



CATOLICA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE

LISBOA · PORTO · VISEU

**EFEITOS DO PROGRAMA DE MINDFULNESS / ATENÇÃO
PLENA - MINDFULSCHOOLS - NUM GRUPO DE CRIANÇAS
DOS 5 AOS 9 ANOS**

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para
obtenção do grau de mestre em

Neuropsicologia

Por
Maria Isabel L. Fernandes

Lisboa, 2020



CATOLICA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE

LISBOA · PORTO · VISEU

**EFEITOS DO PROGRAMA DE MINDFULNESS / ATENÇÃO PLENA -
MINDFULSCHOOLS - NUM GRUPO DE CRIANÇAS DOS 5 AOS 9 ANOS**

**EFFECTS OF A MINDFULNESS PROGRAM – MINDFULSCHOOLS – IN A
GROUP OF CHILDREN FROM 5 TO 9 YEARS OLD**

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para
obtenção do grau de mestre em

Neuropsicologia

Por

Maria Isabel L. Fernandes

Sob a orientação da Professora Doutora Joana Rato

Lisboa, 2020

Resumo

Introdução: A investigação sobre os programas de *mindfulness* em contexto escolar tem aumentado nos últimos anos e parece promissora. No entanto, ainda não é claro o impacto destes programas e qual a forma de treino com maiores benefícios, considerando as idades e características individuais das crianças. Com o presente estudo pretendeu-se analisar os efeitos do programa *Mindfulschools* na atenção, controlo inibitório e comportamento em crianças em contexto escolar.

Metodologia: Participaram 16 crianças, dos 5 aos 9 anos, distribuídas equitativamente pela idade e habilitações literárias dos pais em dois grupos: o grupo experimental e o grupo de controlo (em lista de espera). Ao grupo experimental foi aplicado o Programa de *Mindfulness – Mindfulschools* que consiste em 8 sessões, de 30 minutos cada, no decurso de 8 semanas seguidas. Os instrumentos aplicados foram o Questionário de Capacidades e Dificuldades (SDQ, versão pais; Fleitlich et al., 2005), o Teste de Cancelamento de dois sinais da BANC (Simões et al., 2016) e uma tarefa Go/No-Go de controlo inibitório (Howard & Okely, 2015).

Resultados: Comparando o desempenho no instrumento SDQ, antes e depois do programa de treino, verificaram-se diferenças significativas no grupo experimental, mas não no grupo de controlo, em que os resultados apontam para uma melhoria nas escalas de problemas emocionais, externalização, internalização e comportamentos pró-sociais. Também na tarefa Go/No-Go foram detetadas diferenças significativas no grupo experimental, na medida em que neste grupo se verificou valores superiores na precisão no No-Go e no controlo de impulsos. Quanto aos níveis de atenção, ambos os grupos obtiveram melhorias significativas no valor global do teste de cancelamento de sinais.

Conclusões: Ainda que identificada a limitação da amostra reduzida, conclui-se que os resultados são promissores nas dimensões do comportamento e do controlo inibitório em concordância com estudos anteriores que mostram mudanças após programas de *mindfulness* em crianças. Este trabalho representa um contributo no estudo do *mindfulness* em contexto escolar e que carece ainda de mais investigação com procedimentos experimentais controlados e com amostras de maior dimensão.

Palavras-chave: *Mindfulness*, contexto escolar, atenção, controlo inibitório, comportamento.

Abstract

Introduction: Research on *mindfulness* programs in school context has increased in recent years and looks promising. However, it is still unclear the impact of these programs and what form of training has the greatest benefits, considering the individual ages and characteristics of children. The present study aims to analyze the effects of *the Mindfulschools* program in attention, inhibitory control, and behavior in children in the school context.

Methodology: Participants were 16 children, from 5 to 9 years old, distributed equally by their age and parents' educational qualifications in two groups: the experimental group and the control group (waiting list). The Mindfulness - Mindfulschools Program was applied to the experimental group, consisting of 8 sessions, 30 minutes each, over the course of 8 weeks in a row. The instruments applied were the Skills and Difficulties Questionnaire (SDQ, parent version; Fleitlich et al., 2005), the Two-Signal Cancellation Test (BANC, Simões et al., 2016) and a Go/No-Go task of inhibitory control (Howard & Okely, 2015).

Results: Comparing the performance in the SDQ instrument, before and after the training program, there were significant differences in the experimental group, but not in the control group, in which the results point to an improvement in the scales of emotional problems, externalization, internalization and prosocial behaviors. Also, in task Go/No-Go significant differences were identified in the experimental group, since in this group there were higher values in the accuracy in No-Go and impulse control. Regarding the levels of attention, both groups obtained significant improvements in the overall value of the signal cancellation test.

Conclusions: Although the identified limitation of the reduced sample, it is concluded that the results are promising in the dimensions of behavior and inhibition control in agreement with previous studies showing changes after *mindfulness* programs in children. This work represents a contribution in the study of *mindfulness* in the school context that needs further investigation with controlled experimental procedures and with larger samples.

Key Words: Mindfulness, school context, attention, inhibitory control, behaviour.

Agradecimentos

Agradeço à minha Orientadora Professora Doutora Joana Rato pela: orientação, simpatia, disponibilidade e toda a atenção mindful que me deu.

Agradeço ao Colégio o Bosque na pessoa da Dr^a Margarida pela disponibilidade e interesse em implementar o Programa no seu Colégio.

Agradeço à Professora Doutora Vânia Nunes pelo exemplo que constituiu para mim no decurso do Mestrado.

Agradeço à Professora Doutora Filipa Ribeiro o gosto pela neuroanatomia que soube inculcar em mim.

Agradeço ao Professor Doutor Alexandre Castro Caldas pelo entusiasmo e interesse que fomenta nos alunos e também pela serenidade que transmite.

Agradeço à Dr^a Débora Oliveira a simpatia e a disponibilidade

Agradeço a todos os excelentes profissionais da Universidade Católica e aos meus Colegas que fizeram deste Mestrado uma experiência enriquecedora e transformadora para mim.

Agradeço à minha querida amiga Cristina Pinho por todo o apoio que me deu e por ter partilhado comigo este desafio que foi terminar a minha tese.

Por último agradeço de coração, à Ana Cândido e aos meus filhos Gonçalo, Ricardo e Diogo a compreensão pela minha atenção tantas vezes dividida durante este meu percurso de Mestrado e pela força que me dão.

Índice geral

1. Introdução	01
2. Revisão da Literatura	05
3. Problema em Estudo.....	17
4. Metodologia.....	19
4.1 Tipologia do estudo e População / Amostra.....	19
4.2 Instrumentos de recolha de dados.....	21
4.3 Procedimentos de recolha de dados.....	28
4.4 Processamento dos dados.....	29
4.5 Considerações éticas.....	30
5. Resultados.....	31
6. Discussão.....	39
7. Conclusões	43
Referências Bibliográficas	

Índice de Figuras

Figura 1 – Evolução nº de artigos sobre mindfulness em crianças e adolescentes.....	11
Figura 2 – <i>Design</i> do Estudo.....	28

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Sumário das Intervenções baseadas no Mindfulness	08
Tabela 2 – Características sociodemográficas da amostra.....	20
Tabela 3 – Programa de Mindfulness facultado	27
Tabela 4 – Resultados SDQ pré-teste.....	31
Tabela 5 – Resultados SDQ pós-teste.....	32
Tabela 6 – Posicionamento dos grupos face a valores normativos do SDQ.....	32
Tabela 7 – Evolução pré-teste e pós-teste dos resultados SDQ.....	33
Tabela 8 – Resultados Tarefa go/no go pré-teste.....	34
Tabela 9 – Resultados Tarefa go / no go pós-teste.....	35
Tabela 10 – Evolução pré-teste e pós-teste dos resultados da tarefa go/no go.....	36
Tabela 11 – Resultados Teste Cancelamento de Sinais pré-teste.....	37
Tabela 12 – Resultados Teste Cancelamento de Sinais pós-teste.....	37
Tabela 13 – Evolução pré-teste e pós-teste dos resultados do T. Cancelamento Sinais...38	
Tabela 14 -Evol. pré e pós teste escalas SDQ com valores significativos no GE	40
Tabela 15 – Valor total teste cancelamento de sinais pré e pós teste	41
Tabela 16 – Valores dos parâmetros no-go e controlo de impulsos pré e pós teste.....	42

Índice de Quadros

Quadro 1 – Critérios de inclusão e exclusão	21
---------------------------------------------------	----

Apêndices

A Questionário de Dados Demográficos

B Currículo Mindfulschools traduzido e adaptado para 8 aulas

C Autorização do Colégio onde foi realizado o estudo

D Modelo de Consentimento Informado

E Manual para Pais

Anexos

I Questionário de Capacidades e Dificuldades (SDQ)

II Teste Cancelamento de Sinais da BANC

III Instruções da Tarefa Go No-Go

IV Instruções do Teste Cancelamento de Sinais da BANC

V Certificados de Formação Mindfulschools

VI Parecer Comissão de Ética UCP ICS

1. Introdução

Nas últimas décadas tem havido um interesse crescente em estudar o impacto de intervenções baseadas em *mindfulness* na saúde mental, no desempenho cognitivo e especialmente sobre os problemas de atenção e de comportamento quer em crianças, jovens e adultos.

O *mindfulness* tem sido descrito como uma forma especial de prestar atenção à experiência momento a momento (Kabat-Zinn, 2013). Segundo Bishop e colaboradores (2004), o *mindfulness* corresponde ao tomar de consciência do momento presente, sem julgamento, um estado mental que permite o reconhecimento e aceitação dos sentimentos, pensamentos e sensações. O termo *mindfulness* é também traduzido como atenção plena ou consciência plena (Simón, 2014).

Numa geração em que as crianças se encontram imersas num mundo com uma exposição crescente a vários estímulos que competem pela atenção da criança (Lopez et al., 2019; Lissak, 2018), torna-se relevante que seja facultada à criança estratégias de treino, uma prática como o *mindfulness*, que lhe permita, mais facilmente, orientar a atenção de forma sustentada e resistir a distrações.

O aumento crescente do uso de diferentes dispositivos digitais como os telemóveis, os tablets, o computador, a consola de jogos, entre outros, tem levado a que as crianças e jovens passem cada vez mais tempo em frente a um monitor. Em 1999, a média diária de tempo de ecrã, entre crianças e jovens dos EUA dos 8 aos 18 anos, era já de 6h19m e, em 2009, esse número chegava às 7h38m (Rideout et al., 2010). As crianças e jovens vêm-se perante a necessidade urgente de aprender a focar a sua atenção e a discriminar e excluir informação que, ainda que apelativa e estimulante, é irrelevante.

Por outro lado, em contexto escolar, geralmente, é solicitado às crianças que prestem atenção ao que lhes está a ser dito ou explicado, mas não são ensinadas estratégias para saber prestar atenção e inibir as distrações. O *mindfulness*, assumindo uma base de treino atencional, pode constituir um auxílio no desenvolvimento desta capacidade

cognitiva (Tang et al., 2007). A literatura científica ainda não é consistente, mas alguns estudos têm apontado para benefícios de programas baseados no treino de *mindfulness* em contexto escolar (Felver et al., 2013).

A promoção do desenvolvimento de competências socio-emocionais tem também sido apontado como fator protetor ao nível da saúde mental das crianças e jovens (Durlak et al. 2011; Souláková et al., 2019). Atualmente, a percentagem de crianças e jovens com questões sociais relacionadas com a saúde mental tem assumido uma tendência crescente (Matos et al., 2015). Segundo o Centro de Controlo de Doenças dos EUA mais de 6% das crianças, entre os 6 e os 11 anos, sofre de perturbação de ansiedade e mais de 10%, quando se trata de crianças dos 12 aos 17 anos (CDC, 2019).

A escolha do tema em estudo tem assim por base a importância de facultar às crianças um treino que permita desenvolver a atenção e estratégias promotoras de competências socio-emocionais para uma melhoria ao nível do bem-estar, da autorregulação e, conseqüentemente, do comportamento.

Ainda que ultimamente tenham surgido vários estudos que destacam o potencial do treino de *mindfulness* em crianças e adolescentes, são ainda necessárias mais pesquisas para perceber a sua eficácia em diferentes dimensões, em diferentes populações e a adequabilidade dos currículos a cada população / dimensão (Semple & Droutman, 2017). No contexto português, é apenas conhecido um estudo quasi-experimental de 2017, em que foram estudados os resultados da implementação do Curriculum MindUp a 454 crianças portuguesas, do 3º e 4º ano, e os resultados revelaram que mais de 50% das crianças no grupo de estudo obtiveram scores superiores ao grupo de controlo na capacidade de regular emoções (Carvalho et al., 2017).

O presente estudo pretende contribuir para este tópico de investigação, ao tentar perceber qual o efeito da implementação de um programa de *Mindfulness*, o *Mindfulschools*, ao nível da atenção, controlo inibitório e comportamento numa amostra de crianças portuguesas dos 5 aos 9 anos.

O presente trabalho está organizado com cinco capítulos, em que a seguir a esta introdução (Capítulo 1), está o Capítulo 2 onde é apresentada uma revisão da literatura

relativa ao *Mindfulness*, como conceito e como técnica, domínios em que é aplicado, efeitos estudados em diferentes populações e por intermédio de diferentes programas. No Capítulo 3 encontra-se o problema em estudo e as hipóteses colocadas. No Capítulo 4 é descrita a metodologia, nomeadamente, descreve-se a amostra, os instrumentos de recolha de dados, o processamento estatístico e as considerações éticas. No Capítulo 5 são apresentados os resultados do estudo, seguida da discussão (Capítulo 6) e as conclusões e as limitações do estudo (Capítulo 7). No final, estão as referências bibliográficas citadas ao longo desta dissertação.

2. Revisão da Literatura

O termo *Mindfulness* resulta da tradução para o inglês da palavra *sati* (Waldron, 2019) em Pali (língua antiga falada na Índia no tempo de Buda e que corresponde a uma forma simplificada de sânscrito) e cujo significado corresponde a lembrança, atenção, consciência (Siegel, 1990, Gethin, 2011). O termo, assim como a prática de *Mindfulness*, nasce de um conceito e atividade espiritual budista há 2500 anos (Gethin, 2011).

Esta prática resultou da compreensão que o ser humano está de tal forma envolvido, ou cognitivamente fusionado com suas questões pessoais, que reage de forma automática e não consciente, o piloto automático determina o comportamento e a reatividade e estes padrões habituais de funcionamento tornam-se obstáculos a uma vida serena e harmoniosa. A meditação *Mindfulness* viria desenvolver a consciência sobre estes automatismos através da sua observação imparcial, equânime (Waldron, 2019).

A meditação é uma prática ancestral que teria como objetivo original a expansão da consciência e a palavra resulta da tradução da expressão *dhyana*, em Sânscrito, que significa atenção, contemplação (Sampaio et al., 2017).

A meditação pode ser conceptualizada como um conjunto complexo de técnicas que ajudam a treinar a atenção e a acalmar a mente e que visam a regulação emocional e atencional com o objetivo de conseguir o equilíbrio emocional e bem-estar (Zenner, Hernleben-Kurz & Walach, 2014).

Dada a ancestralidade da meditação existem diversas definições, práticas e formas de meditação, mas todas assentam num treino mental (Simkin & Black, 2014). Como exemplos de tipologias de meditação, para além da meditação *mindfulness*, existe a meditação transcendental, a meditação zen, vipassana, yoga, Tai Chi, Qigong, entre outras (Tang, 2017).

