargus, E., Winder, R. & Amarasinghe, M. (2010). The relationship between mindfulness and conditional goal setting in depressed patients. *British Journal of Clinical Psychology*, 49(3), 281-290. doi:10.1348/014466509X455209.
- Craske, M. G. (1997). Fear and anxiety in children and adolescents. *Bulletin of the Menninger Clinic*, 61(2), 4-36.
- Craske, M.G. (2003). *Origins of phobias and anxiety disorders: Why more women than men?* Oxford: Elsevier.
- Creswell, J. D. (2017). Mindfulness interventions. *Annual Review of Psychology*, 68, 491-516. doi:10.1146/annurev-psych-042716-051139.
- Crujo, M. & Marques, C. (2009). As perturbações emocionais – Ansiedade e depressão na criança e no adolescente. *Revista Portuguesa de Medicina Geral e Familiar*, 25(5), 576-582. doi:10.32385/rpmgf.v25i5.10675.

- Cruvinel, M. & Boruchovitch, E. (2010). Regulação emocional: A construção de um instrumento e resultados iniciais. *Psicologia em Estudo*, 15(3), 537-545. ISSN:1413-7372.
- Cullen, M. (2011). Mindfulness-based interventions: An emerging phenomenon. *Mindfulness*, 2(3), 186-193. doi:10.1007/s12671-011-0058-1.
- Curwin, R., L., Mendler, A. N. & Mendler, B. D. (2008). *Discipline with dignity: New challenges, new solutions* (3th ed.). Virginia: ASCD Member Book.
- Dalgalarrodo, P. (2000). *Psicopatologia e semiologia dos transtornos mentais*. Porto Alegre: ArtMed.
- Davidson, R. J., Kabat-Zinn, J., Schumacher, J., Roserkrantz, M. S., Muller, D. & Santorelli, S. F. (2003). Alterations in brain and immune function produced by Mindfulness. *Psychosomatic Medicine*, 65(4), 564–570. doi:10.1097/01.PSY.0000077505.67574. E3.
- Dean, J. (2000). *Improvemente Children's Learning: Effective teaching in the primary school*. London: Routledge.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. & Ryan, R. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. doi:10.1207/S15327965PLI1104\_01.
- Del Barrio, V. (1997). *Depresión infantil: Concepto, evaluación y tratamiento*. Infant depression: Concept, evaluation and treatment. Barcelona, Spain: Ariel.
- DeLay, D., Zhang, L., Hanish, L.D., Miller, C.F., Fabes, R.A., Martin, C.L. & Updegraff, K.A. (2016). Peer influence on academic performance: a social network analysis of social-emotional intervention effects. *Prevention Science*, 17(8), 903–913. doi:10.1007/s11121-016-0678-8.
- Demir, S. (2009). Teacher perceptions of classroom management and problematic behaviors in primary schools. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 584-589. doi: 10.1016/j.sbspro.2009.01.105.
- DeSousa, D. A., Moreno, A. L., Gauer, G., Manfro, G. G. & Koller, S. H. (2013). Revisão sistemática de instrumentos para avaliação de ansiedade na população brasileira, *Avaliação Psicológica*, 12(3), 397-410. ISSN:1677-0471.
- Diamond, A. (2013). Executive Functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135-168. doi:10.1146/annurev-psych-113011-143750.

- Direção-Geral da Saúde. (2006). *Circular Normativa. Programa Nacional de Saúde Escolar*. Lisboa.
- Domínguez, M. C. A., Figares, C. F., Perales, F.J.G.; Ciruela, G. M. A., Chanclón, O. M. C., Díaz, P. I. & Roldán, R. S. (2008). *Manual de Atención Al Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo Derivadas de Trastornos Graves de Conducta*. Sevilla: Junta de Andalucía.
- Dreikurs, R. (1964). *Children: The Challenge*. New York: Hawthorn Books.
- Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R. & Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 405-432. doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x.
- Eccheli, S. (2008). A Motivação como Prevenção da Indisciplina. *Educar*, 32, 199-213. doi:10.1590/S0104-40602008000200014.
- Ekman, P., Davidson, R. J, Ricard, M. & Wallace, B. A. (2005). Buddhist and psychological perspectives on emotions and well-Being. *Current Directions in Psychological Science*, 14(2), 59-63. doi:10.1111/j.0963-7214.2005.00335.x.
- Elder, C., Nidich, S., Colbert, R., Hagelin, L., Grayshield, D., Oviedo-Lim, R., Nidich, M., Rainforth, C., Jones & Gerace, D. (2011). Reduced psychological distress in racial and ethnic minority students practicing the transcendental meditation program. *Journal of Instructional Psychology*, 38(2), 109-116. ISSN-0094-1956.
- Escolar-Llamazares, M. C. & Serrano-Pintado, I. (2014). Definición del Constructo Ansiedad ante los Exámenes en Estudiantes Universitários. *Ansiedad y Estrés*, 20(2-3), 165-180. ISSN:1134-7937.
- Essau, C. A., Conradt, J. & Petermann, F. (2000). Frequency, comorbidity, and psychosocial impairment of anxiety disorders in German adolescents. *Journal of Anxiety Disorders*, 14(3), 263-279. doi:10.1016/s0887-6185(99)00039-0.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na educação. O Papel dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Esteban, A. (2016). *Mindfulness para Todos os Dias*. Arena. Lisboa.
- Estrela, M. T. (1986). *Algumas considerações sobre o conceito de profissionalismo docente*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T. (1992). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.

- Estrela, M. T. (1994). *Relação Pedagógica, Disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T. (2002). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula* (4ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Farb, N., Segal, Z. V., Mayberg, H., Bean, J., McKeon, D., Fatima, Z. & Anderson, A. (2007). Attending to the present: Mindfulness meditation reveals distinct neural modes of self-reference. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 2(4), 313-322. doi:10.1093/scan/nsm030.
- Farb, N. A. S., Anderson, A. K., Mayberg, H., Bean, J., McKeon, D. & Segal, Z. V. (2010). Minding one's emotions: Mindfulness training alters the neural expression of sadness. *Emotion*, 10(1), 225-233. doi:10.1037/a0017151.
- Farré, A. & Narbona, J. (1989). Índice de hiperquinesia y rendimiento escolar: validación do cuestionário de Connors en nuestro medio. *Acta Pediátrica Española*, 47, 103.
- Fassinger, R. L. (2013). Toward Best Practices in Quantitative, Qualitative, and Mixed-Method Research: A Social Justice Perspective. *Journal For Social Action In Counseling & Psychology*, 5(2), 69-83. ISSN:2159-8142.
- Feldman, G., Greeson, J. & Seville, J. (2010). Differential effects of mindful breathing, progressive muscle relaxation, and loving kindness meditation on decentering and negative reactions to repetitive thoughts. *Behavior Research and Therapy*, 48(10), 1002–1011. doi:10.1016/j.brat.2010.06.006
- Felver, J., Frank, J. & McEachern, A. (2013). Effectiveness, Acceptability, and Feasibility of the Soles of the Feet Mindfulness-Based Intervention with Elementary School Students. *Mindfulness*, 5(5), 589-597. doi:10.1007/s12671-013-0238-2.
- Fernández, I. (2004). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos: el clima escolar como factor de calidad*. Madrid:Narcea.
- Fernández-Berrocal, P. & Extremera, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63-69. ISSN:0213-8646.
- Ferreira, A. C., dos Santos, E. R. & Rosso, A. J. (2016). Representação social da indisciplina escolar. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 32(1). doi:10.1590/010237722016012074199208.
- Fisher, R. (2006). Still thinking: The case for meditation with children. *Thinking Skills and Creativity*, 1(2), 146–151. doi:10.1016/j.tsc.2006.06.004.

- Flannery-Schroeder, E. C. (2004). Generalized Anxiety Disorder. *Anxiety Disorders in Children and Adolescents*. (2ªEd). New York: Guilford Press.
- Flook, L., Smalley, S.L., Kitil, M.J., Galla, B. M., Kaiser-Greenland, S., Locke, J. & Kasari, C. (2010). Effects of mindful awareness practices on executive functions in elementary school children. *Journal of Applied School Psychology*, 26(1), 70–95. doi:org/10.1080/15377900903379125.
- Flook, L., Goldberg, B. S., Pinger, L. & Davidson, J. R. (2015). Promoting prosocial behavior and self-regulatory skills in preschool children through a mindfulness-based kindness curriculum. *Developmental Psychology*, 51(1), 44-51. doi:10.1037/a0038256.
- Fonseca, A. (1992). Uma escala de Ansiedade para Crianças e Adolescentes: O que eu penso e o que eu sinto. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 26(1), 141-155.
- Fonseca, A. (2010). *Riscos e desafios na infância e na adolescência – problemas de ansiedade em crianças e adolescentes. Crianças e adolescentes: uma abordagem multidisciplinar*, 501-540. Coimbra: Edições Almedina, SA.
- Frances, A. & Ross, R. (2004). *DSM-IV-TR – Casos clínicos. Guia para o diagnóstico diferencial*. Lisboa: Climepsi.
- Frank, J. L., Jennings, P. A. & Greenberg, M. T. (2013). Mindfulness-based interventions in school settings: An introduction to the special issue. *Research in Human Development*, 10(3), 205-210. doi:10.1080/15427609.2013.818480.
- Franklin, C., Kim, J., Ryan, T., Kelly, M. & Montgomery, K. (2012). Teacher involvement in school mental health interventions: A systematic review. *Children and Youth Services Review*, 34(5), 973-982. doi:10.1016/j.childyouth.2012.01.027.
- Fraser, B. J. & Walberg, H. J. (2005). Research on teacherstudent relationships and learning environments: context, retrospect and prospect. *International Journal of Educational Research*, 43, 103-109. doi:10.1016/j.ijer.2006.03.001.
- Fredricks, J., Blumenfeld, P. & Paris, A. (2004). School Engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research Spring*, 74(1), 59-109. doi:10.3102/00346543074001059.
- Fredrickson, B. L., Cohn, M. A., Coffey, K. A., Pek, J. & Finkel, S. M. (2008). Open hearts build lives: Positive emotions, induced through loving-kindness meditation, build consequential personal resources. *Journal of Personality and Social Psychology*, 95(5), 1045-1062. doi:10.1037/a0013262.