Ainda que existam diferentes escolas de Meditação estas podem ser agrupadas em duas categorias ou estilos: meditação de atenção focada (FA - *focused attention*) e meditação de monitorização aberta (OM – *open monitoring*) (Lutz et al., 2008). Na meditação FA, a

atenção é voluntariamente focada num determinado objeto (flor, chama da vela, som, respiração, etc.). Na meditação OM há a monitorização equânime do conteúdo da experiência (pensamentos, emoções, sensações) momento a momento com o objetivo de reconhecer os padrões cognitivos e emocionais (Lutz et al., 2008).

A meditação *mindfulness* reúne ambos os estilos de meditação referidos (FA e OM) (Simkin & Black, 2014) e consiste num treino de atenção plena aos fenómenos internos e externos, desenvolvendo a consciência momento a momento, e aceitando a experiência sem julgamento (Germer et al., 2005).

No *mindfulness* toma-se consciência do presente sem julgamentos de valor, cada pensamento, sensação ou emoção que surja é aceite tal como se apresenta sendo reconhecidos como eventos na mente, ou objetos na consciência, sem que haja identificação (fusão cognitiva) nem reação automática segundo os padrões habituais de reatividade (Bishop et al., 2004). Este distanciamento permite criar um espaço entre a perceção do evento e a resposta ao evento e, desta forma, ao invés de reagir automaticamente, o sujeito pode responder de forma mais consciente e não automática (Bishop et al., 2004).

O treino de *mindfulness* pode ser implementado de maneira formal, que consiste na meditação *mindfulness*, ou informal e que corresponde a, intencionalmente, na experiência do dia-a-dia, prestar atenção ao que acontece no presente de forma aberta e sem julgamento (Shanok et al, 2020).

Em 1979, Jon Kabat Zin, biólogo molecular no Hospital de Machassussets, colocou em prática um programa pioneiro, o *Mindfulness Based Stress Reduction* ou MBSR, (inspirado nos seus próprios conhecimentos de meditação) entre os doentes do Hospital com o objetivo de lidarem melhor com a dor crónica, tornando-se, assim, um dos primeiros especialistas a trazer para o Ocidente a prática de *Mindfulness*, despidendo-a de qualquer conotação ou associação religiosa (Kabat-Zinn, 1982). Outros professores e monásticos como Jack Kornfield, Sharon Salzberg, Joseph Goldstein Thich Nhat Hanh e Mathieu Ricard, contribuíram também para a divulgação dos princípios e práticas de *mindfulness* (Bernstein et al 2019). Com o lançamento do Programa de MBSR, deu-se

um interesse exponencial na investigação de *Mindfulness* e Meditação (Dam et al., 2018).

Mindfulness pode suscitar alguma estranheza devido à novidade e aos diferentes componentes que pode incluir. Bishop e colaboradores (2004) avançam com uma proposta de uma definição operacional de *Mindfulness* assente num modelo de duas componentes: uma componente que implica a autorregulação da atenção, de modo que esta seja mantida na experiência do momento presente, e uma segunda componente que determina a forma como se olha para a experiência, que é caracterizada por curiosidade, abertura, aceitação e não identificação.

Segundo Deborges et al. (2014) a equanimidade tem um papel fundamental para a compreensão dos mecanismos neurocognitivos, psicológicos e comportamentais subjacentes à transformação positiva, de processos disfuncionais em adaptativos, associados ao *Mindfulness*. Segundo o mesmo autor, a equanimidade é definida como uma tendência ou estado mental que permite olhar para os “objetos” que chegam à consciência (sensações, pensamentos, emoções) de uma forma neutral independentemente da sua origem ou valência afetiva (agradável, desagradável ou neutra) (Deborges et al., 2014).

É de salientar que o desenvolvimento de equanimidade no *mindfulness* constitui um novo paradigma e gera alguma tensão conceptual com o dominante modelo cognitivo comportamental da Psicologia. No *mindfulness* os pensamentos e emoções negativas são observados de uma forma imparcial sem que seja necessária resposta emocional e no modelo cognitivo comportamental o cliente é direcionado no sentido de modificar o conteúdo dos seus pensamentos negativos (Miller et al., 2020)

***Mindfulness* nos diferentes domínios**

Os benefícios psicológicos do *Mindfulness*, que têm vindo a ser reclamados nos últimos tempos, levaram com que esta técnica de meditação fosse incorporada pela prática clínica.

O *Mindfulness Based Stress Reduction* - MBSR (Kabat-Zinn, 2013), o *Mindfulness Based Cognitive Therapy* - MBCT) (Segal, Williams & Teasdale, 2002), o *Mindfulness-Based Relapse Prevention* - MBRP (Witkiewitz et al., 2005) e o *Mindfulness-Based Eating Awareness Training* - MB-EAT (Kristeller & Wolever, 2014) são alguns dos programas baseados no mindfulness manualizados. No MBSR as técnicas usadas para focar a atenção podem variar e os participantes podem focar as sensações do corpo (body scan ou rastreio corporal) ou a respiração, os programas têm habitualmente 8 semanas com práticas diárias e uma sessão semanal de 2 horas (Simkin & Black, 2014). Por sua vez, o MBCT é um programa que combina a terapia cognitiva com a meditação *mindfulness* e que revelou evidência de eficácia na redução da recaída nos quadros de *depressão major* (Teasdale et al., 2000). No Reino Unido, o MBCT é considerado pelo Instituto Nacional para a Excelência em Clínica (National Institute for Clinical Excellence – NICE) um programa eficaz na prevenção da depressão estando disponível no Serviço Nacional de Saúde Britânico (Crane & Kuyken, 2012).

Outras intervenções cognitivo-comportamentais consideradas de 3ª geração, como a Terapia Comportamental Dialética (DBT) (Linehan, 1993) e a Terapia da Aceitação e Compromisso (ACT) (Hayes, Strosahl & Wilson, 1999) encontram-se conceptualmente incluídas nas intervenções baseadas no *mindfulness* (Baer, 2003).

Segundo Guendelman et al. (2017), cada uma das diferentes intervenções baseadas no *mindfulness* revelam evidência de eficácia em diferentes quadros clínicos (Tabela 1).

Tabela 1 – Sumário das Intervenções baseadas no *Mindfulness* e as principais aplicações (Guendelman *et al.*, 2017).

Intervenções baseadas no <i>mindfulness</i>	Aplicações
MBSR	Stress, Burnout (área da saúde)
	Dor crónica (dores lombares, fibromialgia)
MBCT	Depressão Major (prevenção da recaída e tratamento agudo)
MBRP	Abuso de substâncias (prevenção da recaída)
ACT	Dor Crónica, perturbações de ansiedade e depressão
DBT	Perturbação <i>borderline</i> , abuso de substâncias

Também no mundo empresarial e político, o *mindfulness* tem vindo a ser introduzido (Bristow, 2019). O ícone no panorama laboral tem sido da multinacional *Google* com o seu programa “Procura dentro de ti” (*Search inside your self*) que tem contribuído para a divulgação do *Mindfulness* nas empresas (Tan, 2012). O mesmo se verificou no contexto militar, em que o *Mindfulness* ganhou lugar e nos Marines americanos, na Marinha Real Britânica e na Força de Defesa da Nova Zelândia, em que introduziram a prática no treino das tropas (Ritchel, 2019). Existem diversas linhas de investigação para perceber os benefícios do *mindfulness* nos militares como, por exemplo, para a diminuição da impulsividade (Mantzios, 2014) ou o uso do *mindfulness* como treino cognitivo das elites militares (Zanesco *et al.*, 2018).

Como o *mindfulness* pode alterar o cérebro?

Ainda que se faça referência aos diversos benefícios da prática de *Mindfulness*, os mecanismos neurais subjacentes a estas mudanças ainda não estão completamente esclarecidos (Kral *et al.*, 2018). A prática de *mindfulness* parece induzir alterações na rede neural padrão ou *Default Mode Network* (DMN), em que os meditadores revelam uma menor ativação da DMN e apresentam diferenças ao nível da conectividade funcional em áreas associadas à automonitorização e controlo cognitivo. Esta rede neural corresponde ao que se designa de *mind-wandering*, correlacionando-se com a ativação de áreas de processamento auto-referente (entre outras) e surge como associada a estados de infelicidade (Brewer *et al.*, 2011).

Estudos de neuroimagem associam a prática de *mindfulness* a um aumento da concentração de substância cinzenta no hipocampo (estrutura associada à memória) (Holzel *et al.*, 2010a) e amígdala (Taylor *et al.* 2011, Desbordes *et al.*, 2012, Holzel *et al.*, 2010b) (estrutura particularmente importante na emoção e motivação e envolvida com a resposta, processamento e aprendizagem emocional dos estímulos tanto positivos como negativos) (Hanak & Tye, 2015).

A literatura aponta também que o *Mindfulness* tem efeitos benéficos nas funções executivas, nomeadamente, no domínio do controlo inibitório (Gallant, 2016), atenção

(Pratzlich et al.; 2016, Basso et al., 2019) e autorregulação emocional (Wu et al., 2019; Zhang et al., 2019). Sendo o córtex pré-frontal uma área associada às funções executivas seria de esperar que algumas alterações pudessem ser reportadas nessa área (Lazar et al., 2005). Outros estudos indicam que a meditação tem revelado efeitos cognitivos positivos na população jovem e adulta e que pode atenuar os efeitos do envelhecimento ao nível cognitivo dos mais idosos e até melhorar a sua capacidade cognitiva (Gard et al., 2014). Mais recentemente, Isbel e colaboradores (2020) concluem, através do seu estudo, que a prática de *mindfulness* pode ter efeitos positivos protetores contra o declínio cognitivo que normalmente sucede com o avanço na idade.

***Mindfulness* em crianças e jovens**

Inicialmente os estudos relativos aos efeitos do *Mindfulness* foi feito com adultos e mostraram efeitos nos quadros de depressão (Goldberg et al., 2018; Tickell et al., 2019), ansiedade (Hofmann & Gomez, 2017), ansiedade generalizada (Roemer & Orsillo, 2002; Ghahari et al., 2020), stress (Chiesa & Serretti, 2009), stress pós traumático (Wolfsdorf & Zlotnick, 2001), dor crónica (Hilton et al., 2017), toxicodependências (Bowen et al., 2006; Tang et al., 2016), perturbações de sono (Ong & Moore, 2020; Wang et al., 2020), demências (Williams et al., 2018), declínio cognitivo (Gard et al., 2014).

Estudos com crianças e jovens não são tão numerosos comparativamente com a população adulta, mas o interesse de investigação sobre os mais novos está em franco crescimento (Langer et al. 2014; Saunders & Kober, 2020) (Figura 1).

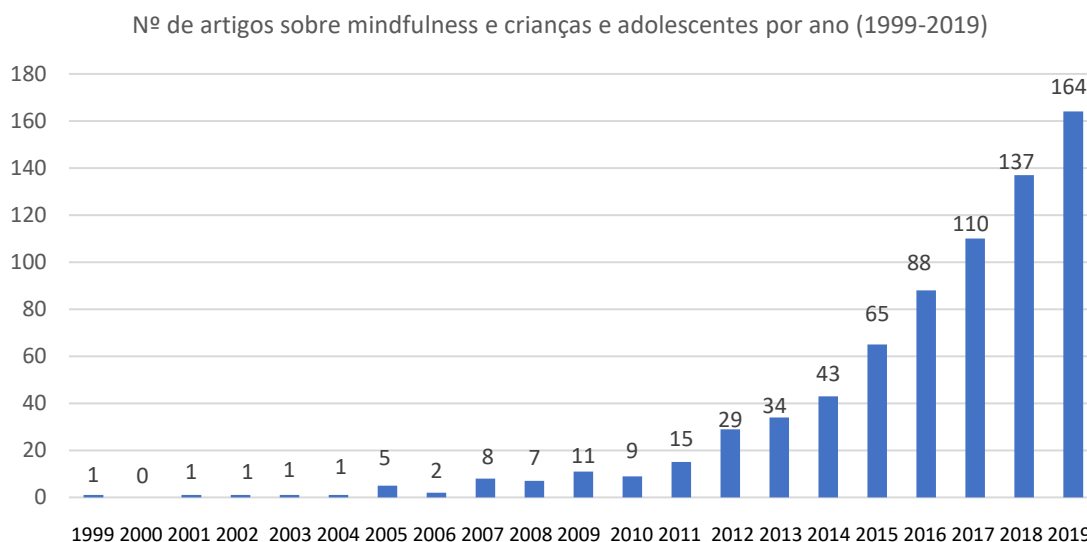


Figura 1 – Número de publicações sobre *mindfulness* em crianças e adolescentes (Saunders & Kober, 2020).

Em termos cognitivos, o *mindfulness* parece traduzir efeitos sobre as capacidades atencionais (Baijal et al., 2011; Bogels et al., 2008, Felver et al. 2014) e funções executivas (Flook et al., 2010; Flook et al., 2015; Diamond & Lee, 2011; Janz et al. 2019; Takacs & Kassai, 2019; Crooks et al. 2020) em crianças e adolescentes. Flook et al. (2010) referem que as crianças com dificuldades ao nível das funções executivas são as que revelam maiores ganhos nível do controlo executivo, metacognição e autorregulação comportamental.

O estudo de Juliano et al. (2020), com crianças com perturbação do espectro autista, com o objetivo de perceber a aplicabilidade de um programa de *mindfulness* no desenvolvimento do controlo inibitório, revelou um efeito médio na resposta inibitória e controlo de interferência e um grande efeito para a atenção seletiva.

Ainda que sejam necessários mais estudos, tem sido verificado que a prática de *mindfulness* pode ser relevante na redução da sintomatologia e tratamento da perturbação de hiperatividade e défice de atenção (PHDA) em crianças e adolescentes (Ruiz et al. 2019; Xue et al., 2019), uma perturbação caracterizada por défices atencionais e de auto-regulação (APA, 2014).

O primeiro estudo de maior dimensão relativamente à intervenção baseada em meditação *mindfulness* em população com diagnóstico de PHDA verificou melhorias nos sintomas PHDA e nos testes da atenção e controlo inibitório (Zylowska et al., 2008). No entanto, ainda não se encontra uma consistência nos resultados e um estudo de 2012, com crianças dos 8 aos 12, apenas obteve resultados positivos nas medidas de hétero relato dos pais e não obteve efeitos nas medidas de hétero relato dos professores das crianças (Oord et al., 2012).

Ainda que não haja um claro consenso da eficácia do *mindfulness* na PHDA, a revisão sistemática de Ruiz e colaboradores (2019) revela a existência de resultados positivos em 11 dos 12 estudos incluídos na revisão, no entanto a maioria dos estudos foi avaliado como tendo qualidade pobre. A investigação continua forte nesta área de modo a conseguir mais e melhores estudos e atualmente estão em curso 2 estudos controlados e randomizados cujos protocolos foram publicados (Meppelink et al., 2016; Siebelink et al., 2018)

As capacidades sociais e emocionais dos mais jovens também parecem ser incrementadas, nomeadamente, ao nível da regulação emocional e empatia (Metz et al., 2013; Schonert-Reichl et al., 2015; Deng et al., 2019), ao nível das competências sociais (Flook et al., 2015; Napoli et al., 2005; Volanen et al., 2020; Schonert-Reichl et al., 2015) e do comportamento (Barnes et al., 2003; Semple et al., 2010; Schonert-Reichl et al., 2015).