- Freiberg, H. J., & Lamb, S. M. (2009). Dimensions of Person-Centered Classroom Management. *Theory Into Practice*, 48, 99-105. doi:10.1080/00405840902776228.
- Furlong, M. & Christenson, S. (2008). Engaging Students at school and with learning: a relevant construct for all students. *Psychology in the Schools*, 45(5), 365-368. doi:10.1002/pits.20302.
- Furrer, C. & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 148-162. doi:10.1037/0022-0663.95.1.148.
- Galindo, E. (2015). *Tratamento do Insucesso Escolar com Técnicas da Psicologia*. Lisboa: Livros Horizonte.
- García-Campayo, J., Demarzo, M., Shonin, E. & Van Gordon, W. (2017). How do cultural factors influence the teaching and practice of mindfulness and compassion in latin countries? *Frontiers in psychology*, 8, 1161. doi:10.3389/fpsyg.2017.01161.
- Gerhardt, T. E. & Silveira, D. T. (2009). *Métodos de Pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS.
- Germer, C. K., Siegel, R. D. & Fulton, P. R. (2005). *Mindfulness and psychotherapy*. New York: Guilford Press.
- Germer, C. K. (2005). *Mindfulness – Mindful Self Compassion. Clinical Handbook of Mindfulness*. New York: Springer.
- Germer, K. C., Siegel, D. R. D. & Fulton, P. R. (2016). *Mindfulness e Psicoterapia*. (2ªed.). Porto Alegre: Artmed.
- Germer, C. K. (2016). *Mindfulness: O que é? Qual é a sua importância? Mindfulness e psicoterapia*. (2ªed.). Porto Alegre: Artmed.
- Gesell, A., Ilg, F., Ames, L. & Bullis, G. (1977). *A criança dos 5 aos 10 anos*. Dom Quixote, Lisboa.
- Gibson, H. (2014). A Conceptual View of Test Anxiety. *Nursing Forum*, 49(4), 267-277. doi:10.1111/nuf.12069.
- Gillet, N., Vallerand, R. & Lafrenière, M-A. (2012). Intrinsic and Extrinsic School Motivation as a Function of Age: The Mediating Role of Autonomy Support. *Social Psychology of Education*, 15(1), 77-95. doi: 10.1007/s11218-011-9170-2.
- Ginsburg, G. S. & Schlossberg, M. C. (2002). Family-based treatment of childhood anxiety disorders. *International Review of Psychiatry*, 14(2), 143-154. doi: 10.1080/09540260220132662.

- Glanville, J. L. & Wildhagen, T. (2007). The measurement of school engagement: Assessing dimensionality and measurement invariance across race and ethnicity. *Educational and Psychological Measurement*, 67(6), 1019-1041. doi:10.1177/0013164406299126.
- Glasser, W. (1998). *The quality school teacher* New York: Harper perennial. New York: Harper Perennial.
- Goyette, C. H., Conners, C. H. & Ulrich, R. F. (1978). Normative data on revised Conners' parents and teacher rating scales. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 6, 221-236. doi:0091-0627/78/0600-0221\$05.00/0.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H. & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58(6-7), 466-474. doi:10.1037/0003-066x.58.6-7.466.
- Greenberg, M. T. & Mitra, J. L. (2015). From mindfulness to right mindfulness: The intersection of awareness and ethics. *Mindfulness*, 6(1), 74-78. doi:10.1007/s12671-014-0384-1.
- Greenland, S. K. (2010). *The mindful child. How to help your kid manage stress and become happier, kinder and more compassionate*. New York: Free Press.
- Greeson, J. M. (2009). Mindfulness Research Update: 2008. *Complement Health Pract Rev.*, 14(1), 10–18. doi:10.1177/1533210108329862.
- Grills-Tauechel, A. E. & Ollendick, T. H. (2012). *Phobic and Anxiety Disorders in Children and Adolescents*. Hogrefe Publishers.
- Grossman, P., Niemann, L., Schmidt, S. & Walach, H. (2004). Mindfulness-based stress reduction and health benefits: A meta-analysis. *Journal of Psychosomatic Research*, 57(1), 35–43. doi:10.1016/S0022-3999(03)00573-7.
- Guerrero, L. (2006). *Nonverbal communication in close relationships*. Nova Jérĩa: Erlbaum.
- Guinote, P. (2014). *Educação e Liberdade de Escolha*. Fundação Francisco Manuel dos Santos, Lisboa.
- Hagenauer, G., Hascher, T. & Volet, S. E. (2015). Teacher emotions in the classroom: associations with students' engagement, classroom discipline and the interpersonal teacher-student relationship. *European Journal of Psychology of Education*, 30(4), 385-403. doi:10.1007/s10212-015-0250-0.

- Hamilton, S. & Hamilton, M. (2009). *The transition to adulthood: Challenges of poverty and structural lag. Handbook of adolescent psychology*. Hoboken: John Wiley & Sons.
- Hanh, N. T. (1976). *The miracle of mindfulness: an introduction to the practice of meditation*. Boston: Beacon Press.
- Haynes, N. & Comer, J. (1993). *Elementary and middle school climate survey*. New Haven: Yale University Child Study Center.
- Hayes, S. C., Strosahl, K. & Wilson, K. G. (1999). *Acceptance and commitment therapy: An experiential approach to behavior change*. New York: Guilford.
- Hayes, S. C. & Wilson, G. K. (2003). Mindfulness: Method and Process. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 161-165. doi:10.1093/clipsy.bpg018.
- Hayes, S. C. (2004). Acceptance and commitment therapy, relational frame theory, and the third wave of behavioral and cognitive therapies. *Behavior Therapy*, 35(4), 639-665. doi:10.1016/j.beth.2016.11.006.
- Hayes, S. C., Strosahl, K. & Wilson, K. G. (2012). *Acceptance and commitment therapy: the process and practice of mindful change* (2a ed.). New York: Guilford Press.
- Hick, S. F., Segal, Z. V. & Bien, T. (2008). *Mindfulness and the Therapeutic Relationship*. Guilford Press.
- Hofmann, W., Schmeichel, B. J. & Baddeley, A. D. (2012). Executive functions and self regulation. *Trends in Cognitive Sciences*, 16(3), 174-180. doi:10.1016/j.tics.2012.01.006.
- Hölzel, B. K., Lazar, S. W., Gard, T., Schuman-Olivier, Z., Vago, D. R. & Ott, U. (2011). How does mindfulness meditation work? Proposing mechanisms of action from a conceptual and neural perspective. *Perspectives on Psychological Science*, 6(6), 537-559. doi:10.1177/1745691611419671.
- Hudson, J., Rapee, R. & Schniering, C. (2000). Issues in the diagnosis and assessment of anxiety disorders in children and adolescents. *Clinical Psychology Review*, 20(4), 453-478. doi:10.1016/S0272-7358(99)00037-9.
- Hussong, A. M. & Chassin, L. (2004). Stress and coping among children of alcoholic parents through the young adult transition. *Development and Psychopathology*, 16(4), 985-1006. doi:10.1017/S0954579404040106.
- Ivanowski, B. & Malhi, G. S. (2007). The psychological and neurophysiological concomitants of mindfulness forms of meditation, *Acta Neuropsychiatrica*, 19(2), 76-91. doi:10.1111/j.1601-5215.2007.00175.x.

- January, A. M., Casey, R. J. & Paulson, D. (2011). A meta-analysis of classroom-wide interventions to build social skills: Do they work?. *School Psychology Review*, 40, 242-256. ISSN-0279-6015.
- Jarrett, O. S. (2002). Recess in Elementary School: What Does the Recess in Elementary School: What Does the. *ERIC Digest*, 1–7. doi:ED466331.
- Jennings, P. A. & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of educational research*, 79(1), 491-525. doi:10.3102/0034654308325693.
- Jennings, P. A. (2011). *Promoting Teachers' Social and Emotional Competencies to Support Performance and Reduce Burnout. Breaking the Mold of Preservice and Inservice Teacher Education: Innovative and Successful Practices for the Twenty-first Century*. New York: Rowman & Littlefield Publishers.
- Jennings, P. A., Brown, J. L., Frank, J. L., Doyle, S., Oh, Y., Davis, R., ... & Greenberg, M. T. (2013). Impacts of the CARE for teachers program on teachers' social and emotional competence and classroom interactions. *Journal of Educational Psychology*, 109(7), 1010-1028. doi:10.1037/edu0000187.
- Jesus, S. N. (2003). *Influência do Professor sobre os Alunos*. Porto: Asa.
- Juel, C. (1988). Learning to read and write: a longitudinal study of 54 children from first through fourth grades. *Journal of Educational Psychology*, 80(4), 437-447. doi:10.1037/0022-0663.80.4.437.
- Kabat-Zinn, J. (1990). *Full Catastrophe Living: Using the Wisdom of your Mind to Face Estresse, Pain and Illness*. New York: Dell Publishing.
- Kabat-Zinn J. (1994). *Wherever you go, there you are: Mindfulness meditation in everyday life*. New York: Hyperion.
- Kabat-Zinn, J. (1996). *Mindfulness Meditation: What it is, what it isn't, and its role in health care and Medicine. Comparative and Psychological Study on Meditation*. Eburon: Netherlands.
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-Based Interventions in Context: Past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 144-156. doi:10.1093/clipsy.bpg016.
- Kabat-Zinn, J. (2005). *Coming to our senses. Healing ourselves and the world through mindfulness*. New York, Hyperion.
- Kaiser-Greenland, S. (2010). *The Mindful Child*. New York: Free Press.

- Kearney, A. J. (2009). *Compreender a Análise Aplicada do Comportamento*. Porto: Porto Editora.
- Keeton, C. P., Kolos, A. C. & Walkup, J. T. (2009). Pediatric Generalized Anxiety Disorder. *Pediatric Drugs*, 11(3), 171-183. doi:10.2165/00148581-200911030-00003.
- Kendall, P. C. (2000). *Childhood Disorders*. London: Psychology Pres.
- Keng, S. L., Smoski, M. J. & Robins, C. J. (2011). Effects of mindfulness on psychological health: a review of empirical studies. *Clinical Psychology Review*, 31(6), 1041-1056. doi:10.1016/j.cpr.2011.04.006.
- Kesner, J. E. (2000). Teacher characteristics and the quality of child-teacher relationships. *Journal of School Psychology*, 28(2), 133-149. doi: 10.1016/S0022-4405(99)00043-6.
- Khalsa, S., Hickey-Schultz, L., Cohen, D., Steiner, N. & Cope, S. (2012). Evaluation of the mental health benefits of Yoga in a secondary school: A preliminary randomized controlled trial. *The Journal of Behavioral Health Services and Research*, 39(1), 80-90. doi:10.1007/s11414-011-9249-8.
- Kindermann, T. (2007). Effects of naturally existing peer groups on changes in academic engagement in a cohort of sixth graders. *Child Development*, 78(4), 1186-1203. doi:10.1111/j.1467-8624.2007.01060.x.
- Knafo, A. & Plomin, R. (2006). Parental discipline and affection and children's prosocial behavior: genetic and environmental links. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(1), 147-164. doi:10.1037/0022-3514.90.1.147.
- Kok, B. E. & Fredrickson, B. L. (2010). Upward spirals of the heart: Autonomic flexibility, as indexed by vagal tone, reciprocally and prospectively predicts positive emotions and social connectedness. *Biological Psychology*, 85(3), 432-436. doi:10.1016/j.biopsycho.2010.09.005.
- Kossan, P. (2010). *ASU plans big change in teacher training: Less time on theory, more focus on subject*. The Arizona Republic.
- Kovess-Masfety, V., Husky, M. M., Keyes, K., Hamilton, A., Pez, O., Bitfoi, A., Carta, G. M., Goelitz, D., Kuijpers, R., Otten, R., Koç, C., Lesinskiene, S. & Mihova, Z. (2016). Comparing the prevalence of mental health problems in children 6-11 across Europe. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 51(8), 1093-1103. doi:10.1007/s00127-016-1253-0.

- Kreppner, K. (2000). The child and the family: Interdependence in developmental pathways. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 16(1), 11-22. doi:10.1590/S0102-37722000000100003.
- Kuehner, C., Huffziger, S. & Liebsch, K. (2009). Rumination, Distraction and Mindful Self-Focus: Effects on Mood, Dysfunctional Attitudes and Cortisol Stress Response. *Psychological Medicine*, 39(2), 219-228. doi:10.1017/S0033291708003553.
- Kunsch, C.K. (2014). *Excesso de atividades, consumo e superproteção: possíveis fatores de tédio em crianças*. São Paulo.
- Kuperminc, G. P., Leadbeater, B. J., Emmons, C. & Blatt, S. J. (1997). Perceived school climate and difficulties in the social adjustment of middle school students. *Applied Developmental Science*, 1(2), 76-88. doi:10.1207/s1532480xads0102\_2.
- Kuyken, W., Weare, K., Ukoumunne, O. C., Vicary, R., Motton, N., Burnett, R., Cullen, C., Hennelly & Huppert F. (2013). Effectiveness of the Mindfulness in Schools Programme: Non-randomised controlled feasibility study. *Br J Psychiatry*, 203(2), doi:10.1192/bjp.bp.113.126649.
- Ladd, G. W., Brich, S. H. & Buhs, E. S. (1999). Children's Social and Scholastic Lives in Kindergarten: Related Spheres of Influence? *Child Development*, 70(6), 1373-1400. doi:10.1111/1467-8624.00101.
- Langer, E. J. (2014). *Mindfulness forward and back*. Wiley Blackwell Handbook of Mindfulness. Chichester. UK: John Wiley & Sons, Ltd.
- La Paro, K. M. & Pianta, R. C. (2001). Predicting children's competence in the early school years: A meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 70(4), 443-484. doi:10.3102/00346543070004443.
- Leal, E. A., Miranda, G. J. & Carmo, C. R. (2013). Teoria da Autodeterminação: uma Análise da Motivação dos Estudantes do Curso de Ciências Contábeis. *R. Cont. Fin. – USP, São Paulo*, 24(62), 162-173. ISSN:1808-057X.
- LeBlanc, L., Swisher, R., Vitaro, F. & Tremblay, R. E. (2007). School social climate and teachers' perceptions of classroom behavior problems: A 10 year longitudinal and multilevel study. *Social Psychology of Education*, 10(4), 429-442. doi:10.1007/s11218-007-9027.
- Leahy, R. (2013). *Regulação emocional em psicoterapia*. Porto Alegre: Artmed.
- Leary, M. & Tate, L. (2007). The multi-faceted nature of mindfulness. *Psychological Inquiry*, 18(4), 251-255. doi:10.1080/10478400701598355.

- Linhares, M. & Martins, C. (2015). O processo da autorregulação no desenvolvimento de crianças. *Estudos de Psicologia* (Campinas), 32(2), 281-293. doi:10.1590/0103-166X2015000200012.
- Lo, B., Chan, S., Ng, T. & Choi, A. (2019). Parental Demandingness and Executive Functioning in Predicting Anxiety among Children in a Longitudinal Community Study. *Journal of Youth and Adolescence*, 1-12. doi:10.1007/s10964-019-01103-1.
- Lopes, J. & Rutherford, R. (2001). *Problemas de comportamento na sala de aula: identificação, avaliação e modificação*. Porto: Porto Editora.
- Lopes, J. (2009). *Comportamento, aprendizagem e “ensinagem” na ordem e desordem da sala de aula*. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Loranger, M. & Arsenault, R. (1989). Self-Evaluation Questionnaire of Social Skills for Adolescents in High School. *Journal of Adolescent Research*, 4(1), 75–91. doi: 10.1177/074355488941006.
- Lourenço, A. A. & Paiva, M. O. A. (2004). *Disrupção Escolar – Estudo de Casos* (vol. 3). Porto: Porto Editora.
- Low, C. A., Stanton, A. L. & Bower, J. E. (2008). Effects of acceptance-oriented versus evaluative emotional processing on heart rate recovery and habituation. *Emotion*, 8(3), 419-424. doi:10.1037/1528-3542.8.3.419.
- Luçart, L. (1982). *Uma escola Pré-Primária*. Lisboa: Livros horizonte.
- Luciano, M. C., Valdivia, S., Gutiérrez, O. & Páez-Blarrina, M. (2006). Avances desde la terapia de aceptación y compromiso (ACT). *EduPsykhé*, 5(2), 173-201. ISSN:1579-0207.
- Lutz, A., Slagter, H.A., Dunne, J.D. & Davidson, R. (2008). Attention regulation and monitoring in meditation. *Trends in Cognitive Sciences*, 12(4), 163-169. doi:10.1016/j.tics.2008.01.005.
- Lutz, A., Greischar, L. L., Perlman, D. M. & Davidson, R. (2009). Bold signal in insula is differentially related to cardiac function during compassion meditation in experts vs. novices. *NeuroImage*, 47(3), 1038-1046. doi:10.1016/j.neuroimage.2009.04.081.
- Marques, R. (1997). *A Escola e os Pais, como colaborar?* Lisboa: Texto Editora.
- Marques-Pinto, A. & Alvarez, M. J. (2016). *Promoção da saúde ocupacional em contexto escolar: Da saúde física ao bem-estar profissional dos professores*. Psicologia da Saúde Ocupacional. Lisboa: Pactor.

- Martins, A. C., Almeida, J. P. & Viana, V. (2013). Ansiedade Social na Infância e Pré-adolescência: Adaptação para o Português de Portugal da SASC-R. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 27(2), 300-307. doi:10.1590/1678-7153.201427210.
- Martinsen, K. D., Rasmussen, L. M. P., Wentzel-Larsen, T., Holen, S., Sund, A. M., Løvaas, M. E. S., . . . Neumer, S.-P. (2019). Prevention of anxiety and depression in school children: Effectiveness of the transdiagnostic EMOTION program. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 87(2), 212-219. doi:10.1037/ccp0000360.
- Maruish, M. E. (2011). *The use of psychological testing for treatment planning and outcome assessment*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mccarney, R., Schulz, J. & Grey, A. (2012). Effectiveness of mindfulness-based therapies in reducing symptoms of depression: a meta-analysis. *European Journal of Psychotherapy & Counselling*, 14(3), 279-299. doi:10.1080/13642537.2012.713186.
- McCusker, K. & Gunaydin, S. (2015). Research using qualitative, quantitative or mixed methods and choice based on the research. *Perfusion*, 30(7), 537-542. doi:10.1177/0267659114559116.
- McDonald, A. S. (2001). The prevalence and effects of test anxiety in school children. *Educational Psychology*, 21(1), 89-101. doi: 10.1080/01443410020019867.
- McEvoy, A. & Welker, R. (2000). Antisocial behavior, academic failure, and school climate: A critical review. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8(3), 130- 140. doi:10.1177/106342660000800301.
- McIntyre, L. L., Blacher, J. & Baker, B. L. (2006). The transition to school: adaptation in young children with and without intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50(5), 349-361. doi:10.1111/j.1365-2788.2006.00783.x.
- Meiklejohn, J., Phillips, C., Freedman, M. L., Griffin, M. L., Biegel, G., Roach, A., Frank, J., Burke, C., Pinger, L., Sloway, G., Isberg, R., Sibinga, E., Grossman, L. & Saltzman, A. (2012). Integrating mindfulness training into K-12 education: Fostering the resilience of teachers and students. *Mindfulness*, 3(4), 291-307. doi:10.1007/s12671-012-0094-5.
- Meira, M. (2016). Critical thinking in school psychology: Epistemological aspects. *Psychology, Society and Education: Critical Perspectives in Brazil*, 83-98.
- Mendelson, T., Greenberg, M, Dariotis, J., Gould, L., Rhoades, B., et al. (2010). Feasibility and preliminary outcomes of a school-based mindfulness intervention for urban youth. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38(7), 985-994. doi:10.1007/s10802-010-9418-x.