Ao nível do bem-estar, em crianças e adolescentes, o treino de *mindfulness* surge como associado a melhoria nos níveis de stress (Barnes et al., 2004; Bergsma et al., 2014; Zenner et al., 2014; Bauer et al. 2019), sintomas pós-traumáticos (Sibinga et al. 2016), diminuição da ideação suicida e comportamentos auto-lesivos (Britton et al., 2014) e depressão (Sibinga et al., 2016; Bluth et al., 2016; Chi et al., 2018). Nos quadros de ansiedade, Napoli et al. (2005) e Shanok et al. (2020), referem resultados positivos, mas a meta análise de Iniguez et al. (2020) sobre a eficácia dos programas de *mindfulness* na ansiedade de crianças e adolescentes, não obteve resultados estatisticamente significativos, talvez devido ao número limitado de estudos de qualidade.

Nas principais meta-análises publicadas sobre os benefícios das intervenções baseadas no *mindfulness* em crianças e adolescentes são indicados efeitos positivos ao nível dos sintomas psicológicos (Zoogman et al., 2015), atenção (Zoogman et al., 2015; Klingbeil et al. 2017), stress e resiliência (Zenner et al., 2014), cognição (Zenner et al., 2014; Maynard et al., 2017; Klingbeil et al., 2017), autorregulação emocional e comportamental (Klingbeil et al., 2017; Dunning et al., 2019).

Salienta-se que os resultados das diferentes revisões não são totalmente consensuais. Maynard et al. (2017), referem que as intervenções baseadas no *mindfulness* apresentam um efeito positivo estatisticamente significativo nas dimensões cognitiva e socio-emocional, mas não apresentam resultados significativos no comportamento e performance académica.

Na mais recente meta análise de Dunning et al. (2019), a prática de *Mindfulness* é referida como promissora na melhoria da saúde mental e bem-estar dos jovens tendo sido revelada evidência de efeitos significativos no funcionamento executivo, atenção, depressão, ansiedade/stress e comportamentos negativos.

Numa recente revisão, refere-se que os efeitos dos programas de *mindfulness* nas escolas são, na generalidade, positivos apresentando uma magnitude pequena a moderada, sendo mais fortes na dimensão psicossocial e no bem-estar, e menos marcadas, mas promissoras, no comportamento, cognição, aprendizagem e saúde física (Weare, 2019).

O estudo das intervenções baseadas em *mindfulness* em crianças e adolescentes, está ainda no início estando por esclarecer completamente os mecanismos que lhe estão subjacentes e a distinção clara dos efeitos ao nível intrapessoal e interpessoal (Carona, Moreira & Silva, 2016), havendo a necessidade de estudos com melhores designs e metodologias robustas bem como a adoção de programas em formato padronizado que permitam réplica e melhores estudos comparativos (Burke, 2010).

Segundo Langer et al. (2014), a prática de *Mindfulness* em contexto escolar é vista como útil e não são indicadas evidências de efeitos adversos diretamente relacionados à participação nestes programas (Langer et al. 2014).

Diferentes Currículos / Programas

O treino de *Mindfulness* em crianças e adolescentes surge assim como promissor e, como anteriormente referido, existem atualmente vários programas / currículos facultados em diversos países como o *Inner Explorer*, *Still Quiet Place*, *Mindful Schools*, *MindUp*, *Mindfulness and Mind-Body Skills for Children* (Semple & Drouman, 2017), e ainda *Smiling Mind* e o *Mindfulness in Schools Project* (MISP) (AMS, 2017), entre outros.

O Programa *InnerExplorer*, de origem americana e com base no MBSR, teve início em 2012 e destina-se a crianças e jovens desde a pré-escola até ao 12º ano. Os objetivos principais do programa são desenvolver a autoconsciência e autocompaixão e promover a autorregulação emocional e a aprendizagem socio emocional. As instruções são facultadas em formato de gravações MP3 que as crianças ouvem diariamente por um período de 5 a 10 minutos diários no decurso de 10 a 18 semanas. O programa tem por base meditações guiadas (meditação da respiração, rastreio corporal, relaxamento muscular progressivo, etc.; www.innerexplorer.org).

O Programa *Still Quiet Place*, também de origem americana, surge em 2003 com o objetivo de melhorar a autorregulação e o bem-estar das crianças e jovens dos 5 aos 18 anos (Saltzman, 2014). O programa de 8 semanas, com 30 a 60 minutos semanais e práticas diárias, é facultado por um instrutor certificado. No currículo estão incluídas práticas de atenção plena à respiração e às sensações do corpo, rastreio corporal, comer mindful, meditação da bondade amorosa, etc. (Saltzman, 2014).

O Programa *MindUp*, criado pela Hawn Foundation com o objetivo de desenvolver competências socio emocionais, destina-se a crianças dos 3 aos 14 anos e consiste em 15 sessões semanais, de 45 a 60 minutos, que incluem práticas de *mindfulness*, informação científica sobre o cérebro (Carvalho et al. 2017) e aprendizagem socio emocional (autoconsciência, autogestão, consciência social, competências relacionais e tomada de decisão responsável) (Crooks et al. 2020). Para além das sessões semanais, há uma prática diária de atenção plena ao som e respiração em três momentos ao longo do dia (AMS, 2017).

O Currículo *MindUp* (com origem nos EUA) foi recentemente alvo de análise no contexto português por intermédio de um estudo quase-experimental (pré e pós teste) com 454 crianças do 3º e 4º anos (Carvalho et al., 2017). Os resultados do estudo revelaram efeitos positivos ao nível das medidas de autorregulação emocional, afeto positivo e autocompaixão em relação ao grupo de controlo (Carvalho et al., 2017).

O *Smiling Mind* é um programa australiano inserido no currículo escolar de escolas públicas e privadas do ensino básico e secundário que visa apoiar a implementação de exercícios de *mindfulness* na sala de aula com o objetivo de promover a saúde mental e está estruturado num programa de implementação de 8 semanas adaptado para as diferentes faixas etárias (AMS, 2017).

O MISP (*Mindfulness in Schools Project*) de origem britânica desenvolveu três currículos para diferentes faixas etárias de crianças e jovens dos 7 aos 18 anos e tem por objetivo desenvolver a resiliência e o bem-estar das crianças e jovens (AMS, 2017). Os programas consistem em 4 a 12 sessões semanais, de 30 a 60 minutos, que integram práticas de *mindfulness* como o movimento mindful, informação sobre a mente, desenvolvimento do bem-estar, etc. (www.mindfulnessinschools.org).

O Programa *Mindfulschools*, sob análise no presente estudo, é originário dos EUA e foi lançado em 2007 com o objetivo de desenvolver a atenção, a autorregulação e a empatia, é facultado por instrutor certificado e consiste em duas aulas por semana de 15 minutos durante 8 semanas (Semple & Droutman, 2017). As aulas incluem tópicos como a atenção plena à respiração, à audição, à alimentação, nos testes, empatia, etc. (Black & Fernando, 2014).

Estão publicados dois estudos sobre os efeitos do Programa *Mindfulschools*, nomeadamente, o de Smith et al. (2012) e o de Black & Fernando (2014), mas apenas este último é revisto por pares.

Smith et al. (2012) efetuaram um estudo que envolvia 800 alunos (dos 5 aos 10 anos) e 47 professores de modo a perceberem os efeitos do programa *Mindfulschools* sobre os alunos e sobre os professores. A avaliação, feita através de medidas de hétero relato dos professores, revelou um efeito pequeno ao nível do comportamento dos alunos,

mas não permitiu detetar diferenças estatisticamente significativas, provavelmente devido ao facto da amostra (47 professores) ser pequena (Smith et al., 2012).

Já Black & Fernando (2014) avaliaram o efeito do programa Mindfulschools em 409 crianças, do jardim de infância até ao 6º ano, e envolveu 17 professores. O estudo revelou que o Programa pode estar associado a uma melhoria no comportamento dos alunos em sala de aula (prestar atenção, autocontrolo, participação nas atividades e respeito pelos outros) segundo a avaliação dos professores, mas a falta de um grupo de controlo foi uma das fragilidades do estudo (Black & Fernando, 2014).

Um conjunto de universidades britânicas (Oxford, Cambridge, London College, Exeter) iniciou, em 2016, um estudo controlado que acompanhará 6000 crianças, de 76 escolas, dos 11 aos 14 anos, para perceber quais as diferenças entre as crianças que frequentam um Programa de *Mindfulness* de 10 semanas e as que não o fazem. O estudo decorrerá num período de 5 anos (até 2021) e prevê também compreender em que medida o *mindfulness* melhora a resiliência e qual a melhor forma de facultar / ensinar o *mindfulness* às crianças (Rhodes, 2015).

Em Portugal, os Programas de *Mindfulness* já vão existindo em alguns locais entre os quais a Marinha Grande (Agrupamento de Escolas da Marinha Grande (desde 2013) – faculta currículo Mind Up – funciona como oferta complementar nas Escolas do 1º Ciclo) (AMS, 2017), Loures (Agrupamento de Escolas João Vilaret (desde 2015) – Projeto Mentres Sorridentes – em parceria com o Hospital Beatriz Ângelo) (AMS, 2017) e Lisboa (alguns Colégios Privados facultam o Programa “O pequeno buda”) (Breyner, 2016).

3. Problema em Estudo

A presente questão de investigação consiste em perceber quais os efeitos da implementação de um programa de *mindfulness* (Mindfulschools) ao nível da atenção, controlo inibitório e comportamento em crianças dos 5 aos 9 anos de idade.

Segundo Lutz et al. (2008) a prática de meditação *mindfulness* envolve o desenvolvimento de 4 diferentes capacidades: atenção seletiva (direcionar a atenção para o alvo da meditação seja respiração, sensações corporais, etc.), atenção sustentada (manter a atenção no alvo da meditação), capacidade de monitorização (perceber quando a mente se distraiu) e capacidade de alternar a atenção (retirar a atenção da distração (controlo inibitório) e focar novamente no objeto da meditação).

Salienta-se ainda que Jha et al. (2007) refere que o treino *mindfulness* induz alterações nos subsistemas da atenção sugerindo que a prática pode melhorar as respostas comportamentais dependentes da atenção. Lutz et al. (2008) refere que a função reguladora que a prática de meditação induz na atenção e processamento emocional pode ter um efeito a longo termo no cérebro e comportamento.

O controlo inibitório está estreitamente relacionado com a atenção, sendo inclusive, a atenção sustentada considerada um preditor do controlo inibitório (Reck & Hund, 2011). O controlo inibitório está incluído nas designadas funções executivas sendo uma competência caracterizada pela capacidade de, perante um estímulo /evento, dar a resposta apropriada ao invés da mais provável e imediata, mas menos apropriada (Carlson, 2005; Rothbart & Posner, 2001) e também o adiamento da resposta ou o abrandamento da atividade motora (Murray & Kochanska, 2002).

No modelo integrado do *Mindfulness* de Tang et al. (2015), os investigadores referem que o *Mindfulness* opera sob 3 componentes que em conjunto interagem levando a um aumento global da autorregulação. Os 3 componentes sob os quais o *mindfulness* produz efeitos são: a atenção controlada, que aumenta, a regulação emocional, que é incrementada, e a autoconsciência que é alterada por diminuição dos processos auto-referentes a par com o aumento da consciência corporal (Tang et al., 2015).

Pelo exposto anteriormente, e à luz do modelo de Tang *et al.* (2015), é expectável que um programa de *Mindfulness* possa ter efeitos positivos sobre a atenção, o controlo inibitório e o comportamento. A questão em estudo foi assim perceber a possível validade desta hipótese e, se sim, qual a magnitude dos benefícios e em que medidas.

O presente estudo de tipologia **quase experimental** terá como hipóteses:

H₀ (hipótese nula): Não há diferenças significativas entre o grupo que frequenta o programa e o grupo de controlo na variação pré e pós teste dos resultados nas provas aplicadas relativas à atenção, controlo inibitório e comportamento; ou seja, o programa de *Mindfulness – Mindfulschools* não tem efeitos nas dimensões estudadas.

H₁ (hipótese alternativa): Há diferenças significativas entre o grupo que frequenta o programa e o grupo de controlo na variação pré e pós teste dos resultados nas provas aplicadas relativas à atenção, controlo inibitório e comportamento; ou seja, o programa de *Mindfulness – Mindfulschools* tem efeitos nos níveis atencionais, controlo inibitório e comportamento.

O estudo prevê assim que a hipótese nula possa ser rejeitada de modo a verificar a hipótese alternativa e que o programa tem efeitos positivos ao nível do controlo inibitório, atenção e comportamento.

4. Metodologia

4.1 Tipologia do estudo e população / amostra

O presente estudo é de tipologia quase experimental (i.e., não são controladas todas as variáveis) conduzido numa instituição escolar do ensino pré-escolar e básico em que o processo de amostragem é considerado não aleatório, visto que a amostra em estudo foi selecionada por conveniência (Marôco & Bispo, 2003).

A amostra foi constituída por 16 crianças distribuídas equitativamente em 2 grupos homogéneos em termos de idade, sexo e habilitações literárias dos pais (Tabela 2): um grupo experimental que frequentou o programa de 8 sessões durante um período de 8 semanas e um grupo de controlo (em lista de espera, sem frequência do programa).

A média de idades é de 7.25 anos (DP = 1,69), variando entre um mínimo de 5 e um máximo de 9 anos. A maioria é do sexo feminino (62.5%) e tinha 1 irmão (62.5%). Metade dos pais completou o ensino superior (50%) enquanto esta proporção no caso das mães se eleva a 87.5% (Tabela 2).

Tabela 2 – Características sociodemográficas (N = 16)

	Total		G. Experimental		G. Controlo	
	N	%	n	%	n	%
<i>Sexo</i>						
Masculino	6	37,5	3	37,5	3	37,5
Feminino	10	62,5	5	62,5	5	62,5
<i>Idades</i>						
5 anos	4	25	2	25	2	25
6 anos	2	12,5	1	12,5	1	12,5
7 anos	2	12,5	1	12,5	1	12,5
8 anos	2	12,5	1	12,5	1	12,5
9 anos	6	37,5	3	37,5	3	37,5
<i>Habilitações do pai</i>						
secundário	8	50	4	50,0	4	50,0
licenciatura	8	50	4	50,0	4	50,0
<i>Habilitações da mãe</i>						
secundário	2	12,5	1	12,5	1	12,5
licenciatura	14	87,5	7	87,5	7	87,5
<i>Irmãos mais velhos</i>						
nenhum	2	12,5	1	12,5	1	12,5
um	10	62,5	5	62,5	5	62,5
dois	2	12,5	1	12,5	1	12,5
três	2	12,5	1	12,5	1	12,5
<i>Encarregado de educação</i>						
Mãe	14	87,5	7	87,5	7	87,5
Pai	2	12,5	1	12,5%	1	12,5%

Foram considerados critérios de inclusão e exclusão, os quais se encontram descritos no quadro 1.