- Mendler, A. N. (2005). *More what do I do When...?: Powerful strategies to promote positive behavior*. Bloomington: FSC-Mixed Sources.
- Menezes, C. B., Dell’Aglío, D. D. & Bizarro, L. (2012). Meditação, bem-estar e a ciência psicológica: revisão de estudos empíricos. *Interação em Psicologia*, 15(2), 239-248. doi:10.5380/psi.v15i2.20249.
- Menezes, C. B., KlamtConceição, I. & Melo, W. V. (2014). *Mindfulness: Estratégias Psicoterápicas e a Terceira onda em Terapia Cognitiva*. Porto Alegre: Sinopsys.
- Merrell, K. W. (2008). Behavioral, social, and emotional assessment of children and adolescents (3ª ed.). New York: Erlbaum.
- Mestre, V. (1992). *La depresión en población adolescente valenciana: Depression in a teenage population in Valencia*. Valencia, Spain: Consejería de Sanidad y Consumo.
- Millar, R. B., Behrens, J. T. & Greene, B. A. (1993). Goals and perceived ability: Impact on student valuing, self-regulation and persistence. *Contemporary Educational Psychology*, 18(1), 2–14. doi:10.1006/ceps.1993.1002.
- Monteiro, I. C. C. & Gaspar, A. (2007). Um estudo sobre as emoções no contexto das interações sociais em sala de aula. *Investigações em Ensino de Ciências*, 12(1), 71-84.
- Monteiro, M. P. (2015). The impact of a mindfulness based attentional skills training program on school related self-regulation skills of elementary school children (Doctor Dissertation). ProQuest Dissertations & Theses Global: Social Sciences.
- Moffitt, T. E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R. J., Harrington, H. & Caspi, A. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 108(7), 2693–2698. doi:10.1073/pnas.1010076108.
- Morgado, S. (2017). *O Impacto de um Programa de Mindfulness numa Escola Portuguesa*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: ISPA.
- Morgan, W. D., Morgan, S. T. & Germer, C. K. (2016). *Cultivar a atenção e a compaixão. Mindfulness e psicoterapia*. Porto Alegre: Artmed.
- Moss, A. S., Reibel, D. K., Greeson, J. M., Thapar, A., Bubb, R., Salmon, J. & Newberg, A. B. (2015). An Adapted Mindfulness-Based Stress Reduction Program for Elders in a Continuing Care Retirement Community Quantitative and Qualitative Results From a Pilot Randomized Controlled Trial. *Journal of Applied Gerontology*, 34(4), 518-538. doi:10.1177/0733464814559411.

- Mrazek, M.D., Franklin, M.S., Philips, D.T., Baird, B. & Schooler, J.W. (2013). Mindfulness Training Improves Working Memory Capacity and GRE Performance While Reducing Mind Wandering. *Psychological Science*, 24(5), 776-781. doi: 10.1177/0956797612459659.
- Myers, M. A. & Thompson, V. L. (2000). The impact of violence exposure on African American youth in context. *Youth & Society*, 32(2), 253-267. doi:10.1177/0044118X00032002006.
- Nakpodia, E. (2010). The Influence of Principals' Leadership styles on Teachers in Nigeria Secondary. *Academic Leadership Journal*, 9(3), 1-7.
- Napoli, M., Krech, P. R. & Holley, L.C. (2005). Mindfulness training for elementary school students: The attention academy. *Journal of Applied School Psychology*, 21(1), 99-125. doi:10.1300/J008v21n01\_05.
- Neff, K. D. (2003). Development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and Identity*, 2, 223–250. doi:10.1080/1529886039020903.
- Neff, K. D., Rude, S. S. & Kirkpatrick, K. L. (2007). An examination of self-compassion in relation to positive psychological functioning and personality traits. *Journal of Research in Personality*, 41(4), 908-916. doi:10.1016/j.jrp.2006.08.002.
- Neff, K. D. & Germer, C. K. (2013). A pilot study and randomized controlled trial of the mindful self-compassion program. *Journal of Clinical Psychology*, 69(1), 28-44. doi:10.1002/jclp.21923.
- Nelsen, J., Duffy, R., Escobar, L., Ortolano, K. & Owen-Sohocki, D. (1996). *Positive discipline: A teacher A-Z guide*. USA: Prima Publishing.
- Neto, C. (2001). *Jogo e Desenvolvimento da Criança*. Lisboa: Edições FMH.
- Neto, A. A. L. (2005). Bullying- comportamento agressivo entre estudantes. *Jornal de Pediatria*, 81(5), 164- 172. doi:10.1590/S0021-75572005000700006.
- Newmann, F. M., Wehlage, G. G. & Lamborn, S. D. (1992). *The significance and sources of student engagement. Student engagement and achievement in American secondary schools*. New York: Teachers College Press.
- Noddings, N. (1999). *Care, justice, and equity*. New York. College Press.
- Norrish, J. M., Williams, P., O'Connor, M. & Robinson, J. (2013). Na applied framework for positive education. *International Journal of Wellbeing*, 3(2), 147-161. doi:10.5502/ijw.v3i2.2.
- Nutt, D., de Miguel, B.G. & Davies, S.J.C. (2008). *Phenomenology of Anxiety Disorders. Handbook of Behavioral Neuroscience*. Amsterdam: Academic Press.

- Odriozola, E. (2001). *Perturbações da ansiedade na infância*. MacGrawHill: Alfragide.
- Oliveira, R. (2015). *Estratégias de Ensino Promotoras de Aprendizagens e do Pensamento Crítico*. Dissertação de Mestrado. Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.
- Olweus, D.(1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. New York: Blackwell.
- Oro, P., Esquerda, M., Viñas-Salas, J., Soler-González, J. & Pifarré, J. (2015). Mindfulness en estudiantes de medicina. *Fundacion Educacion Medica*, 18(5), 305-312. ISSN:2014-9832.
- Ortner, C. N. M., Kilner, S. J. & Zelazo, P. D. (2007). Mindfulness meditation and reduced emotional interference on a cognitive task. *Motivation and Emotion*, 31(4), 271-283. doi:10.1007/s11031-007-9076-7.
- Özben, Ş. (2010). Teachers' strategies to cope with student misbehavior. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 587-594. doi:10.1016/j.sbspro.2010.03.068.
- Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2009). *O Mundo da Criança*. Lisboa: McGrawHill.
- Pas, E. T., Bradshaw, C. P., Hershfeldt, P. A. & Leaf, P. J. (2010). A multilevel exploration of the influence of teacher efficacy and burnout on response to student problem behavior and schoolbased service use. *School Psychology Quarterly*, 25(1), 13–27. doi:10.1037/a0018576.
- Pérez, M. A., Martín, A., Borda, M. & Del Río, C. (2003). Estrés y rendimiento académico en estudiantes universitarios [Stress and academic performance in university students]. *Cuadernos de Medicina Psicosomática y Psiquiatría de Enlace*, 67/68, 26–33. ISSN:1695-4238.
- Peterson, C. (2006). *A primer in positive psychology*. Oxford: Oxford University Press.
- Piaget, J. (1982). *O Nascimento da Inteligência na Criança* (4ª ed.). Rio de Janeiro: Zahar.
- Pintrich, R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667–686. doi:10.1037/0022-0663.95.4.667.
- Platt, R., Williamns, R. S. & Ginsburg, S. G. (2016). Stressful Life Events and Child Anxiety: Examining Parent and Child Mediators. *Child Psychiatry Hum Dev*, 47(1), 23-34. doi10.1007/s10578-015-0540-4.
- Polaino-Lorente, A. & Ávila C. (2004). *Como viver com uma criança hiperactiva, Comportamento, diagnóstico, tratamento, ajuda familiar e escolar*. Lisboa: Edições Asa.

- Postholm, M. B. (2013). Classroom Management: What does research tell us? *European Educational Research Journal*, 12(3), 389-402. doi:10.2304/eeerj.2013.12.3.389.
- Psychosocial Paediatrics Committee/Canadian Paediatric Society (2004). Effective discipline for children. *Paediatrics & Child Health*, 9(1), 37-41. doi:10.1093/pch/9.1.37.
- Puddicombe, A. (2016). *Mindfulness e meditação- Qual a diferença?*. Nascente. Amadora.
- Queirós, M. (2016). *Inteligência Emocional- Aprende a ser feliz*. Porto Editora. Porto.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Raab, K. (2014). Mindfulness, self-compassion, and empathy among health care professionals: a review of the literature. *Journal of Health Care Chaplaincy*, 20(3), 95-108. doi:10.1080/08854726.2014.913876.
- Ramirez, F. C. (2001). *Condutas agressivas na idade escolar*. Amadora: McGraw Hill.
- Ramos, N., Hernández, S. & Blanca, M. (2009). Efecto de un programa integrado de Mindfulness e Inteligencia Emocional sobre las estrategias cognitivas de regulación emocional. *Ansiedad y Estrés*, 15(2-3), 207-216. ISSN:1134-7937.
- Rains, D. (2004). *Principios de neuropsicología humana: Principles of human neuropsychology*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Ramstetter, C., Murray, R. & Garner, A. (2010). The Crucial Role of Recess in School. *Journal of School Health*, 80, 517-526. doi:10.1111/j.1746-1561.2010.00537.x.
- Reeve, J. (2006). Teachers as facilitators: What autonomy-supportive teachers do and why their students benefit. *The Elementary School Journal*, 106(3), 225-236. doi:10.1086/501484.
- Reeve, J. (2013). How students create motivationally supportive learning environments for themselves: The concept of agentic engagement. *Journal of Educational Psychology*, 33(105), 579-595. doi:10.1037/a0032690.
- Reynolds, C. & Richmond, B. O. (1997). What i think and fell:A revised measure of Children's Manifeste Anxiety. *Journal of Child Psychology*, 25(1), 15-20. doi:10.1023/A:1025751206600.
- Rejeski, W. (2008). Mindfulness: Reconnecting the body and the mind in geriatric medicine and gerontology. *The Gerontologist*, 48(2), 135-141. doi:10.1093/geront/48.2.135.