Quadro 1 – Critérios de inclusão e exclusão

Critérios de Inclusão	Critérios de Exclusão
Crianças de ambos os sexos entre os 5 e os 9 anos de idade	Sinalização de NEE e que impossibilitem a frequência no programa regular de 8 semanas
Assinatura do consentimento informado pelos pais ou encarregados de educação antes do início do estudo.	Diagnóstico de Perturbação do neurodesenvolvimento, perturbação bipolar, psicose, perturbação obsessivo compulsiva, risco de suicídio, ou outras condições neurológicas ou médicas importantes ou incapacitantes.
Língua materna Portuguesa	Prematuridade

4.2 Instrumentos de recolha de dados

Primeiramente foram recolhidos os dados sociodemográficos através do preenchimento por parte dos Pais / Encarregados de Educação do Questionário de Dados Demográficos (Apêndice A).

As provas aplicadas na **avaliação pré e pós teste** foram as seguintes:

- **Questionário de Capacidades e Dificuldades [SDQ]** (*Strengths and Difficulties Questionnaire*; Goodman, 2001; versão Portuguesa para pais de Fleitlich, Loureiro, Fonseca, & Gaspar, 2005) (Anexo I).
- **Tarefa Go/No-go** - Tarefa executada através de um iPad com a aplicação Early Years Toolbox -EYT) (Peixes e tubarões adaptado de EYT, Howard & Okely, 2015; Howard & Melhuish, 2017).
- **Teste de Cancelamento de Sinais da BANC** - Bateria de Avaliação Neuropsicológica de Coimbra (Simões et al., 2016 (Anexo II).

Questionário de Capacidades e Dificuldades (SDQ)

O Questionário de Capacidades e Dificuldades (SDQ - *Strengths and Difficulties Questionnaire*), desenvolvido pelo pedopsiquiatra britânico Robert Goodman, avalia problemas emocionais e de comportamento em crianças e adolescentes (Goodman, 2001). O SDQ consiste num questionário de hétero-relato aplicável a pais e professores de crianças e jovens, com uma versão para idades dos 2 aos 4 anos e outra para os 4 aos 17 anos, havendo também uma versão de auto-relato para adolescentes dos 11 aos 17 anos. O instrumento é constituído por 25 itens distribuídos por 5 escalas (5 itens em cada escala): problemas de conduta, hiperatividade, sintomas emocionais, problemas de relacionamento com os outros e comportamento pró-social. Existe ainda um suplemento de impacto a ser preenchido por pais e professores que permite perceber a cronicidade do problema, a sobrecarga que o mesmo pode constituir para a família, o nível de dificuldade e sofrimento para a criança e o impacto que a questão tem sobre a vida do dia-a-dia da criança.

Os resultados de cada uma das subescalas são obtidos através do somatório da pontuação dos 5 itens e cada item é avaliado numa escala de 3 pontos (0=não é verdade; 1= é um pouco verdade; 2= é muito verdade). Os resultados podem ser interpretados como normais, limítrofes e anormais por comparação com valores standardizados (mínimo 0 e máximo 10 para cada escala).

O SDQ constitui um instrumento que tem sido usado em diversos estudos de investigação na área do comportamento e psicopatologia infantil e juvenil (Goodman et al., 2000) e apresenta a vantagem de ser relativamente curto e rápido de administrar, apresentando uniformidade entre os diferentes respondentes (Goodman, 1997). A inclusão de itens positivos permite a aplicação do instrumento em população não clínica (Keilow, et al., 2019). Em amostras clínicas o SDQ revela concordância com o diagnóstico clínico apresentando uma especificidade na identificação de diagnóstico psiquiátrico de 95.6% e uma sensibilidade de 63.3% (Goodman et al., 2000).

O instrumento tem sido extensivamente avaliado em termos de consistência interna e confiabilidade teste – re-teste (Achenbach et al., 2008; Stone et al., 2010). Em Portugal,

o questionário foi traduzido e adaptado por Fleitlich, Loureiro, Fonseca, & Gaspar (2005) e a consistência interna determinada em estudos com crianças portuguesas é de 0.65 e 0.85 para a versão professores e 0.60 e 0.70 para a versão pais (Abreu- Lima et al., 2010).

No presente estudo foi apenas utilizada a versão para pais, antes do início do Programa, aquando da assinatura do consentimento informado, e voltaram a preencher novamente o questionário na semana após o término do Programa.

Tarefa Go/No-Go “Apanhar Peixes e Evitar Tubarões”

A tarefa Go/No-Go “Apanhar Peixes e Evitar Tubarões” é uma tarefa para crianças acima dos 4 anos de idade aplicada através de um iPad com a aplicação Early Years Toolbox (EYT) que consiste em tocar (“apanhar”) os peixes e não tocar (“deixar escapar”) nos tubarões (Howard & Okely, 2015).

A performance nas tarefas Go/No-Go está relacionada com capacidade de controlo inibitório e representa uma medida de funcionamento executivo em crianças (Simpson & Riggs, 2006).

O controlo inibitório é uma função executiva que corresponde à capacidade de o sujeito reprimir uma resposta inadequada ou ignorar estímulos irrelevantes (Dagenbach & Carr, 1994) ou ainda, ser capaz de produzir uma resposta que esteja em conflito com uma tendência prepotente (Wieb, Sheffield & Espy, 2012).

A capacidade de inibir e controlar impulsos e resistir a distrações juntamente com outras funções executivas tem sido considerado como um melhor preditor do desempenho escolar que o coeficiente de inteligência (QI) (Van der Ven, et al., 2012) e um importante preditor do desenvolvimento emocional e social da criança (Riggs, et al., 2006).

Nas tarefas Go/No-Go as crianças são instruídas a responder quando surge o estímulo “go” (neste caso os peixes) e a não responderem quando surge o estímulo “no-go” (neste caso os tubarões). De modo a criar uma resposta prepotente os estímulos “go” têm de ser em número muito superior aos estímulos no-go, no caso desta tarefa 80% são peixes e 20% são tubarões (Howard & Melhuish, 2017). A criança tem assim de ser

capaz de inibir a resposta “go” e, quando fracassa assume-se que este facto esteja ligado à incapacidade da criança de inibir a sua resposta. Os estudos referem que um aspeto crucial a ter em conta é a velocidade de apresentação do estímulo, que não pode ser excessivamente rápido, nem excessivamente lento (Simpson & Riggs).

A Tarefa “Peixes e Tubarões” da EYT tem sido usada no estudo do controlo inibitório (Wieb, Sheffield & Espy, 2012; Howard & Okely, 2015) e de funções executivas para as quais apresenta boa fiabilidade e validade convergente com outras medidas e sensibilidade ao nível do desenvolvimento da criança (Howard & Melhuish, 2017).

No presente estudo as definições do programa colocadas foram: 1 segundo de duração de estímulo, 80% estímulos go (percentagem de peixes) e 20% estímulos no-go (percentagem de tubarões), 1 segundo inter-estímulos, 3 blocos de 25 estímulos cada perfazendo um total de 75 estímulos.

Individualmente as crianças fizeram a tarefa na semana anterior ao início do programa e novamente no último dia do programa. Previamente à administração desta tarefa foram dadas instruções às crianças (Anexo III) e foi retirado o som de modo que as instruções em inglês não interferissem.

Teste de Cancelamento de 2 Sinais da BANC

O Teste de Cancelamento de 2 Sinais da BANC (Bateria de Avaliação Neuropsicológica de Coimbra) semelhante ao Teste da Barragem de Toulouse – Piéron (versão portuguesa de Amaral, 1967) avalia a atenção seletiva e sustentada através da análise da capacidade do sujeito em manter a atenção, num período de tempo alargado, num determinado estímulo de uma tarefa (Simões *et al*, 2016). Previamente à administração desta tarefa são dadas instruções às crianças (Anexo IV).

O teste consiste numa folha A3 onde estão dispostos 1000 quadrados (25 linhas com 40 quadrados cada) e em que cada quadrado tem um traço com uma determinada inclinação. A criança tem de assinalar (passar um traço por cima) o máximo de quadrados com traços iguais aos 2 indicados no modelo num tempo limite de 10

minutos. Previamente ao início do tempo do teste a criança faz uma linha de treino da tarefa.

O Teste de Cancelamento de dois sinais destina-se à faixa etária dos 5 aos 9 anos. Tem uma cotação máxima de 25 pontos e a cotação do teste faz-se contabilizando o nº de acertos (A), nº de erros (E) e omissões (O) determinando uma Pontuação Total (PT) através da fórmula $A - (O + E \times 2 + 1) / 10$.

Programa Mindfulschools

O Programa Mindfulschools foi desenvolvido na Califórnia, em 2007, por Laurie Grossman (uma ativista do movimento de *mindfulness* na educação desde 1975), Richard Shankman (professor de meditação desde 1970) e Megan Cowan (com 15 anos de experiência em *mindfulness* e promotora do website www.minschools.org). Salienta-se que a Mindfulschools é uma instituição sem fins lucrativos e foi criada com o objetivo de integrar o *mindfulness* na educação em particular em populações mais desfavorecidas e minorias étnicas. Atualmente está mais dedicada a formar Professores e Facilitadores do Curso de modo a chegarem cada vez a mais crianças (Weinhardt & Wardle, 2013). Na sua equipa de instrutores conta com os nomes dos investigadores Christopher Germer (Universidade de Harvard) e Kristin Neff (Universidade do Texas) ambos com artigos publicados na área do *mindfulness* (www.mindfulschools.org).

Atualmente o Programa tem cerca de 70.000 instrutores certificados em 100 países estimando-se que já tenha sido facultado a 3 milhões de crianças. O objetivo central do Programa é levar o *mindfulness* às crianças e jovens de modo a desenvolver a atenção, autorregulação e empatia (Semple et al., 2017). É requisito da organização que, para ensinar *mindfulness*, os instrutores devem desenvolver primeiro a sua própria prática. Assim, os instrutores têm de primeiro frequentar um curso *on line* de 6 semanas (*Mindfulness Fundamentals*) em que se aprende a informação básica sobre o *mindfulness* e se desenvolve e estabelece uma prática pessoal. Apenas numa segunda formação (*Mindful Educator Essencials*), também de 6 semanas, é ensinado o currículo de *Mindfulschools* e que inclui praticas de *mindfulness* apropriadas aos mais novos, neurociência básica da atenção e emoção e pesquisas científicas na área. São

disponibilizados dois currículos consoante a faixa etária: o currículo K5 para a faixa etária dos 5 a 12 anos e o currículo G6 para a faixa etária dos 12 a 17 anos (www.mindfulschools.org).

Semple et al (2017) aponta potencialidades e limitações no programa Mindfulschools. Os pontos fracos são o elevado investimento necessário (em custos financeiros e tempo) que os professores têm de fazer para poderem facultar as aulas e, ainda que a organização faculte um eficaz apoio aos professores, não efetua monitorização na fase de implementação do programa. O aspeto salientado como positivo do programa é incluir atividades que promovem a gratidão, a generosidade, o cuidado com os outros e a compaixão (Semple et al., 2017).

O currículo K5 (o que foi trabalhado no presente estudo) foi primeiramente avaliado em 2011, em colaboração com a Universidade da Califórnia, por meio de uma investigação com 409 crianças de baixa condição social e provenientes de etnias minoritárias e 17 professores (Black & Fernando, 2014). O estudo pretendia perceber o efeito deste currículo no decurso de 5 semanas (aplicado 3 vezes por semana) sobre o comportamento dos alunos, segundo a avaliação dos professores e, também se pretendia compreender se havia benefícios com a inclusão de aulas extra (Black & Fernando, 2014). A avaliação foi feita em 3 momentos: pré-teste, pós-teste e *follow up* (7 semanas depois) através do instrumento KASBR (Student Behaviour Rubric da Kinder Associates) em que os professores avaliam 4 categorias de comportamento em sala: 1) prestar atenção em sala de aula, 2) autocontrolo, 3) nível de participação nas atividades, e 4) cuidado e respeito para com os outros. Os resultados revelaram que o programa melhorou o comportamento dos alunos em sala de aula e que os resultados se mantinham 7 semanas depois, a adição de aulas extra apenas produziu resultados ao nível da atenção (Black & Fernando, 2014). No entanto, foram apontadas várias limitações a este estudo, entre elas a ausência de um grupo de controlo, o uso de um instrumento não validado (o KASBR) e o facto de serem os professores simultaneamente a facultarem o programa e a avaliarem os alunos (Semple et al., 2017).

O currículo K5 facultado no presente estudo consiste em 16 aulas de 15 min de treino de *mindfulness* / atenção plena na escola requerendo pequenas práticas diárias em casa

(www.minschools.org). O programa pode ser facultado 1 a 3 vezes por semana e permite a versatilidade de juntar duas aulas de 15 min numa só de 30 min e, foi precisamente esta versão a aplicada no presente estudo. O currículo foi traduzido da sua versão original em inglês e adaptado para 8 aulas para o efeito do presente estudo, não tendo sido possível conduzir o procedimento de tradução-retroversão (Apêndice B).

No decurso do Programa Mindfulschools, as crianças aprendem a aplicar o *mindfulness* / atenção plena às experiências do dia-a-dia como a respiração, os testes escolares, a visão, a audição, o movimento, a alimentação e é salientado o desenvolvimento de estados positivos como a generosidade, a simpatia e a gratidão (Tabela 3).

Tabela 3 – Programa e conteúdos do programa aplicado

Semana	Tópicos da sessão	Conteúdos
1	Introdução ao conceito <i>Mindfulness</i> Corpo e Escuta em atenção plena <i>Mindfulness</i> da respiração	Praticar a postura sentada e descontraída; focar a atenção no som da taça do início ao fim; praticar a atenção à respiração
2	Enviar bons pensamentos Consciência do Corpo	Pratica de enviar bons pensamentos aos outros e ao próprio; desenvolver a consciência do corpo - rastreio corporal
3	<i>Mindfulness</i> da respiração - palavras âncora Generosidade	Usar palavras âncora para ajudar a focar a atenção na respiração, generosidade, reflexão sobre atos de generosidade e como a generosidade gera emoções positivas
4	Atenção plena aos pensamentos Escuta e Visão Mindful	Reflexão sobre os pensamentos e como os pensamentos evocam sentimentos e ações; tomar consciência quando surgem pensamentos; ver e ouvir em atenção plena
5	Simpatia e carinho no recreio Emoções	Reflexão e visualização de situações no recreio; discussão sobre emoções e como as emoções são sentidas no corpo; criar espaço para as emoções; responder ao invés de reagir
6	Câmara Lenta Gratidão - procurando o bom	Consciência de movimentos lentos; discussão e visualização de imagens que evocam gratidão; perceber como se sentem quando estão agradecidos
7	Caminhar e comer mindful	Caminhar lentamente tomando consciência das sensações do corpo; exercício da uva passa
8	Fazer testes em atenção plena Revisão e fecho	Discussão dos sentimentos antes, durante e depois dos testes; revisão e fecho

4.3 Procedimentos de recolha de dados

O estudo foi organizado em três fases segundo o *design* a seguir apresentado (Figura 2).

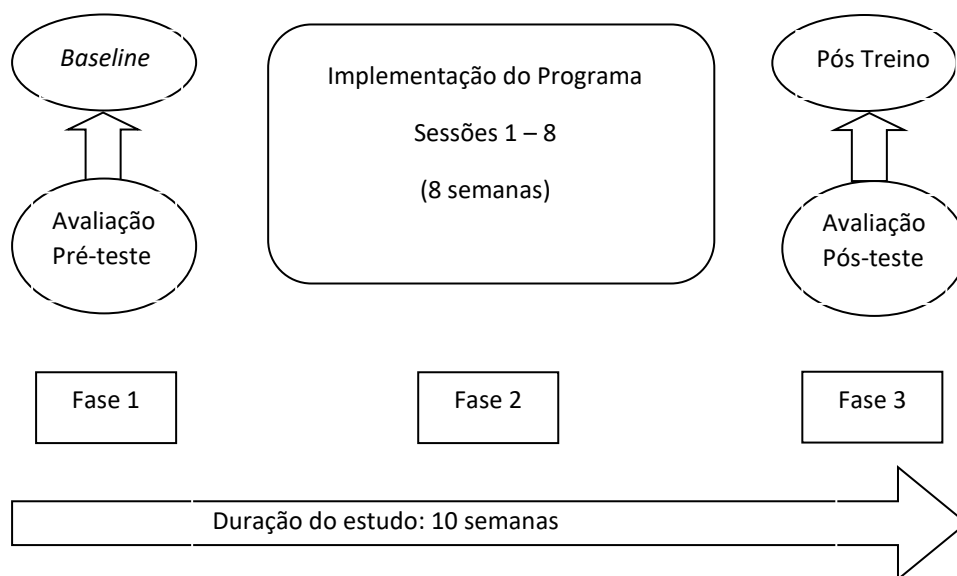


Figura 2 – *Design* do Estudo

As fases 1 e 3 correspondem às avaliações pré e pós teste, respetivamente. A Fase 2 corresponde à implementação do Programa de *Mindfulness – Mindfulschools* que foi trabalhado uma vez por semana em sessões de 30 minutos cada no decurso de 8 semanas seguidas. As sessões foram aplicadas pelo investigador com formação da *Mindfulschools* realizada entre Março e Abril de 2017 (Anexo V).

Foi solicitada autorização à instituição escolar para efetuar o estudo para o qual foi obtida aprovação (Apêndice C) e foi solicitado o devido consentimento informado aos Pais (Apêndice D).

Assim, no decurso de 8 semanas, de 2 de Fevereiro 2018 a 23 de Março 2018, às sextas feiras, das 17h às 17h30, foram desenvolvidas as 8 sessões. As crianças eram chamadas pelas auxiliares do Colégio e as sessões decorreram sempre no espaço do ginásio. Tanto

as crianças, como a investigadora, sentavam-se no chão, numa pequena roda, não havia mesas ou cadeiras.

A avaliação pré teste decorreu na semana anterior ao início do Programa (22 a 26 de Janeiro) em que as crianças fizeram a tarefa Go/No-go e a Prova de Cancelamento de Sinais. A avaliação pós-teste decorreu no último dia do Programa e último dia do 2º Período escolar (23 de Março) em que as crianças voltaram a fazer a tarefa go no-go e a Prova de Cancelamento de Sinais.

Na avaliação pré teste os Pais / Encarregados de Educação, após a assinatura do consentimento informado, preencheram o Questionário de dados demográficos e o Questionário de Capacidades e Dificuldades versão para Pais (SDQ - Strength and Difficulties Questionnaire). Na fase 3, pós teste, os Pais voltaram a preencher o SDQ.

De modo a permitir que os Pais compreendessem o Programa de *MIndfulness*, seus objetivos e características, antes do início do Programa, foi facultado aos Pais o Manual de *Mindfulness* para Pais incluído no Programa *Mindfulschools* e que também foi traduzido pela investigadora (Apêndice E). Salienta-se que o envolvimento dos Pais permite dar segurança aos mesmos sobre o Programa e pode facilitar a prática que os filhos são incentivados a fazer em casa.

Ao grupo de controlo (ou seja, o grupo em lista de espera) o programa foi facultado de 27 de abril 2018 a 15 de junho 2018, no 3º Período escolar.

4.4 Processamento dos dados

A análise estatística envolveu medidas de estatística descritiva (frequências absolutas e relativas, médias e respetivos desvios-padrão) e estatística inferencial. Utilizou-se o teste t de Student para amostras independentes e o teste t de Student para amostras emparelhadas. A normalidade de distribuição foi testada com o teste de Shapiro Wilk e a homogeneidade de distribuição com o teste de Levene. Quando os pressupostos destes testes não se encontravam satisfeitos utilizou-se como alternativas o teste de Mann-Whitney ou o teste de Wilcoxon.

A análise estatística foi efectuada com o SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) versão 25 para Windows (IBM Corp. Armonk, NY).

4.5. Considerações éticas

O presente estudo foi aprovado pela Comissão de Ética do Instituto de Ciências da Saúde da Universidade Católica Portuguesa tendo ficado acautelado o Regime Geral de Protecção de Dados (RGPD) com a anonimização dos participantes no estudo através da codificação dos participantes (Anexo VI).

5. Resultados

Para atingir os objetivos traçados, ou seja, analisar os efeitos de um programa de *mindfulness*, foram realizadas as análises estatísticas necessárias para verificar a comparação entre grupos e em dois momentos de avaliação. Os resultados de cada um dos instrumentos a seguir apresentados está organizado de modo a permitir a comparação dos resultados pré-teste, pós-teste e a evolução entre ambos os grupos.

Questionário de Capacidades e Dificuldades - SDQ

Pré-teste

As diferenças entre os dois grupos no teste SDQ no pré-teste não são estatisticamente significativas ($p > .05$) (Tabela 4).

Tabela 4: SDQ: pré-teste

	Experimental		Controlo		Sig.
	M	DP	M	DP	
Problemas Emocionais	2,25	1,58	3,13	1,81	,382
Problemas Comportamento	1,75	1,39	1,75	1,91	,721
Escala Hiperactividade	3,75	1,39	4,50	2,67	,493
Escala Problemas Pares	1,38	1,19	3,13	2,10	,105
Escala Pro Social	8,50	1,20	9,25	1,04	,234
Escala Total Dificuldades	9,13	3,64	12,50	6,48	,220
Escala Externalização	5,50	2,00	6,25	4,27	,798
Escala Internalização	3,62	2,50	6,25	3,65	,185

M – média DP – desvio padrão

Pós – teste

No final do programa de *mindfulness* encontrámos as seguintes diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos:

O grupo experimental obtém valores significativamente mais baixos nas escala de hiperactividade ($t(14) = -2.164, p = .048$), internalização ($MU = 13.000, p = .050$) e na escala total, ($t(14) = -2.149, p = .050$) (Tabela 5).

Tabela 5: SDQ: pós-teste

	Experimental		Controlo		Sig.
	M	DP	M	DP	
Problemas Emocionais	1,50	1,31	3,00	1,51	,065
Problemas Comportamento	1,25	1,28	1,63	1,92	,798
Escala Hiperactividade	2,63	1,85	5,13	2,70	,048*
Escala Problemas Pares	1,13	1,25	3,00	2,45	,195
Escala Pro Social	9,63	,74	9,13	1,55	,574
Escala Total Dificuldades	6,50	4,34	12,75	6,98	,050*
Escala Externalização	3,87	2,47	6,75	4,33	,126
Escala Internalização	2,63	2,39	6,00	3,46	,050*

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

Quanto ao posicionamento dos grupos em relação aos valores normativos podemos ver que na maioria das escalas os elementos dos grupos situavam-se dentro dos valores considerados normais (Tabela 6).

Tabela 6: Posicionamento dos grupos face a valores normativos do SDQ

	G. Experimental						G. controlo					
	Normal		Borderline		Abnormal		Normal		Borderline		Abnormal	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Pré-teste												
P. Emocionais	6	75,0	1	12,5	1	12,5	4	50,0	2	25,0	2	25,0
P. Comportamento	6	75,0	2	25,0	0	0,0	7	87,5	1	12,5	0	0,0
Hiperactividade	8	100,0	0	0,0	0	0,0	6	75,0	1	12,5	1	12,5
P. Pares	7	87,5	0	0,0	1	12,5	3	37,5	2	25,0	3	37,5
P. Pró Social	8	100,0	0	0,0	0	0,0	8	100,0	0	0,0	0	0,0
Total Dificuldades	7	87,5	0	0,0	1	12,5	5	62,5	1	12,5	2	25,0
Pós-teste												
P. Emocionais	7	87,5	1	12,5	0	0,0	4	50,0	3	37,5	1	12,5
P. Comportamento	7	87,5	0	0,0	1	12,5	7	87,5	0	0,0	1	12,5
Hiperactividade	8	100,0	0	0,0	0	0,0	5	62,5	1	12,5	2	25,0
P. Pares	7	87,5	0	0,0	1	12,5	3	37,5	1	12,5	4	50,0
P. Pró Social	8	100,0	0	0,0	0	0,0	7	87,5	1	12,5	0	0,0
Total Dificuldades	7	87,5	1	12,5	0	0,0	4	50,0	1	12,5	3	37,5

Evolução

Quando comparamos o desempenho dos grupos antes e depois do programa de *Mindfulness* encontramos diferenças estatisticamente significativas no grupo experimental, mas não no grupo de controlo.

Assim, o grupo experimental obtém valores significativamente mais baixos nas escala de problemas emocionais ($Z = -2.121, p = .034$), problemas de comportamento ($Z = -2.000, p = .046$), $p = .038$), escala total de dificuldades ($t(7) = 4.020, p = .005$), externalização ($t(7) = 3.052, p = .019$), internalização ($Z = -2.271, p = .023$) e mais elevados na escala de comportamentos pro-sociais ($Z = -2.070, p = .038$) (Tabela 7).

Tabela 7 – SDQ: variação pré-teste / pós-teste

	Pré-teste		Pós-teste		Sig.
	M	DP	M	DP	
Grupo experimental					
Problemas Emocionais	2,25	1,58	1,50	1,31	,034*
Problemas Comportamento	1,75	1,39	1,25	1,28	,046*
Escala Hiperactividade	3,75	1,39	2,63	1,85	,051
Escala Problemas Pares	1,38	1,19	1,13	1,25	,157
Escala Pro Social	8,50	1,20	9,63	,74	,038*
Escala Total Dificuldades	9,13	3,64	6,50	4,34	,005*
Escala Externalização	5,50	2,00	3,87	2,47	,019*
Escala Internalização	3,62	2,50	2,63	2,39	,023*
Grupo Controlo					
Problemas Emocionais	3,13	1,81	3,00	1,51	,785
Problemas Comportamento	1,75	1,91	1,63	1,92	,317
Escala Hiperactividade	4,50	2,67	5,13	2,70	,180
Escala Problemas Pares	3,13	2,10	3,00	2,45	,815
Escala Pro Social	9,25	1,04	9,13	1,55	1,000
Escala Total Dificuldades	12,50	6,48	12,75	6,98	,775
Escala Externalização	6,25	4,27	6,75	4,33	,214
Escala Internalização	6,25	3,65	6,00	3,46	,699

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

Tarefa Go/No-Go

Pré-teste

No pré-teste encontramos as seguintes diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos:

O grupo de controlo tinha valores significativamente mais elevados na precisão No-Go ($t(14) = -2.775, p = .015$), tempo de reação médio No-Go ($MU = 9.000, p = .016$), controlo de impulsos ($t(14) = -3.116, p = .020$) e mais baixos em z falsos alarmes ($t(14) = 2.294, p = .038$) e falsos alarmes ($t(14) = 2.618, p = .020$) (Tabela 8).

Tabela 8 – Tarefa Go/No-go: pré-teste

	Experimental		Controlo		
	M	DP	M	DP	
Precisão Go	,85	,16	,89	,14	,959
Precisão No-Go	,42	,21	,75	,26	,015*
Go Tempo de retenção médio	,67	,09	,71	,11	,455
No-Go tempo de retenção médio	,71	,10	,89	,13	,016*
d'	1,21	1,48	2,67	1,46	,065
z (Hits)	1,25	1,23	1,62	1,00	,516
z (Falsos Alarmes)	,04	,32	-1,05	1,31	,038*
Falsos Alarme	,52	,12	,25	,26	,020*
Controlo de impulsos	,39	,17	,66	,23	,020*

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

Pós-teste

No pós-teste as seguintes diferenças entre os dois grupos não são estatisticamente significativas (Tabela 9).

Tabela 9 – Tarefa Go/No-go: pós-teste

	Experimental		Controlo		
	M	DP	M	DP	
Precisão Go	,91	,10	,92	,09	,893
Precisão No-Go	,66	,29	,71	,20	,798
Go tempo de retenção médio	,70	,10	,71	,08	,940
NoGo tempo de retenção médio	,84	,14	,88	,09	,645
d'	3,08	2,01	2,39	1,11	1,000
z (Hits)	1,93	1,21	1,79	,96	,806
z (Falsos Alarmes)	-1,15	2,00	-,60	,57	,470
Falsos Alarmes	,34	,29	,29	,20	,798
Controlo de Impulsos	,59	,25	,64	,18	,645

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

Evolução

Quando comparamos o desempenho dos grupos antes e depois do programa de *Mindfulness* encontramos diferenças estatisticamente significativas no grupo experimental, mas não no grupo de controlo. Assim, o grupo experimental obtém valores significativamente mais elevados nas tarefas precisão No-Go ($Z = -3.529$, $p = .010$), tempo de reação médio do No-Go ($t(7) = -3.192$, $p = .015$), d' ($t(7) = -3.578$, $p = .009$) e controlo de impulsos ($t(7) = -3.212$, $p = .015$) (Tabela 10).

Tabela 10 – Tarefa Go/No-go: variação pré-teste / pós-teste

	Pré-teste		Pós-teste		Sig.
	M	DP	M	DP	
Grupo experimental					
Precisão Go	0,85	0,16	0,91	0,10	,133
Precisão NoGo	0,42	0,21	0,66	0,29	,010*
Go RT médio	0,67	0,09	0,70	0,10	,208
NoGo RT médio	,71	0,10	0,84	0,14	,015*
d'	1,21	1,48	3,08	2,01	,009**
z (Hits)	1,25	1,23	1,93	1,21	,077
z (Falsos Alarmes)	0,04	0,32	-1,15	2,00	,126
Falsos Alarmes	0,52	0,12	0,34	0,29	,104
Controlo de Impulsos	0,39	0,17	0,59	0,25	,015*
Grupo controlo					
Precisão Go	0,89	0,14	0,92	0,09	,445
Precisão NoGo	0,75	0,26	0,71	0,20	,609
Go RT médio	0,71	0,11	0,71	0,08	,779
NoGo RT médio	0,89	0,13	0,88	0,09	,575
d'	2,67	1,46	2,39	1,11	,866
z (Hits)	1,62	1,00	1,79	0,96	,208
z (Falsos Alarmes)	-1,05	1,31	-0,60	0,57	,332
Falsos Alarmes	0,25	0,26	0,29	0,20	,592
Controlo de Impulsos	0,66	0,23	0,64	0,18	,866

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

Teste de Cancelamento de Sinais

Pré-teste

As diferenças entre os dois grupos no teste de Cancelamento de Sinais no pré-teste não eram estatisticamente significativas ($p > .05$) (Tabela 11).

Tabela 11 – Teste de Cancelamento de Sinais: pré-teste

	Experimental		Controlo		Sig.
	M	DP	M	DP	
Acertos	85,00	36,52	65,63	35,48	,300
Erros	2,75	3,73	2,88	5,11	,505
Omissões	26,25	20,96	42,25	41,42	,346
Total	5,23	5,66	1,66	8,09	,574

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

Pós-teste

No final do programa de *mindfulness* encontrámos as seguintes diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos:

O grupo experimental obtém valores significativamente mais baixos no total de omissões (MU = 4.500, $p = .002$) (Tabela 12).