- Rimm-Kaufman, S. E., Curby, T. W., Grimm, K. J., Nathanson, L. & Brock, L. L. (2009). The contribution of children's self-regulation and classroom quality to children's adaptive behaviors in the kindergarten classroom. *Developmental Psychology*, 45(4), 958-972. doi:10.1037/a0015861.
- Rivas, F. (1997). *El proceso de enseñanza/aprendizaje. The teaching/learning process*. Barcelona, Spain: Ariel Planeta.
- Rodrigues, A. N. (2005). Contributos para a utilização das Escalas de Conners Revisadas (1997) no processo de avaliação da PHDA (Parte I). *Revista de Educação Especial e Reabilitação*, 12, 71-95.
- Roemer, L. & Orsillo, S. M. (2010). *Uma Conceitualização Comportamental de Problemas Clínicos Baseados na Aceitação. A prática da terapia cognitivo-comportamental baseada em mindfulness e aceitação*. Porto Alegre: Artmed.
- Roeser, R. W. & Peck, S. C. (2009). An education in awareness: Self, motivation, and selfregulated learning in contemplative perspective. *Educational Psychologist*, 44(2), 119-136. doi:10.1080/00461520902832376.
- Roeser, R. W., Schonert-Reichl, K. A., Jha, A., Cullen, M., Wallace, L., Wilensky, R., ...Harrison, J. (2013). Mindfulness training and reductions in teacher stress and burnout: Results from two randomized, waitlist-control field trials. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 787-804. doi:10.1037/a0032093.
- Roeser, R. W. (2014). The emergence of mindfulness based interventions in educational settings. *Advances in Motivation and Achievement*. 18, 379-419. doi:10.1108/S0749-742320140000018010.
- Roeser, R. W. (2016). *Processes of teaching, learning, and transfer in mindfulness based interventions (MBIs) for teachers: A contemplative educational perspective*. Springer New York.
- Rogers, W. B. (2002). *Classroom behaviour: A practical guide to effective teaching, behaviour management and colleague support*. London: Paul Chapman Publishing.
- Romão, H. (2010). *Educação... que Educação? Como educam os Portugueses*. Lisboa: Chiado Editora.
- Roque, I. & Lemos, M. S. (2002). Escala de Empenho. Versão para investigação. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Roque, I., Lemos, M. S. & Gonçalves, T. (2013). Crenças de controlo: Relação entre as percepções sobre os meios necessários para o sucesso escolar e o acesso pessoal a

- esses meios. *XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*, Braga.
- Rosário, P., Núñez, J., Salgado, A., González-Pienda, J., Valle, A., Joly, C. & Bernardo, A. (2008). Ansiedad ante los exámenes: Relación con variables personales y familiares. *Psicothema*, 20(4), 563-570. ISSN: 0214-991.
- Russell, T. A. & Tatton-Ramos, T. P. (2015). *Compassionate minds and brains in schools. Towards the compassionate school from golden rule to golden thread*. London, UK: Trentham Books.
- Sá, I. (2004). Os componentes motivacionais da aprendizagem autorregulada, *Aprendizagem autorregulada pelo estudante. Perspetivas psicológicas e educationais*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Sampaio, D. (2001). *Voltei à escola*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Sampaio, D. (2001). Prevenção da Indisciplina na Escola: O papel da mudança na sala de aula. *Indisciplina e Violência na escola*. (pp. 7-17). Lisboa: Associação Educativa para o Desenvolvimento da Criatividade.
- Sampaio de Carvalho, J., Pinto, A. M. & Marôco, J. (2017). Results of a mindfulness-based social-emotional learning program on portuguese elementary students and teachers: a quasi-experimental study. *Mindfulness*, 8(2), 337-350. doi:10.1007/s12671-0160603-z.
- Santos, P. L. (2006). Problemas de saúde mental de crianças e adolescentes atendidos em um serviço público de psicologia infantil. *Revista Psicologia em Estudo*, 11(2), 315-321. doi:10.1590/S1413-73722006000200010.
- Santos, E. (2011). *Empatia e bullying, em alunos do 4º e do 6º ano*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Schmidt, M. & Cagran, B. (2006). Classroom Climate in Regular Primary School Settings With Children With Special Needs. *Educational Studies*, 32(4), 361-372. doi:10.1080/030055690600850123.
- Schoeberlein, D. (2009). *Mindful teaching and teaching mindfulness - a guide for anyone who teaches anything*. Wisdom Publications: Boston.
- Scholten, W., Batelaan, N., Balkom, A., Penninx, B., Smit, J. & Van Oppen, P. (2013). Recurrence of anxiety disorders and its predictors. *Journal of Affective Disorders*, 147(1-3), 180-185. doi:10.1016/j.jad.2012.10.031.

- Schonert-Reichl, K. A. & Lawlor, M. S. (2010). The effects of a mindfulness-based education program on pre- and early adolescents' well-being and social and emotional competence. *Mindfulness*, 1(3), 137-151. doi:10.1007/s12671-0100011-8.
- Schonert-Reichl, K. A., Oberle, E., Lawlor, M. S., Abbott, D., Thomson, K., Oberlander, T. F. & Diamond, A. (2015). Enhancing cognitive and social-emotional development through a simple-to-administer mindfulness-based school program for elementary school children: A randomized controlled trial. *Developmental psychology*, 51(1), 52. doi:10.1037/a0038454.
- Segal, Z. V., Williams, J. M. G. & Teasdale, J. D. (2002). *Mindfulness based cognitive therapy for depression: A new approach to preventing relapse*. New York: Guilford Press.
- Segal, Z. V., Teasdale, J. D., Williams, J. M. & Gemar, M. C. (2002). The mindfulness-based cognitive therapy adherence scale: Inter-rater reliability, adherence to protocol and treatment distinctiveness. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 9(2), 131-138. doi:10.1002/cpp.320.
- Sekyere, E. A. (2009). *Teachers' guide to promotion interviews*. Kumasi: Afosek Educational consultancy Centre.
- Seligman, M. E. P. (2002). *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. New York: Free Press.
- Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gilham, J., Reivich, K. & Linkins, M. (2009). Positive education: positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293-311. doi:10.1080/03054980902934563.
- Shapiro, S. L., Schwartz, G. E. & Bonner, G. (1998). Effects of mindfulness-based stress reduction on medical and premedical students. *Journal of Behavioral Medicine*, 21(6), 581-599. doi:10.1023/A:101870082.
- Shapiro, S. L. & Schwartz, G. E. (2000). Intentional systemic mindfulness: an integrative model for self regulation and health. *Advances in mind-body medicine*, 16(2), 128-134. doi:10.1054/ambm.1999.0118.
- Shapiro S. L., Carlson L. E., Astin J. A. & Freedman B. (2006) Mechanisms of mindfulness. *Journal of Clinical Psychology*. 62(3), 373-86. doi:10.1002/jclp.20237.
- Shapiro, S. L., Oman, D., Thoresen, C. E., Plante, T. G. & Flinders, T. (2008). Cultivating mindfulness: effects on well-being. *Journal of Clinical Psychology*, 64(7), 840-862. doi:10.1002/jclp.20491.

- Shapiro, S. L. (2009). The integration of *mindfulness* and psychology. *Journal of Clinical Psychology*, 65(6), 555-560. doi:10.1002/jclp.20602.
- Shapiro, S. L., Lyons, K. E., Miller, R. C., Butler, B., Vieten, C. & Zelazo, P. D. (2014). Contemplation in the classroom: a new direction for improving childhood education. *Educational Psychology Review*, 27, 1 –30. doi:10.1007/s10648-014-9265-3.
- Siebling, A. & Petrides, K. (2014). Measures of trait mindfulness: convergent validity, shared dimensionality, and linkages to the five-factor model. *Frontiers in Psychology*, 5, 1-8. doi:10.3389/fpsyg.2014.01164.
- Silva, M. & Neves, I. (2006). Compreender a (In)disciplina na Sala de Aula: Uma Análise das Relações de Controlo e de Poder. *Revista de Educação*, 19(1), 5-41. ISSN:0871-9187.
- Silva, S. (2016). *O Estudo do Meio: Uma Área Integradora. Perspetivas de um Grupo de Professores*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Instituto Superior de Educação e Ciências.
- Simons-Morton, B. & Chen, R. (2009). Peer and parent influences on school engagement among early adolescents. *Youth & Society*, 41(1), 3-25. doi: 10.1177/0044118X09334861.
- Singer, T., Seymour, B., O'Doherty, J., Kaube, H., Dolan, R. & Frith, C. (2004). Empathy for Pain Involves the Affective but not Sensory Components of Pain. *Science*, 303(5661), 1157. doi:10.1126/science.1093535.
- Siqueira, L. G. & Wechsler, S. M. (2006). Motivação para a aprendizagem escolar: possibilidade de medida. *Avaliação Psicológica*, 5(1), 21-31. ISSN:1677-0471.
- Skinner, E. S., Wellborn, J. G. & Connel, J. P. (1990). What it takes to do well in school and whether I've got it: The role perceived control in children's engagement and school achievement. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 22-32. doi:10.1037/0022-0663.82.
- Skinner, E. & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behaviour and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571-581. doi:10.1037/0022-0663.85.4.571.
- Solberg, E. E., Halvorsen, R., Sundgot-Borgen, J., Ingier, F. & Holen, A. (1995). Meditation: A modulator of the immune response to physical stress. *British Journal of Sports Medicine*, 29(4), 255–257. doi:10.1136/bjsm.29.4.255.