Tabela 12 – Teste de Cancelamento de Sinais: pós-teste

	Experimental		Controlo		Sig.
	M	DP	M	DP	
Acertos	108,25	25,73	85,88	39,28	,199
Erros	,25	,46	,50	,93	,878
Omissões	6,50	4,50	38,75	52,96	,002*
Total	10,02	2,41	4,51	7,38	,077

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

Evolução

No grupo experimental a evolução é estatisticamente significativa no total de acertos, ($t(7) = -4.342$, $p = .019$), erros ($Z = -2.032$, $p = .042$), omissões ($Z = -2.366$, $p = .018$) e no valor global ($Z = -2.524$, $p = .012$) (Tabela 13).

No grupo de controlo a evolução é estatisticamente significativa no valor global ($t(7) = -2.654, p = .033$) (Tabela 13).

Tabela 13 – Teste de cancelamento de sinais: variação pré teste / pós teste

	Pré-teste		Pós-teste		Sig.
	M	DP	M	DP	
Grupo experimental					
Acertos	85,00	36,52	108,25	25,73	,003**
Erros	2,75	3,73	0,25	,46	,042*
Omissões	26,25	20,96	6,50	4,50	,018*
Total	5,23	5,66	10,02	2,41	,012*
Grupo controlo					
Acertos	65,63	35,48	85,88	39,28	,065
Erros	2,88	5,11	0,50	,93	,197
Omissões	42,25	41,42	38,75	52,96	,624
Total	1,66	8,09	4,51	7,38	,033*

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

6. Discussão dos Resultados

A presente investigação teve como objetivo perceber os efeitos ao nível do comportamento, níveis de atenção e do controlo inibitório com a administração de um programa de *mindfulness* num grupo de crianças e por comparação com um grupo de controlo. Encontram-se seguidamente discutidos os resultados, considerando os parâmetros de evolução observados em cada variável em análise.

Comportamento - Questionário de Capacidades e Dificuldades

Através dos resultados obtidos, verificou-se que não existiam diferenças significativas prévias (pré-teste) entre o grupo de experimental e grupo de controlo ao nível das medidas de comportamento (SDQ). Após a administração do programa resultou que se obtiveram valores significativamente mais baixos no grupo experimental, em comparação com o grupo de controlo, nas escalas de hiperatividade, internalização e escala total de dificuldades.

Analisando o desempenho ou a evolução pré-teste / pós-teste no SDQ de ambos os grupos verifica-se que apenas o grupo experimental apresenta diferenças significativas. Assim o grupo experimental apresenta uma evolução para valores significativamente mais baixos nas escalas de problemas emocionais, problemas de comportamento, total de dificuldades, externalização, internalização e mais elevados na escala de comportamentos pró sociais. Na evolução dos resultados (pré-teste / pós-teste) relativos às escalas de hiperatividade e problemas com pares não se verificaram diferenças significativas no grupo experimental.

No grupo experimental, o valor da escala total de dificuldades representou uma diminuição de 29% no pós-teste e nos parâmetros problemas emocionais e problemas de comportamento internalização e externalização, a melhoria rondou os 30%. Por sua vez, o comportamento pró-social apresenta uma evolução positiva de 13% (Tabela 14).

Tabela 14 – Evolução pré e pós teste nas escalas SDQ que apresentaram valores significativos do grupo experimental

	Pré-teste		Pós-teste		Sig	% Evolução
	M	DP	M	DP		
Problemas emocionais	2.25	1.58	1.5	1.31	,034	-33
Problemas de comportamento	1.75	1.39	1.25	1.28	,046	-29
Comportamento pro-social	8.5	1.2	9.63	0.74	,038	13
Externalização	5.5	2	3.87	2.47	,019	-30
Internalização	3.62	2.5	2.63	2.39	,023	-27
Total de dificuldades	9.13	3.64	6.5	4.34	,005	-29

Na subescala de hiperatividade não há diferenças significativas na evolução do desempenho o que parece ir de encontro à falta de consenso dentro da comunidade científica relativamente à eficácia das intervenções baseadas em *mindfulness* na redução da sintomatologia da perturbação de hiperatividade (Ruiz et al., 2019). Por outro lado, a verificação de diferenças significativas ao nível dos problemas emocionais está de acordo com as investigações de Metz et al.(2013), Schonert-Reichl et al.(2015) e Deng et al.(2019) que revelam melhorias na autorregulação emocional em resultado da aplicação de programas de *mindfulness* em crianças e jovens. Ao nível das competências sociais a melhoria observada também se encontra concordante com os estudos de Flook et al.(2015), Napoli et al.(2005); Volanen et al.(2020) e Schonert-Reichl et al.(2015).

A diminuição dos problemas de comportamento verificada nesta investigação encontra-se em concordância com as conclusões de Barnes et al.(2003), Semple et al.(2010), Schonert-Reichl et al.(2015), Klingbeil et al.(2017), Dunning et al. (2019), Weare (2019).

Atenção – Teste de Cancelamento de dois sinais

Com a medição da atenção, verificou-se que não existiam diferenças significativas prévias (pré-teste) entre o grupo de experimental e grupo de controlo. Após a administração do programa o grupo experimental obteve valores significativamente mais baixos, em comparação com o grupo de controlo, no parâmetro omissões.

Analisando o desempenho ou a evolução pré-teste / pós-teste de ambos os grupos verifica-se que o grupo experimental apresenta uma evolução estatisticamente significativa no total de acertos, erros, omissões e valor global. O grupo de controlo apenas apresenta uma evolução estatisticamente significativa no valor global.

Comparando a evolução do valor total de ambos os grupos, tanto o grupo de controlo como o grupo experimental, melhoraram apreciavelmente e significativamente a sua performance no valor total do Teste (Tabela 15).

Tabela 15 – Valor total Teste de Cancelamento de Sinais pré e pós teste

	Pré-teste		Pós-teste		Sig	% Evolução
	M	DP	M	DP		
Grupo experimental	5,23	5,66	10,02	2,41	,012	92
Grupo de controlo	1,66	8,09	4,51	7,38	,033	172

Os resultados sobre os níveis de atenção são inconclusivos quanto ao impacto do programa no grupo experimental, dado que, também o grupo de controlo, obteve melhorias significativas. Desta forma, estes resultados não são suficientes para ir ao encontro dos estudos que indicam que o *mindfulness* parece traduzir efeitos benéficos sobre as capacidades atencionais (Baijal et al., 2011; Bogels et al., 2008; Felver et al. 2014; Dunning et al., 2019). O treino *mindfulness* tem sido associado a alterações nos subsistemas da atenção, sugerindo que a prática pode promover uma mais equilibrada distribuição dos recursos atencionais e melhorar as respostas comportamentais dependentes da atenção (Jha et al., 2007; Roca & Vazquez, 2020), mas no grupo analisado não foi visível esta alteração no processo atencional.

Controlo inibitório – Tarefa Go/No-go

Na medida de controlo inibitório (Tarefa Go / No-go), verificou-se que existiam algumas diferenças significativas prévias (pré-teste) entre o grupo de experimental e grupo de controlo, nomeadamente, ao nível do parâmetro No-go e controlo de impulsos, em que o grupo de controlo apresentou à partida melhores desempenhos. Analisando o desempenho ou a evolução pré-teste / pós-teste de ambos o grupo, verificou-se que apenas o grupo experimental apresenta uma evolução estatisticamente significativa, nomeadamente, ao nível do parâmetro No-go e controlo de impulsos, em que o grupo experimental melhorou a sua performance no teste, aproximando-se dos valores obtidos pelo grupo de controlo (Tabela 17).

Tabela 16 – Valores dos parâmetros No-go e controlo de impulsos pré e pós teste

		Pré-teste		Pós-teste		Sig	% Evolução
		M	DP	M	DP		
Precisão No go	Grupo experimental	0,42	0,21	0,66	0,29	,010	57
	Grupo de controlo	0,75	0,26	0,71	0,20	,609	-5
Controlo de impulsos	Grupo experimental	0,39	0,17	0,59	0,25	,015	51
	Grupo de controlo	0,66	0,23	0,64	0,18	,866	-3

Diversos estudos indicam que as intervenções baseadas em *mindfulness* podem implicar o desenvolvimento das funções executivas dos mais jovens (Flook *et al.*, 2010; Flook *et al.*, 2015; Diamond & Lee, 2011; Janz *et al.* 2019; Takacs & Kassai, 2019; Crooks *et al.* 2020). Na presente investigação, e ao nível do controlo inibitório, os resultados estão em concordância com estes estudos anteriores, tendo-se verificado uma melhoria significativa do grupo experimental na componente primária do funcionamento executivo.

7. Conclusão

Como conclusão destaca-se que tanto ao nível do comportamento como no controlo inibitório foram encontradas alterações significativas com a implementação do programa de *mindfulness – Mindfulschools* no grupo de crianças estudadas. Em relação à atenção, ambos os grupos (controlo e experimental) apresentaram melhorias no valor global do teste de cancelamento de sinais, mas sem grandes diferenças entre si.

Relativamente ao comportamento, foi verificada uma diminuição da frequência dos problemas de comportamento, problemas emocionais, externalização, internalização e no parâmetro total de dificuldades. Nas escalas de hiperatividade e problemas com pares não foram verificadas diferenças significativas no grupo experimental.

Após o programa as crianças que o frequentaram obtiveram melhores resultados nos parâmetros de precisão do No-Go e controlo de impulsos comparativamente com as que não frequentaram.

Verificou-se ainda que na atenção, as crianças de ambos os grupos obtiveram melhorias e por esta razão não é possível associar a melhoria de performance ao programa.

Ainda que não tenham sido detetadas mudanças ao nível da atenção, as alterações verificadas no comportamento e no controlo inibitório podem evidenciar variações no funcionamento do córtex pré-frontal (CPF) e amígdala como referido nos estudos com populações adultas (e.g., Taylor et al. 2011; Desbordes et al., 2012; Holzel et al., 2010b; Lazar et al., 2005) em que são apontadas estas áreas como responsáveis nas diferenças quanto à regulação comportamental e cognitiva. Salienta-se que os correlatos neurais da prática de *mindfulness* em crianças e jovens são largamente desconhecidos (Marusak et al., 2018).

Modificações ao nível da amígdala, estrutura que está associada ao processamento, resposta e aprendizagem emocional de estímulos, influenciando diretamente diferentes dimensões do comportamento, nomeadamente, o comportamento social (Janak & Tye,

2015) podem ter contribuído para a melhoria observada, no presente estudo, ao nível do comportamento.

Alterações no funcionamento do CPF, sede das funções executivas, como o controlo inibitório (Moriguchi & Hiraki, 2013), e envolvido com a autorregulação emocional (Wu et al., 2020), podem justificar as melhorias observadas tanto ao nível do comportamento como do controlo inibitório. Salienta-se que o CPF termina a sua maturação funcional apenas na idade adulta e que a infância e adolescência representam períodos de intensa atividade sináptica e neuroplasticidade (Webster et al., 2002; Moriguchi & Hiraki, 2013). Dada a grande neuroplasticidade do CPC verificada em crianças e adolescentes, e sendo esta área cerebral suscetível a um processo de maturação mais alargado, este período pode constituir uma janela de oportunidade num treino atencional como o do *mindfulness*.

Destaca-se ainda que quanto à avaliação qualitativa do programa as crianças apreciaram muito a frequência no mesmo, revelando sempre receptividade, curiosidade e entusiasmo durante as sessões. Apreenderam com facilidade o conceito de *mindfulness* e as práticas propostas. Quando o programa terminou, algumas das crianças pediram para continuar. Não foram detetados efeitos adversos no decurso das aulas.

Limitações e Futuros Estudos

Os resultados obtidos, ainda que possa evidenciar algumas alterações significativas ao nível do comportamento e controlo inibitório, não são robustos o suficiente para serem conclusivos dado o número de importantes limitações que não foram possíveis de contornar neste trabalho.

Assim, ficam elencadas as limitações identificadas no presente estudo:

- Amostra muito reduzida (16 elementos)
- Ausência de um grupo de controlo ativo
- Tradução do programa realizada pela investigadora, não tendo sido possível seguir o procedimento de tradução-retroversão
- Avaliação e administração do programa efetuado pela própria investigadora

- Existência de variáveis não controladas (ex: as crianças eram incentivadas a fazer práticas diárias em casa sobre as quais não se tinha controlo)
- Não inclui o feedback do Professor (apenas dos Pais)
- Ainda que com formação na aplicação do programa, a experiência da investigadora é limitada na administração do programa a crianças
- As sessões foram realizadas ao fim da tarde de sexta feita (altura em que as crianças podem apresentar maior cansaço - final da semana e final do dia)
- A avaliação pós-teste realizada no último dia de aulas antes do final do 2º período escolar, numa altura em que as crianças estavam ansiosas pelas férias.

Para estudos futuros, para além do controlo destas limitações, seria interessante analisar grupos de participantes com défices de atenção, testar o efeito de dosagem, incluir resultados multi-métodos e multi informantes (incluir pais, professores, comportamento escolar, avaliações académicas) e recolher dados de follow-up (6 meses a 1 ano após a intervenção).

Concluindo, ainda que o presente estudo apresente fragilidades metodológicas, dá um contributo para a investigação da implementação de programas baseados em *mindfulness* em crianças portuguesas, em que os estudos de intervenção são ainda escassos. A amostra é pequena, mas os grupos são homogéneos nas variáveis sócio demográficas o que confere validade interna ao estudo. Salienta-se ainda o fato desta investigação recorrer a um programa internacional estruturado que ao ser replicado em amostras de maiores dimensões, e com grupos de controlo ativos, pode revelar-se promissor para alcançar conclusões mais robustas sobre a intervenção baseada no *mindfulness*.

Referências Bibliográficas

1. Abreu-Lima, I., Alarcão, M., Almeida, A., Brandão, T., Cruz, O., Gaspar, M., & Santos, M. (2010). Avaliação de intervenções de educação parental: Relatório [Assessment of parental education interventions: Report]. Retrieved from http://www.cnpqjr.pt/preview_documentos.asp?r=3493&m=PDF
2. Achenbach, T., Becker, A., Dopfner, M., Heiervang, E., Roessner, V., ..., & Steinhausen, H. (2008). Multicultural assessment of child and adolescent psychopathology with ASEBA and SDQ instruments: research, findings, applications, and future directions. *Journal Child Psychology and Psychiatry*, 49: 251-275.
3. Amaral, J. (1967). *O Teste de barragem Toulouse e Piéron na medição e diagnóstico da atenção: Elementos de aferição para a população portuguesa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
4. AMS (Associação Mentes Sorridentes) (2017). *Quando a Escola Respira*. Edições Mahatma.
5. APA (American Psychiatric Association) (2014). *Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais*. Lisboa: Climepsi.
6. Baer, R. (2003). *Mindfulness* training as a clinical intervention: A conceptual and empirical review. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10, 125-143.
7. Baijal, S. Jha, A., Klyonaga, A., Singh, R., & Srinivasan, N. (2011). The influence of concentrative meditation training on the development of attention networks during early adolescence. *Frontiers in Psychology*, 2, 1-9.
8. Barnes, V., Bauza, L., & Treiber, F. (2003). Impact of stress reduction on negative school behavior in adolescents. *Health and Quality of Life Outcomes*, 1, 1-7.
9. Basso, J., McHale, A., Ende, V., Oberlin, D., & Suzuki, W. (2019). Brief, daily meditation enhances attention, memory, mood, and emotional regulation in no-experienced meditators. *Behavioural Brain Research*, 365.
10. Bauer, C., Caballero, C., Scherer, E., West, M., Mrazek, M., Phillips, D., Gabrieli, S., & Gabrieli, J. (2019). *Mindfulness* training reduces stress and amygdala reactivity to fearful faces in middle-school children. *Behavioural Neuroscience*, 133, 569-585.