- Solberg, E. E., Halvorsen, R. & Holen, A. (2000). Effect of meditation on immune cells. *Stress Medicine*, 16(3), 185–190. doi:10.1002/(SICI)10991700(200004)16:3<185::AID-SMI852>3.0.CO;2-C.
- Sousa, M. J. & Baptista, C. S. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios segundo Bolonha*. (1.<sup>a</sup> ed). Lisboa: Lidel.
- Souza, L. (2010). Estratégias de aprendizagem e fatores motivacionais relacionados. *Educar em revista*, 95-107. doi:10.1590/S0104-40602010000100008.
- Steckler, A., Mcleroy, R. M., Goodman, R. M., Bird, S. T. & McCormick, L. (1992). Toward integrating qualitative and quantitative methods: an introduction. *Health Education Quarterly*. 19(1),1-8. doi:10.1177/109019819201900101.
- Sun, R. C. (2012). Student classroom misbehavior: an exploratory study based on teachers' perceptions. *The Scientific World Journal*, 2012, 1-8. doi:10.1100/2012/208907.
- Tang, Y.Y. & Posner, M. I. (2009). Attention training and attention state training. *Trends in Cognitive Sciences*, 13(5), 222-227. doi:10.1016/j.tics.2009.01.009.
- Tang, Y. Y., Ma, Y., Wang, J., Fan, Y., Feng, S., Lu, Q., Yu, Q., Sui, D., Rothbart, M. K., Fan, M. & Posner, M. I. (2007). Short-term meditation training improves attention and self-regulation. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 104(43), 17152-17156. doi:10.1073/pnas.0707678104.
- Tang, Y.Y., Yang, L., Leve, L. D. & Harold, G. T. (2012). Improving Executive Function and Its Neurobiological Mechanisms Through a Mindfulness-Based Intervention: Advances Within the Field of Developmental Neuroscience. *Child Development Perspectives*, 6(4), 361-366. doi:10.1111/j.1750-8606.2012.00250.x.
- Tauber, R. (2007). *Classroom management: Sound theory and effective practice*. Santa Barbara, CA: Praeger Publishers.
- Teixeira, R. & Pereira, M. G. (2009). Promoção da saúde na doença oncológica: Intervenção de redução do stress baseada no mindfulness. *Psychologica*, 50, 253-275. doi:10.14195/1647-8606\_50\_13.
- Thirlwall, K. & Creswell, C. (2010). The impact of maternal control on children's anxious cognitions, behaviours and affect: An experimental study. *Behaviour Research and Therapy*, 48(19), 1041-1046. doi:10.1016/j.brat.2010.05.030.
- Toro, J. (2006). *Psiquiatria de la infancia y la adolescência. Introducción a la Psicopatología y la Psiquiatria* (6<sup>a</sup> ed), 825- 848. Barcelona: Masson.

- Turner, S. M., Beidel, D. C. & Costello, A. (1987). Psychopathology in the offspring of anxiety disorders patients. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55(2), 229-235. doi:10.1037/0022-006X.55.2.229.
- Twenge, J. M. (2011). Generational differences in mental health: Are children and adolescents suffering more, or less?. *American Journal of Orthopsychiatry*, 81(4), 469–472. doi:10.1111/j.1939-0025.2011.01115.x.
- Vandenberghe, L. & Sousa, A. C. A. (2006). Mindfulness nas terapias cognitivas e comportamentais. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, 2(1), 35-44. ISSN:1982-3746.
- Vandenberghe, L. & Assunção, A. B. (2009). Concepções de *mindfulness* em Langer Kabat-Zinn: um encontro da ciência ocidental com a espiritualidade oriental. *Contextos Clínicos*, 2(2), 124-135. ISSN:1983-3482.
- Veiga, F. (1995). *Transgressão e Autoconceito dos Jovens na Escola*. Lisboa: Fim de Século.
- Veiga, F. H. (2001). *Indisciplina e violência na escola – Práticas comunicacionais para professores e pais* (2ª ed.). Porto: Livraria Almedina.
- Veiga, F. H. (2007). *Indisciplina e violência na escola: práticas comunicacionais para professores e pais*. (3.ª ed). Coimbra: Almedina. ISBN: 978-972-40-3003-6.
- Veiga, F. H. (2012). *Transgressão e Autoconhecimento dos Jovens na Escola* (3ª ed). Lisboa: Fim de Século.
- Veiga-Simão, A. M. (2005). *Estratégias de Aprendizagem e Aconselhamento Educacional. Psicologia da Educação: temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino*. Lisboa: Relógio d'Água Editores.
- Veiga, F. H., Festas, I., Taveira, C., Galvão, D., Janeiro, I., Conboy, J., Carvalho, C., Caldeira, S., Melo, M., Pereira, T., Almeida, A., Bahía, S. & Nogueira, J. (2012). Envolvimento dos Alunos na Escola: Conceito e Relação com o Desempenho Académico-Sua Importância na Formação de Professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 46(2), 31-47.
- Veiga, F. H. (2013). *Psicologia da educação - Teoria, investigação e aplicação. Envolvimento dos alunos na escola*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Velting, O. N., Setzer, N. J. & Albano, A. M. (2004). Update on and advances in assessment and cognitive-behavioral treatment of anxiety disorders in children and adolescents. *Professional Psychology: Research and Practice*, 35(1), 42-54. doi: 10.1037/07357028.35.1.42.

- Vicente, P., Reis, E. & Ferrão, F. (2001). *Sondagens: A amostra como factor decisivo de qualidade*. Edições Sílabo. Lisboa.
- Volet, S., Fanget, M. & Dambrum, M. (2015). Mindfulness meditation and relaxation training increases time sensitivity. *Consciousness and Cognition*, 31, 86–97. doi: 10.1016/j.concog.2014.10.00.
- Wallace, B. A. & Shapiro, S. L. (2006). Mental balance and well-being: building bridges between Buddhism and Western psychology. *American Psychologist*, 61(7). doi:10.1037/0003-066X.61.7.690.
- Waters, L., Barsky, A., Ridd, A. & Allen, K. (2015). Contemplative Education: A Systematic, Evidence-Based Review of the effect of Meditation Interventions in Schools. *Educational Psychology Review*, 27(1), 103-134. doi:10.1007/s10648-014-9258-2.
- Waters, A., Candy, S., Zimmer-Gembeck, M., Groth, T., Craske, M., Bradley, B. & Mogg, K. (2019). A School-Based Comparison of Positive Search Training to Enhance Adaptive Attention Regulation with a Cognitive-Behavioural Intervention for Reducing Anxiety Symptoms in Children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 1–20. doi:10.1007/s10802-019-00551-4.
- Weare, K. & Nind, M. (2011). Mental health promotion and problem prevention in schools: What does the evidence say? *Health Promotion International*, 26(S1), 29-69. doi:10.1093/heapro/dar075.
- Weare, K. (2013). Developing mindfulness with children and young people: A review of the evidence and policy context. *Journal of Children's Services*, 8(2), 141-153. doi:10.1108/JCS-12-2012-0014.
- Wenger, N., Sharrer, V. & Wynd, C. (2000). Stress, coping, and health in children. *Handbook of stress, coping, and health implications for nursing research, theory, and practice* (pp. 265-289). California: Sage Publications, Inc.
- Werner-Seidler, A., Perry, Y., Caele, A., Newby, J. & Christensen, H. (2017). School-based depression and anxiety prevention programs for young people: A systematic review and meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 51, 30-47. doi:10.1016/j.cpr.2016.10.005.
- White, L. S. (2012). Reducing Stress in School-age Girls Through Mindful Yoga. *Journal of Pediatric Health Care*, 26(1), 45-56. doi:10.1016/j.pedhc.2011.01.002.

- Willis, E. & Dinehart, H. L. (2013). *Contemplative practices in early childhood: implications for selfregulation skills and school readiness*. Florida: College of Education, Florida International University.
- Willms, J. D. (2003). *Student engagement at school: A sense of belonging and participation. Results from PISA 2000*. Paris: Organisation for Economic Co-Operation and Development.
- Wilson, G. S., Pritchard, M. E. & Revalee, B. (2005). Individual differences in adolescent health symptoms: The effect of gender and coping. *Journal of Adolescence*, 28(3), 369-379. doi:10.1016/j.adolescence.2004.08.004.
- Wiseman, D. & Hunt, G. (2014). *Best practice in motivation and management in the classroom* (3<sup>a</sup> ed.). Springfield, Illinois: Charles C Thomas.
- Wisner, B. (2013). An Exploratory Study of Mindfulness Meditation for Alternative School Students: Perceived Benefits for Improving School Climate and Student Functioning. *Mindfulness*, 5(6), 626-638. doi:10.1007/s12671-013-0215-9.
- Wolters, C. A. & Rosenthal, H. (2000). The relation between students' motivational beliefs and their use of motivational regulation strategies. *International journal of educational research*, 33(7), 801-820. doi:10.1016/S0883-0355(00)00051-3.
- Woods, P. (2001). *Ser criativo em relação aos comportamentos na Escola*. Lisboa: Associação Educativa para o Desenvolvimento da Criatividade.
- Wood, J., Mcleod, B., Sigman, M., Hwang, W. & Chu, B. (2003). Parenting and childhood anxiety: theory, empirical findings and future directions. *Journal of child psychology and psychiatry*, 44(1), 134-151. doi: 10.1111/1469-7610.00106.
- World Health Organization (WHO). (2013). *Investing in mental health: evidence for action*. Suíça:Geneva.
- Woodruff, S. C., Glass, C. R., Arnkoff, D. B., Crowley, K. J., Hindman, R. K. & Hirschhorn, E. W. (2013). Comparing self-compassion, mindfulness, and psychological inflexibility as predictors of psychological health. *Mindfulness*, 1-12. doi:10.1007/s12671-013-0195-9.
- Zarbock, G., Lynch, S., Ammann, A. & Ringer, S. (2015). *Mindfulness for therapists: Understanding mindfulness for professional effectiveness and personal well-being*. West Sussex: Wiley Blackwell.
- Zavos, H., Gregory, A. & Eley, T. (2011). Longitudinal genetic analysis of anxiety sensitivity. *Developmental Psychology*, 10. doi:10.1037/a0024996.