11. Bergsma, E., Langenberg, G., Brandsma, R., Oort, F., & Bogels, S. (2014). The effectiveness of a school-based *mindfulness* training as a program to prevent stress in elementary school children. *Mindfulness*, 5, 238-248.
12. Bernstein, A., Vago, D., & Barnhofer, T. (2019). Understanding mindfulness, one minute at a time: an introduction to the special issue. *Current Opinion in Psychology*, 28, vi-x.
13. 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, 230-241.
14. Black, D., & Fernando, R. (2014). Mindfulness training and classroom behaviour among lower-income and ethnic minority elementary school children. *Journal of Child and Family Studies*, 23, 1242-1246.
15. Bluth, K., Campo, R., Malinici, S., Reams, A., Mullarkey, M., & Broderick, P. (2016). A school-based mindfulness pilot study for ethnically diverse at-risk adolescents. *Mindfulness*, 7, 90-104.
16. Bogels, S., Dun, L., Hoogstad, B., Schutter, S., & Restifo, K. (2008). Mindfulness training for adolescents with externalizing disorders and their parents. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 36, 193-209.
17. Bowen, S., Witkiewitz, K., Dillworth, T., Chawla, N., Simpson, T., Ostafin, B., Larimer, M., Blume, A., Parks, G., & Marlatt, G. (2006). Mindfulness meditations and substance use in an incarcerated population. *Psychology of Addictive Behaviors*, 20, 343-347.
18. Brewer, J., Worhunsky, P., Gray, J., Tang, Y., Weber, J., & Kober, H. (2011). Meditation Experience is associated with differences in default mode network activity and connectivity. *PNAS*, 108, 20254-20259.
19. Breyner, T. (2016). *O Pequeno Buda*. Lisboa: Penguin Random House.
20. Bristow, J. (2019). Mindfulness in politics and public policy. *Current Opinion in Psychology*, 28, 87-91
21. Britton, W., Lepp, N., Niles, H., Rocha, T., Fisher, N., & Gold, J. (2014). A randomized controlled pilot trial of classroom-based mindfulness meditation compared to an active control condition in sixth-grade children. *Journal of School Psychology*, 52, 263-278.

22. Burke, C. (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, 133-144.
23. Carlson, S. (2005). Developmentally sensitive measures of executive function in preschool children. *Developmental Neuropsychology*, 28, 595–616.
24. Carona, C., Moreira, H., & Silva, N. (2016). Therapeutic applications of mindfulness in paediatric stings. *BJPsych Advances*, 22, 16-24.
25. Carvalho, J., Pinto, A., & Marôco, J. (2017). Results of a Mindfulness-based social-emotional learning program on Portuguese elementary students and teachers: a quasi-experimental study. *Mindfulness*, 8, 337-350.
26. CDC, 2019 – Centers for Disease Control and Prevention - Data and Statistics on Children’s Mental Health (CDC, 2019) retrieved in <https://www.cdc.gov/childrensmentalhealth/data.html>
27. Chi, X., Bo, A., Liu, T., Zhang, P., & Chi, I. (2018). Effects of mindfulness-based stress reduction on depression in adolescents and young adults: a systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 9, 1034.
28. Chiesa, A., & Serretti, A. (2009). Mindfulness-Based Stress Reduction for Stress Management in Healthy People: A Review and Meta-Analysis. *The Journal of Alternative and Complementary Medicine*, 15, 593-600.
29. Crane, R., & Kuyken, W. (2012). The implementation of mindfulness-based cognitive therapy: learning from the UK health service experience. *Mindfulness*, 4, 246-254.
30. Crooks, C., Bax, K., Delaney, A., Kim, H., & Shokoohi, M. (2020). Impact of MindUp among young children: improvements in behavioural problems, adaptive skills and executive functioning. *Mindfulness*, 12671.
31. Dagenbach, D., & Carr, T. (1994). *Inhibitory processes in attention, memory, and language*. San Diego: Academic Press.
32. Dam, N., Vugt, M., Vago, D., ...& Meyer, D. (2018). Mind the hype: a critical evaluation and prescriptive agenda for research on mindfulness and meditation. *Perspectives on Psychological Science*, 13, 36-61.

33. Deng, X., Zhang, J., Hu, L., & Zeng, H. (2019). Neuropsychological evidences of the transient effects of mindfulness induction on emotional processing in children: an ERP study. *International Journal of Psychophysiology*, 143, 36-43.
34. Desbordes, G., Negi, L., Pace, T., Wallace, A., Raison, C., & Schwartz, E. (2012). Effects of mindful-attention and compassion meditation training on amygdala response to emotional stimuli in an ordinary, non-meditative state. *Frontiers in Human Neuroscience*, 292, 1-15.
35. Desbordes, G., Gard, T., Hoge, E., Hozel, B., Kerr, C., Lazar, S... & Vago, D. (2014). Moving beyond mindfulness: defining equanimity as an outcome measure in meditation and contemplative research. *Mindfulness*, 6, 356-372.
36. Diamond, A., & Lee, K. (2011). Interventions shown to aid executive function development in children 4 to 12 years old. *Science*
37. 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.
38. Dunning, D., Griffiths, K., Kuyken, W., Crane, C., Foulkes, L., Parker, J., & Dalgleish, T., (2019). Research review: The effects of mindfulness-based interventions on cognition and mental health in children and adolescents – a meta-analysis of randomized controlled trials. *Journal of Child and Psychiatry*, 60, 244-258.
39. Felver, J., Hyos, C., Tezanos, K., & Singh, N. (2016). A systematic review of mindfulness-based interventions for youth in school settings. *Mindfulness*, 7, 34-45.
40. Felver, J., Tipsord, J., Morris, M., Racer, K., & Dishion, T. (2014). The effects of Mindfulness-based intervention on children's attention regulation. *Journal of Attention Disorders*, 21: 872-881.
41. Fleitlich, B., Loureiro, M., Fonseca, A., & Gaspar, F. (2005). *Questionário de capacidades e dificuldades (SDQ-Por)* [Strengths and Difficulties Questionnaire, Portuguese Version] Retrieved from www.sdqinfo.org.
42. Flook, L., Smalley, S., Kitil, M., Galla, B., Kaiser-Greenland, S., Locke, J., Ishijima, E., & Kasari, C. (2010). Effects of mindful awareness practices on executive functions in elementary school children. *Journal of Applied School Psychology*, 26: 70-95.

43. Flook, L., Goldberg, S., Pinger, L., & Davidson, R. (2015). Promoting prosocial behavior and self-regulatory skills in preschool children through a mindfulness-based kindness curriculum. *Developmental Psychology, 51*, 44-51.
44. Gallant, S. (2016). Mindfulness meditation practice and executive functioning: breaking down the benefit. *Consciousness and Cognition, 40*, 116-130
45. Ghahari, S., Hasel, K., Malakouti, S., & Roshanpajouh, M. (2020). Mindfulness-based cognitive therapy for generalized anxiety disorder: a systematic review and meta-analysis. *East Asian Arch Psychiatry, 30*, 52-56.
46. Gard, T., Holzel, B., & Lazar, S. (2014). The potential effects of meditation on age-related cognitive decline: a systematic review. *Annual New York Academy of Science, 1307*, 89-103.
47. Germer, C. (2005). Mindfulness: What is it? What does it matter? In Germer, C, Siegel, R., Fulton, P. (Eds.), *Mindfulness and psychotherapy*. New York: Guilford Press.
48. Gethin, R. (2011). On some definitions of mindfulness. *Contemporary Buddhism, 12*, 263-279.
49. Goodman, R. (2001). Psychometric properties of the strengths and difficulties questionnaire. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 40*(11), 1337-45.
50. Goodman, R., Ford, T., Simmons, H., Gatward, R., & Meltzer, H. (2000). Using the strengths and difficulties questionnaire (SDQ) to screen for child psychiatric disorders in a community sample. *British Journal of Psychiatry, 177*, 534-539.
51. Goodman, R. (1997). The strengths and difficulties questionnaire: a research note. *Journal Child Psychology and Psychiatry, 38*: 581-586.
52. Goldberg, S., Tucker, R., Greene, P., Davidson, R., Wampold, B., Kearney, D., & Simpson, T. (2018). Mindfulness-based interventions for psychiatric disorders: a systematic review and meta-analysis. *Clinical Psychology Review, 59*, 52-60.
53. Guendelman, S., Medeiros, S., & Rampes, H. (2017). Mindfulness and emotion regulation: insights from neurobiological, psychological and clinical studies. *Frontiers in Psychology, 8*: 220.

54. Hayes, S. C., Strosahl, K. D., & Wilson, K. G. (1999). *Acceptance and commitment therapy: An experiential approach to behaviour change*. New York, NY, US: Guilford Press.
55. Hilton, L., Hempel, S., Ewing, B., Apaydin,... & Maglione, M. (2017). Mindfulness Meditation for chronic pain: systematic review and meta-analysis. *Annual Behavior Medicine*, 51, 199-213.
56. Hofmann, S., & Gomez, A. (2017). Mindfulness-Based Interventions for anxiety and depression. *Psychiatric Clinics of North America*, 40, 739-749.
57. Holzel (a), B., Carmody, J., Vangel, M., Congleton, C., Yerramsetti, S., Gard, T., & Lazar, S. (2010). Mindfulness practice leads to increase in regional brain grey matter density. *Psychiatry Research: Neuroimaging*, 191, 36-43.
58. Holzel (b), B., Carmody, J., Evans, K., Hoge, E., Dusek, J., Morgan, L., Pitman, R., & Lazar, S. (2010). Stress reduction correlates with structural changes in the amygdala. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 5, 11-17.
59. Howard, S. J., & Okely, T. (2015). Catching fish and avoiding sharks: Investigating factors that influence developmentally appropriate measurement of preschooler's inhibitory control. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 33(6), 585-596.
60. Howard, S. J., & Melhuish, E. (2017). An Early Years Toolbox (EYT) for assessing early executive function, language, self-regulation, and social development: Validity, reliability and preliminary norms. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 35, 255-275.
61. Iniguez, R., Germán, M., Julián, F., Silveira, C., & Montero, A. (2020). Effectiveness of mindfulness-based interventions on anxiety for children and adolescents: a systematic review and meta-analysis. *Early Intervention in Psychiatry*, 14, 263-274.
62. Isbel, B., Lagopoulos, J., Hermens, D., Stefanidis, K., & Summers, M. (2020). Mindfulness improves attention resource allocation during response inhibition in older adults. *Mindfulness*, 11, 1500-1510.
63. Janak, P., & Tye, K. (2015). From circuits to behavior in the amygdala. *Nature*. 57, 284-292.

64. Janz, P., Dawe, S., & Wyllie, M. (2019). Mindfulness-based program embedded within the existing curriculum improves executive functioning and behaviour in young children: a waitlist controlled trial. *Frontiers in Psychology, 10*, 2052.
65. Jha, A., Krompinger, J., & Baime, M. (2007). Mindfulness training modifies subsystems of attention. *Cognitive Affect Behavioral Neuroscience, 7*, 109-119.
66. Juliano, A., Alexander, A., DeLuca, J., & Genova, H. (2020). Feasibility of a school-based mindfulness program for improving inhibitory skills in children with autism spectrum disorder. *Research in Developmental Disabilities, 101*.
67. Kabat-Zinn, J. (1982). An outpatient program in behavioral medicine for chronic pain patients based on the practice of mindfulness meditation. Theoretical considerations and preliminary results. *General Hospital Psychiatry, 4*, 33-47.
68. Kabat-Zinn, J. (2013). *Full catastrophe living, revised edition: how to cope with stress, pain and illness using mindfulness meditation*. Oakland, CA: New Harbinger Publications.
69. Klingbeil, D., Renshaw, T., Willenbrink, J., Copek, R., Chan, K., Haddock, A., ...& Clifton, J. (2017). Mindfulness based interventions with youth: a comprehensive meta-analysis of group design studies. *Journal of School Psychology, 63*, 77-103.
70. Kristeller, J., & Wolever, R. (2014). "Mindfulness-Based Eating Awareness Training: Treatment of overeating and obesity," in *Mindfulness-Based Treatment Approaches*, 2nd Edn, ed. R. A. Baer (San Diego, CA: Elsevier).
71. Langer, E., Ngnoumen, C., & Ie, A. (2014). *The Wiley Blackwell Handbook of Mindfulness*. Sussex, UK: John Wiley & Sons.
72. Lazar, S., Kerr, C., Wasserman, R., Gray, J., Greve, D., Treadway, M., MacGarvey, M., Quinn, B., Dusek, J., Benson, S., Moore, C., & Fischl, B. (2005). Meditation experience is associated with increased cortical thickness. *Neuroreport, 16*, 1893-1897.
73. Linehan, M. (1993). *Cognitive-Behavioral Treatment of Borderline Personality Disorder*. New York: Guilford Press.
74. Lissak, G. (2018). Adverse physiological and psychological effects of screen time on children and adolescents: literature review and case study. *Environmental Research, 164*, 149-157.