- Zelazo, P. D., & Lyons, K. E. (2012). The potential benefits of mindfulness training in early childhood: A developmental social cognitive neuroscience perspective. *Child Development Perspectives*, 6(2), 154–160. doi:10.1111/j.1750-8606.2012.00241.x.
- Zenner, C., Herrnleben-Kurz, S. & Walach, H. (2014). Mindfulness-based interventions in schools: A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 5. doi:10.3389/fpsyg.2014.00603.

## **Anexo 1 - Consentimento Informado**

**Código do Participante**\_\_\_\_\_

### **Acordo de Consentimento Informado:**

#### **Investigação e intervenção em práticas de mindfulness em contexto escolar**

Convidamos o seu filho ou a criança da qual é detentor da responsabilidade parental a participar num estudo estatístico de natureza ação- intervenção não clínico, em que se irão desenvolver práticas de Mindfulness em contexto escolar. Esta investigação decorre

na escola X em articulação com a Universidade Autónoma de Lisboa (Departamento de Psicologia e Centro de Investigação em Psicologia - CIP).

**Objetivos Gerais do estudo** - Compreender o impacto positivo das técnicas de mindfulness aplicadas em contexto escolar no comportamento em sala de aula, no seu rendimento académico e nas competências emocionais em alunos do 1º ciclo.

**O que fará no estudo** – A criança será convidada a participar num programa de ação-intervenção de cariz longitudinal com duração de 6 a 7 meses. Em que as crianças/jovens serão ensinados a aplicarem técnicas de mindfulness em contexto escolar, com o objetivo de melhorarem as suas competências de atenção/concentração, emocionais comportamento em sala de aula e conseqüentemente o seu rendimento académico.

**Recolha de dados** – Serão realizados 2 momentos de avaliação, um deles acontecerá em novembro ou dezembro e o outro em junho. Nestes momentos será aplicado à criança um protocolo constituído por 3 questionários que se referem:

- (a) Atenção/concentração – comportamento em sala de aula;
- (b) Inventário de Emoções e comportamentos;
- (c) Questionário sócio-demográfico;
- (d) Aceitar o acesso às notas da criança para aferir o rendimento académico;

Durante o programa não serão recolhidas imagens e todos os dados estatísticos serão trabalhados sem a identificação dos nomes dos alunos, pois será dado um código a cada um deles, não permitindo em qualquer momento que estes sejam identificados. Garantimos assim, absoluto anonimato e confidencialidade dos dados de cada um dos participantes. Até porque, assim que os dados tiverem sido todos recolhidos estes ficam automaticamente anonimizados, pois eliminamos as codificações de cada criança.

Não se antecipam riscos para os participantes, poderá contudo é haver benefícios ao nível da função cognitiva, comportamento em sala de aula, regulação emocional, empenho académico, autoestima e rendimento académico.

**Registo dos dados:** Pedimos autorização para recolher e arquivar os dados supramencionados, sem a utilização de nomes para manter o absoluto anonimato dos alunos.

**Arquivo e divulgação dos dados:** Todos os dados recolhidos serão usados exclusivamente para efeitos de investigação científica e respeitarão as regras de proteção de dados da ética científica e da lei geral europeia. Os dados recolhidos em papel serão arquivados, codificados e sem o nome dos participantes. Garantimos a devolução dos resultados globais aos participantes do estudo, através do email [amgomes@autonoma.pt](mailto:amgomes@autonoma.pt) e/ou numa reunião de divulgação de dados no próprio estabelecimento. Espera-se como resultados deste estudo a publicação de artigos científicos.

**Confidencialidade Integridade e Disponibilidade:** Os dados pessoais da criança não serão divulgados e serão mantidos confidenciais, asseguradas as medidas de segurança técnicas e organizacionais mais adequadas. O seu nome será codificado (atribuição de um código) e arquivado. Os dados recolhidos serão mantidos codificados e arquivados numa base de dados protegida por palavra-passe. Apenas dois elementos da coordenação, direção científica do projeto e responsável pelo tratamento de dados terão acesso aos seus dados pessoais. Todos os intervenientes que recolhem os dados estão sob compromisso de confidencialidade e de sigilo. Logo que se saia da presença da criança (no momento da última avaliação) os dados tornam-se anónimos. Todos os dados pessoais serão eliminados, ao final de cinco anos, após a publicação dos resultados, mantendo-se os dados recolhidos anonimizados.

**Participação voluntária:** A participação da criança é voluntária. Tem o direito de desistir do estudo a qualquer momento sem qualquer penalização, bastando para isso informar os coordenadores do projeto.

No final do estudo, os participantes poderão pedir e ter acesso a informação mais específica sobre os objetivos, hipóteses, procedimentos, resultados e conclusões do estudo.

**Se tiver dúvidas sobre o estudo, pode contactar os responsáveis pela coordenação do projeto e da investigação:**

**Coordenador do Projeto:** Ana Maria Gomes [ana.m28.gomes@gmail.com](mailto:ana.m28.gomes@gmail.com) ou [amgomes@autonoma.pt](mailto:amgomes@autonoma.pt)

**Investigadora:** Ana Catarina Teixeira Campos – [catarina\\_campos@hotmail.com](mailto:catarina_campos@hotmail.com)



### Informação dirigida à criança

Vinha-te convidar a participares num estudo que tem como objetivo aprenderes técnicas de Mindfulness, onde irás aprender a utilizar a tua respiração, sendo que estas têm o objetivo de melhorarem a tua concentração/atenção, comportamento em sala de aula e o rendimento académico. Para tal, será necessário responderes a um questionário. Garanto-te que todas as tuas respostas são confidenciais.

**Assinatura**

**da**

**Criança**

---

Lisboa, \_\_\_\_ de \_\_\_\_ de 2019

### Anexo 2 - Questionário sociodemográfico

Idade (coloca um ☺ na tua idade)

6 ☐ 7 ☐ 8 ☐ 9 ☐ 10 ☐ 11 ☐

És:

|                                                                                     |                                                                                     |
|-------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|
|  |  |
| <input type="checkbox"/>                                                            | <input type="checkbox"/>                                                            |

Ano de Escolaridade (Pinta a coluna correspondente ao ano em que te encontras)

|        |  |  |  |  |  |  |
|--------|--|--|--|--|--|--|
| 1º Ano |  |  |  |  |  |  |
| 2º Ano |  |  |  |  |  |  |
| 3º Ano |  |  |  |  |  |  |
| 4º Ano |  |  |  |  |  |  |

Vivo com: (Faz um círculo na opção que aches mais semelhante à tua)



Eu, Pai, Mãe e Irmãos



Eu e o Pai



Eu e a Mãe



Eu, o Pai e a Mãe



Eu e os Avós

Se viveres com outras pessoas, desenha-as aqui.

Disciplina Preferida (Rodeia aquela que gostas mais)

Matemática

Língua Portuguesa

Estudo do Meio

Que notas tiveste no 1º Período? (Coloca um X nas notas que obtiveste em cada disciplina)

|            | Não Satisfaz | Satisfaz | Bom | Muito Bom | Excelente |
|------------|--------------|----------|-----|-----------|-----------|
| Matemática |              |          |     |           |           |

|                   |  |  |  |  |  |
|-------------------|--|--|--|--|--|
| Língua Portuguesa |  |  |  |  |  |
| Estudo do Meio    |  |  |  |  |  |
| Comportamento     |  |  |  |  |  |

Muito Obrigada pela tua colaboração!

### Anexo 3 - Escala de Empenho – versão investigação

Pedimos a sua colaboração para o preenchimento de um questionário acerca dos seus alunos. Para cada item, por favor assinale com uma cruz a afirmação que mais se adequa ao caso do/a aluno/a.

**1. Na minha aula, este aluno(a):**

- Trabalha o mais que pode ..... ☐
- Faz apenas o suficiente para passar ..... ☐
- Não vem preparado ..... ☐
- Faz de conta que trabalha ..... ☐

**2. Quando iniciamos algum assunto na aula:**

- Participa nas discussões ..... ☐
- Não presta atenção ..... ☐
- Distrai-se com outras coisas ..... ☐
3. **Quando iniciamos alguma atividade nova na sala mostra-se:**
- Relaxado/tranquilo ..... ☐
- Aborrecido ..... ☐
4. **Na minha aula, este aluno(a) mostra-se:**
- Feliz ..... ☐
- Entusiasmado ..... ☐
- Depressivo ..... ☐
- Ansioso ..... ☐
- Irritado ..... ☐
5. **Quando trabalhamos na sala de aula, o aluno(a) parece:**
- Empenhado ..... ☐
- Preocupado/inquieto ..... ☐
- Frustrado ..... ☐
6. **Na minha sala de aula, este aluno(a):**
- Inicia o trabalho por ele próprio ..... ☐
- Precisa de ser estimulado para começar ..... ☐
- Só começa depois de muita insistência ..... ☐
- Evita começar a trabalhar ..... ☐
- Não chega a começar a trabalhar ..... ☐
7. **Este aluno(a):**
- Leva os trabalhos até ao fim ..... ☐
- Difícilmente termina os trabalhos ..... ☐
8. **Na sala de aula o(a) aluno(a):**
- Gosta de fazer descobertas e de explorar novos assuntos ..... ☐
- Prefere fazer apenas o necessário ..... ☐
- Evita assuntos complementares ..... ☐
9. **Perante um trabalho difícil ou desafiador:**
- Tenta ativamente ultrapassar as dificuldades ..... ☐
- Tende a desistir ..... ☐

#### **Anexo 4 - Escala de Conners – versão professores**

#### **ESCALA DE CONNERS PARA PROFESSORES – VERSÃO REVISTA**

#### **(FORMA REDUZIDA)**

(Keith Conners, 1997)

Tradução e Adaptação para investigação de Ana Nascimento Rodrigues – Departamento de Educação Especial e Reabilitação da Faculdade de Motricidade Humana – parte integrante da dissertação de doutoramento

|                  |            |
|------------------|------------|
| Número do Aluno: | Ano/Turma: |
| Observações:     |            |

Abaixo estão discriminados os problemas mais comuns que afetam as crianças no seu percurso de desenvolvimento. Muitas destas características são normais e passageiras desde que não se manifestem com elevados valores ao nível da intensidade, frequência e duração. Por favor, responda avaliando o comportamento da criança durante o último mês. Por cada item, pergunte-se “Com que frequência isto aconteceu no último mês?” e marque a melhor resposta para cada um. Nenhuma, nunca, raramente ou com pouca frequência, pode marcar **0**. Verdadeiramente, ou se ocorre muitas vezes e frequentemente marque **3**. Pode marcar **1** ou **2** para classificações entre um e outro. Por favor, responda a todos os itens.

| NUNCA | UM POUCO | FREQUENTEMENTE | MUITO FREQUENTE |
|-------|----------|----------------|-----------------|
| 0     | 1        | 2              | 3               |

|                                                                                              |   |   |   |   |
|----------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|
| 1. Desatento, distrátil (facilmente distrátil)                                               | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 2. Comportamento de desafio face ao adulto                                                   | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 3. Inquieto, “tem bichos carpinteiros” (mexe o corpo sem sair do lugar)                      | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 4. Esquece-se de coisas que já aprendeu                                                      | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 5. Perturba as outras crianças                                                               | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 6. Desafia o adulto e não colabora com os pedidos que lhe são feitos                         | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 7. Mexe-se muito como se estivesse sempre “ligado a um motor”                                | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 8. Soletira de forma pobre                                                                   | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 9. Não consegue manter-se sossegado                                                          | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 10. Vingativo(a) e maldoso(a)                                                                | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 11. Levanta-se do lugar na sala de aula ou noutras situações em que deveria ficar sentado(a) | 0 | 1 | 2 | 3 |

|                                                                                                                                                                                                             |   |   |   |   |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|
| 12. Mexe os pés e as mãos e está irrequieto(a) no lugar                                                                                                                                                     | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 13. Capacidades de leitura abaixo do esperado                                                                                                                                                               | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 14. Tem um tempo curto de atenção                                                                                                                                                                           | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 15. Argumenta com os adultos                                                                                                                                                                                | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 16. Dá apenas atenção a coisas em que está realmente interessado(a)                                                                                                                                         | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 17. Tem dificuldade em esperar a sua vez                                                                                                                                                                    | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 18. Não se interessa pelo trabalho escolar                                                                                                                                                                  | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 19. Distraído(a) ou apresentando curto tempo de atenção                                                                                                                                                     | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 20. Tem um temperamento muito explosivo e imprevisível                                                                                                                                                      | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 21. Corre em volta do espaço ou trepa de forma excessiva em situações em que esses comportamentos não são adequados                                                                                         | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 22. Pobre em aritmética                                                                                                                                                                                     | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 23. Interrompe e intromete-se (por exemplo nos jogos ou conversas de outros)                                                                                                                                | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 24. Tem dificuldade em empenhar-se em jogos ou atividades de lazer, de forma sossegada                                                                                                                      | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 25. Não termina as coisas que começa                                                                                                                                                                        | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 26. Não termina as tarefas inerentes a instruções que lhe foram dadas, bem como não termina o trabalho escolar (não devido a comportamentos de oposição nem por falta de compreensão do que lhe foi pedido) | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 27. Excitável e impulsivo                                                                                                                                                                                   | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 28. Inquieto(a), sempre a levantar-se e a movimentar-se pelo espaço                                                                                                                                         | 0 | 1 | 2 | 3 |

### **Anexo 5 - Escala de Ansiedade**

#### **ESCALA DE ANSIEDADE Manifesta para Crianças e Adolescentes “O que eu penso, o que eu sinto”**

(Reynolds & Richmond, 1985, adaptação portuguesa de Fonseca, 1992)

#### **INSTRUÇÕES**

Segue-se uma lista de frases que descrevem como às vezes as pessoas se sentem. Faz um círculo à volta do **SIM** ou do **Não** que se segue a cada frase, conforme concordares ou não com o que nela se afirma.

|                                                                          |     |     |
|--------------------------------------------------------------------------|-----|-----|
| 1. Tenho dificuldade em decidir-me                                       | SIM | NÃO |
| 2. Fico nervoso(a) quando as coisas não correm da melhor forma para mim  | SIM | NÃO |
| 3. Os outros parecem conseguir fazer as coisas mais facilmente do que eu | SIM | NÃO |
| 4. Gosto de todas as pessoas que conheço                                 | SIM | NÃO |
| 5. Tenho muitas vezes dificuldades em respirar                           | SIM | NÃO |
| 6. Preocupo-me muitas vezes                                              | SIM | NÃO |
| 7. Tenho medo de muitas coisas                                           | SIM | NÃO |
| 8. Sou sempre amável                                                     | SIM | NÃO |
| 9. Fico facilmente magoado(a) e furioso(a)                               | SIM | NÃO |
| 10. Preocupo-me com o que os meus pais irão dizer                        | SIM | NÃO |
| 11. Sinto que os outros não gostam da maneira como eu faço as coisas     | SIM | NÃO |
| 12. Sou sempre bem-educado                                               | SIM | NÃO |
| 13. É difícil para mim adormecer à noite                                 | SIM | NÃO |
| 14. Preocupo-me com o que as outras pessoas pensam de mim                | SIM | NÃO |
| 15. Sinto-me sozinho, mesmo quando há pessoas comigo                     | SIM | NÃO |
| 16. Sou sempre bom                                                       | SIM | NÃO |
| 17. Muitas vezes sinto um mal-estar no estômago                          | SIM | NÃO |
| 18. Os meus sentimentos são feridos com facilidade                       | SIM | NÃO |
| 19. Sinto as mãos suadas                                                 | SIM | NÃO |
| 20. Sou sempre simpático com as outras pessoas                           | SIM | NÃO |
| 21. Canso-me muito                                                       | SIM | NÃO |
| 22. Preocupo-me com o que vai acontecer                                  | SIM | NÃO |
| 23. As outras pessoas são mais felizes do que eu                         | SIM | NÃO |
| 24. Digo sempre a verdade                                                | SIM | NÃO |
| 25. Tenho pesadelos                                                      | SIM | NÃO |
| 26. Os meus sentimentos são feridos facilmente quando se “metem comigo”  | SIM | NÃO |
| 27. Sinto que alguém me vai dizer que faço as coisas de forma errada     | SIM | NÃO |
| 28. Nunca sinto raiva                                                    | SIM | NÃO |
| 29. Às vezes acordo assustado(a)                                         | SIM | NÃO |
| 30. Preocupo-me quando vou para a cama à noite                           | SIM | NÃO |
| 31. É difícil para mim concentrar-me nos meus trabalhos da escola        | SIM | NÃO |
| 32. Nunca digo coisas que não devo                                       | SIM | NÃO |
| 33. Mexo-me muitas vezes na cadeira                                      | SIM | NÃO |
| 34. Sou nervoso(a)                                                       | SIM | NÃO |
| 35. Muitas pessoas são contra mim                                        | SIM | NÃO |
| 36. Nunca minto                                                          | SIM | NÃO |
| 37. Preocupo-me muitas vezes que me possam acontecer coisas más          | SIM | NÃO |

### **Anexo 6 – Declaração de Compromisso**

Exma. Sra. Diretora do Departamento de Psicologia da Universidade Autónoma de Lisboa,

Eu, Ana Catarina Teixeira Campos, aluna nº20140329 com o CC 14673690, venho por este meio informar formalmente que, no âmbito do Projeto de Dissertação com o título “A influência da técnica de *Mindfulness* no comportamento em sala de aula, no empenho académico e na ansiedade ”, me comprometo a ter ações de formação em *Mindfulness*

(MBCT-C) com a minha orientadora, Professora Doutora Ana Maria das Dores Gomes, com uma frequência quinzenal (1h30/semana), nos dias 19/12/2018; 23/01/2019; 07/02/2019; 26/02/2019; 07/03/2019; 20/03/2019; 03/04/2019; 17/04/2019; 02/05/2019; 15/05/2019; 29/05/2019 (as respetivas datas podem sofrer alterações de acordo com o horário das alunas e da docente responsável pelo projeto, de acordo com o horário letivo de cada uma). O objetivo será desenvolver um número considerável de sessões de formação para podermos ter ferramentas práticas e conhecimentos teóricos sobre o modelo *Mindfulness-based cognitive therapy for children* (MBCT-C). Assim, teremos 11 sessões de carácter formativo que perfazem 16h 30m de formação. Além disto, as sessões de *Mindfulness* a realizar, serão planificadas semanalmente com a orientadora, de forma a que as técnicas a desenvolver com as crianças sejam antecipadamente trabalhadas, aprendidas, interiorizadas e possam ser postas em prática de forma credível.

Teremos ainda acesso a um manual de boas práticas de *Mindfulness* para crianças. Este Manual procura ser um suporte de trabalho para as sessões a desenvolver com as crianças (sessões semanais) e também uma base de trabalho para os professores para utilização de técnicas simples de *Mindfulness* em contexto de sala de aula.

Lisboa, 23 de Janeiro 2019