75. Lopez, R., Heatherton, T., & Wagner, D. (2019). Media multitasking is associated with higher risk for obesity and increased responsiveness to rewarding food stimuli. *Brain Imaging and Behavior*. <https://doi.org/10.1007/s11682-019-00056-0>
76. Lutz, A., Slagter, H., Dunne, J., & Davidson, R. (2008). Attention regulation and monitoring in meditation. *Trends in Cognitive Science*, 12(4): 163-169.
77. Mantzios, M. (2014). Exploring the relationship between worry and impulsivity in military recruits: the role of mindfulness and self-compassion as potential mediators. *Stress Health*, 30, 397-404.
78. Marusak, H., Elrahal, F., Peters, C., Kundu, P., Lombardo, M., Calhoun, V., Goldberg, E., Cohen, C., Taub, J., & Rabinak, C. (2018). Mindfulness and dynamic functional neural connectivity in children and adolescents. *Behavioural Brain Research*, 336: 211-218.
79. Matos, M., Reis, M., Camacho, I., Simões, C., ... & Machado, M., (2015). Em tempo de recessão, os adolescentes portugueses continuam saudáveis e felizes ou são ainda saudáveis, mas já não felizes? *Arquivos de Medicina*, 29,116-122.
80. Maynard, B., Solis, M., Miller, V., & Brendel, K. (2017). Mindfulness-based interventions for improving cognition, academic achievement, behaviour and social-emotional functioning of primary and secondary students. *Campbell Systematic Reviews*, 13, 1-147.
81. Meppelink, R., Bruin, E., & Bogels, S. (2016). Meditation or Medication in the treatment of childhood ADHD: a randomized controlled trial. *BMC Psychiatry*, 16: 267.
82. Metz, S., Frank, J., Reibel, D., Cantrell, T., Sanders, R., & Broderick, P. (2013). The effectiveness of the learning to BREATHE program on adolescent emotion regulation. *Research in Human Development*, 10, 252-272.
83. Miller, S., Boxmeyer, C., Romero, D., Powell, N., Jones, S., & Lochman, J. (2020). Theoretical model of mindful coping power: optimizing a cognitive behavioral program for high-risk children and their parents by integrating mindfulness. *Clinical Child and Family Psychology Review*, Feb 2020

84. Moriguchi, Y., & Hiraki, K. (2013). Prefrontal cortex and executive function in young children: a review of NIRS studies. *Frontiers in Human Neuroscience*, 7: 856-867.
85. Murray, K. T., & Kochanska, G. (2002). Effortful control: Factor structure and relation to externalizing and internalizing behaviors. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30, 503–514.
86. Napoli, M., Krech, P., & Holley, L., (2005). Mindfulness training for elementary school students. *Journal of Applied School Psychology*, 21, 99-125.
87. Ong, J., & Moore, C. (2020). What do we really know about mindfulness and sleep health? *Current Opinion in Psychology*, 34, 18-22.
88. Oord, S., Bogels, S., & Pijnenburg, D. (2012). The effectiveness of mindfulness training for children with ADHD and mindful parenting for their parents. *Journal of Child and Family Studies*, 21: 139-147.
89. Pratzlich, M., Kossowsky, J., Gaab, J., & Krummenacher, P. (2016). Impacte of short-term meditation and expectation on executive brain functions. *Behavioral Brain Research*, 297, 268-276.
90. Reck, S., & Hund, A. (2011). Sustained attention and age predict inhibitory control during early childhood. *Journal of Experimental Child Psychology*. 108, 504-512.
91. Rhodes, E. (2015). Mindfulness on trial. *Psychologist*. 12 Agosto 2005. <https://thepsychologist.bps.org.uk/mindfulness-trial>
92. Rideout, V., Foehr, U., & Roberts, U. (2010). Generation M2: Media in the lives of 8 to 18 years old. Menlo Park: Henry J. Kaiser Foundation.
93. Riggs, N., Jahoromi, L., Razza, R., Dillworth-Bart, J., & Mueller, U. (2006). Executive function and the promotion of social-emotional competence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 27: 300-309.
94. Ritchel, M. (2019). The latest in military strategy: Mindfulness. *The New York Times* – April 5, 2019. <https://www.nytimes.com/2019/04/05/health/military-mindfulness-training.html>
95. Roca, O., & Vazquez, C. (2020) Brief Meditation trainings improve performance in the attentional blink. *Mindfulness*, 11: 1613-1622.

96. Roemer, L., & Orsillo, S. (2002). Expanding our conceptualization of and treatment for generalized anxiety disorder: integrating mindfulness /acceptance- based approaches with existing cognitive-behavioral models. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 9, 54-68.
97. Rothbart, M., & Posner, M. (2001). Mechanism and variation in the development of attention networks. In C. Nelson & M. Luciana (Eds.), *Handbook of developmental cognitive neuroscience* (pp. 353–363). Cambridge, MA: MIT Press.
98. Ruiz, Y., Etxabe, B., Vélez, R., & González, E. (2019). Interventions based on mind-body therapies for the improvement of attention-deficit/ hyperactivity disorder symptoms in youth: a systematic review. *Medicina*, 55, 325.
99. Saltzman, A. (2014). *A still quiet place: a mindfulness program for teaching children and adolescents to ease stress and difficult emotions*. Oakland: New Harbinger Publications, Inc.
100. Sampaio, C., Lima, M., & Ladeia, A. (2017). Meditation, health and scientific investigations: review of the literature. *Journal of Religion and Health*, 56: 411-427.
101. Saunders, D., & Kober, H. (2020). Mindfulness-based intervention development for children and adolescents. *Mindfulness*, 11, 1868-1883.
102. Schonert-Reichl, K., Oberle, E., Lawlor, M., Abbott, D. Thompson, K., Oberlander, T., & 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, 52-66.
103. Segal, V., Williams, J., & Teasdale, J. (2002). *Mindfulness-based cognitive therapy for depression: A new approach to preventing relapse*. New York, NY, US: Guilford Press.
104. Semple, R., Droutman, V., & Reid, B. (2017). Mindfulness goes to school: things learned (so far) from research and real-world experiences. *Psychology in Schools*. 54, 29-52.

105. Shanok, N., Reive, C., Mize, K., & Jones, N. (2020). Mindfulness meditation intervention alters neurophysiological symptoms of anxiety and depression in preadolescents. *Journal of Psychophysiology*, 34, 159-170.
106. Sibinga, E., Webb, L., Ghazarian, S., & Ellen, J. (2016). School-based mindfulness instruction: an RCT. *Pediatrics*, 137, 1-8.
107. Siebelink, N., Bogels, S., Boerboom, L., Waal, N., Buitelaar, J., Speckens, A., & Greven, C. (2018). Mindfulness for children with ADHD and mindful parenting (MindChamp): Protocol of a randomised controlled trial comparing a family mindfulness-based intervention as an add-on to care-as-usual only. *BMC Psychiatry*, 18: 237.
108. Simões, M., Albuquerque, C., Pinho, M., Vilar, M., Pereira, M., Lopes, A., Santos, M., Alberto, I., Lopes, C., Martins, C., & Moura, O. (2016). *Manual Técnico da Bateria de Avaliação Neuropsicológica de Coimbra - BANC*. Lisboa: Editora Hoguefe Lda.
109. Simón, V. (2014). *O Poder da Meditação Mindfulness: Técnicas inspiradoras para alcançar a paz interior*. Camarate, Portugal: Editora Nascente.
110. Simpson, A., & Riggs, K. (2006). Condition under which children experience inhibitory difficulty with a “button-press” go/no-go task. *Journal of Experimental Child Psychology*, 94: 18-26.
111. Simkin, D., & Black, N. (2014). Meditation and mindfulness in clinical practice. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 23: 487-534.
112. Smith, A., Guzman-Alvarez, A., Westover, T., Keller, S., & Fuller, S. (2012). *MindfulSchools Program Evaluation*. Center for Education and Evaluation Services, University of California, Davis CA.
113. Souláková, B., Kasal, A., Butzer, B., & Winkler, P. (2019). Meta-review on the effectiveness of classroom-based psychological interventions aimed at improving student mental health and well-being and preventing mental illness. *The Journal of Primary Prevention*, 40, 255-278.
114. Stone, L., Otten, R., Engels, R., Vermulst, A., & Janssens, J. (2010). Psychometric properties of the parent and teacher versions of the strengths and difficulties questionnaire for 4 to 12-year olds: a review. *Clinical Child Family Psychology*, 13: 254-274.

115. Tan, C. (2012). *Search inside yourself: the unexpected path to achieving success, happiness (and world peace)*. California: Harper One.
116. Tang, Y., Ma, Y., Wang, J., Fan, Y., Feng, S., Lu, Q., Yu, Q., Sui, D., Rothbart, M., Fan, M., & Posner, M. (2007). Short-term meditation training improves attention and self-regulation. *PNAS*, 104, 43, 17152-17156.
117. Tang, Y., Holzel, B., & Posner, M. (2015). The neuroscience of mindfulness meditation. *Nature Reviews Neuroscience*. Março 2015.
118. Tang, Y., Tang, R., & Posner, M. (2016). Mindfulness meditation improves emotion regulation and reduces drug abuse. *Drug Alcohol Dependence*. 163, 13-18.
119. Tang, Y. (2017). *The neuroscience of mindfulness meditation – How the body and mind work together to change our behavior*. Suiça: Palgrave Macmillan.
120. Takacs, Z., & Kassai, R. (2019). The efficacy of different interventions to foster children's executive function skills: a series of meta analyses. *Psychological Bulletin*, 145, 653-697.
121. Taylor, V. A., Grant, J. A., Daneault, V., Scavone, G., Breton, ..., E., & Roffe-Vidal, S. (2011). Impact of mindfulness on the neural responses to emotional pictures in experienced and beginner meditators. *NeuroImage* 57, 1524–1533.
122. Teasdale, J., Segal, Z., Williams, J., Ridgeway, V., Soulsby, J., & Lau, M. (2000). Prevention of relapse / recurrence in major depression by mindfulness-based cognitive therapy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 68, 615-623.
123. Tickell, A., Ball, S., Bernard, P., Kuyken, W., Marx, R., Pack, S., ..., & Crane, C. (2019). The effectiveness of mindfulness-based cognitive therapy (MBCT) in real-world health care services. *Mindfulness*, 1-12.
124. Van der Ven, S., Kroesbergen, E., Boom, J., & Leseman, P. (2012). The development of executive functions and early mathematics: a dynamic relationship. *British Journal of Educational Psychology*, 82: 100-119.
125. Volanen, S., Lassander, M., Hankonen, N., Santalahti, P., Hintsanen, M., Simonsen, N., Raevuori, A., Mullola, S., Vahlberg, T., But, A., & Suominen, S. (2020). Healthy learning mind – effectiveness of a mindfulness program on mental health compared to a relaxation program and teaching as usual in

- schools: a cluster-randomised controlled trial. *Journal of Affective Disorders*, 260: 660-669.
126. Waldron, W. (2019). Mindfulness and Indian Buddhist conceptions of unconscious processes. *Current Opinion in Psychology*, 28, 28-31.
 127. Wang, Y., Wang, F., Zheng, W., Zhang, L., ..., & Ungsvarri, G. (2020). Mindfulness-based interventions for insomnia: a meta-analysis of randomized controlled trials. *Behavioral Sleep Medicine*, 18, 1-9.
 128. Weare, K. (2019). Mindfulness and contemplative approaches in education. *Current Opinion in Psychology*, 28, 321-326.
 129. Webster, M., Weicker, C., Herman, M., & Klinman, J. (2002). DNF mRNA expression during postnatal development, maturation and aging of the human prefrontal cortex. *Developmental Brain Research*, 139: 139-150.
 130. Weinhard, M., & Wardle, J. (2013). *The Everything Parent's Guide to raising Mindful Children: giving parents the tools to teach emotional awareness, coping skills and impulse control in children*. Massachusetts: Adams Media Corporation Publishing.
 131. Wiebe, S., Sheffield, T., & Espy, K. (2012). *Separating the fish from the sharks: a longitudinal study of preschool response inhibition*. *Child Development*, 83: 1245-1261.
 132. Williams, J., Jaroudi, W., Perich, T., Hoscheidt, S., El Haj, M., & Moustafa, A. (2018). Mindfulness and Meditation: treating cognitive impairment and reducing stress in dementia. *Reviews in the Neurosciences*, 29, 791-804.
 133. Witkiewitz, K., Marlatt, G., & Walker, D. (2005). Mindfulness-based relapse prevention for alcohol and substance use disorders. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 19, 211-228.
 134. Wolfsdorf, B., & Zlotnick, C. (2001). Affect management in group therapy for women with posttraumatic stress disorder and histories of childhood sexual abuse. *Journal of Clinical Psychology*, 57, 179-181
 135. Wu, R., Liu, L., Zhu, H., Su, W., Cao, Z., Zhong, S., Liu, X., & Jiang, C. (2019). Brief mindfulness meditation improves emotion processing. *Frontiers in Neuroscience*, 13: 1074.

136. Wu, L., Potenza, M., Zhou, N., Kober, H., Shi, X., Yip, S., Xu, J., Zhu, L., Wang, R., Liu, G., & Zhang, J. (2020). A role for the right dorsolateral prefrontal cortex in enhancing regulation of both craving and negative emotions in internet gaming disorder: A randomized trial. *European Neuropsychopharmacology*, 36: 29-37.
137. Xue, J., Zhang, Y., & Huang, Y. (2019). A meta analytic investigation of the impact of mindfulness-based interventions on ADHD symptoms. *Medicine*, 98, 23
138. Zanesco, A., Denkova, E., Rogers, R., MacNulty, W., & Jha, A. (2018). Mindfulness training as cognitive training in high-demand cohorts: an initial study in elite military service members. *Progress in the Brain Research*, 244, 323-354.
139. Zenner, C., Hernleben-Kurtz, & Walach, H. (2014). Mindfulness-based interventions in schools – a systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 5, 603.
140. Zhang, Q., Wang, Z., Wang, X., Liu, L., Zhang, J., & Zhou, R. (2019). The effects of different stages of mindfulness meditation training on emotion regulation. *Frontiers in Human Neuroscience*, 13: 208.
141. Zoogman, S., Goldberg, S. Hoyt, W., & Miller, L. (2015). Mindfulness interventions with youth: a meta-analysis. *Mindfulness*, 6, 290-302.
142. Zylowska, L., Ackerman, D., Yang, M., Futrell, J., Horton, N., Hale, T., Pataki, C., & Smalley, S. (2008). Mindfulness meditation training in adults and adolescents with ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 11, 737-746.

Anexo I

Instruções: Encontra a seguir 25 frases. Para cada uma delas marque, com uma cruz, um dos seguintes quadrados: Não é verdade; É um pouco verdade; É muito verdade. Ajuda-nos muito se responder a todas as afirmações o melhor que puder, mesmo que não tenha a certeza absoluta ou que a afirmação lhe pareça estranha. Por favor, responda com base no comportamento do seu filho / da sua filha nos últimos seis meses.

Nome da criança

Masculino/Feminino

Data de nascimento

	Não é verdade	É um pouco verdade	É muito verdade
É sensível aos sentimentos dos outros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
É irrequieto/a, muito mexido/a, nunca pára quieto/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Queixa-se frequentemente de dores de cabeça, dores de barriga ou vômitos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Partilha facilmente com as outras crianças (guloseimas, brinquedos, lápis, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Enerva-se muito facilmente e faz muitas birras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tem tendência a isolar-se, gosta mais de brincar sozinho/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Obedece com facilidade, faz habitualmente o que os adultos lhe mandam	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tem muitas preocupações, parece sempre preocupado/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gosta de ajudar se alguém está magoado, aborrecido ou doente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Não sossega. Está sempre a mexer as pernas ou as mãos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tem pelo menos um bom amigo/uma boa amiga	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Luta frequentemente com as outras crianças, ameaça-as ou intimida-as	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Anda muitas vezes triste, desanimado/a ou choroso/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Em geral as outras crianças gostam dele/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Distrai-se com facilidade, está sempre com a cabeça no ar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Em situações novas é receoso/a, muito agarrado/a e pouco seguro/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
É simpático/a e amável com crianças mais pequenas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mente frequentemente ou engana	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
As outras crianças metem-se com ele/a, arneçam-no/a ou intimidam-no/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sempre pronto/a a ajudar os outros (pais, professores ou outras crianças)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pensa nas coisas antes de as fazer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rouba em casa, na escola ou em outros sítios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dá-se melhor com adultos do que com outras crianças	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tem muitos medos, assusta-se com facilidade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Geralmente acaba o que começa, tem uma boa atenção	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Tem algum outro comentário ou preocupação? Descreva.

Por favor, vire a folha - há mais algumas questões no outro lado

Em geral, parece-lhe que o seu filho / a sua filha tem dificuldades em alguma das seguintes áreas: emoções, concentração, comportamento ou em dar-se com outras pessoas?

Não	Sim- dificuldades pequenas	Sim- dificuldades grandes	Sim- dificuldades muito grandes
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Se respondeu "Sim", por favor responda às seguintes questões sobre essas dificuldades:

- Há quanto tempo existem essas dificuldades?

Menos de 1 mês	1-5 meses	6-12 meses	Mais de 1 ano
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Essas dificuldades incomodam ou fazem sofrer o seu filho / a sua filha?

Nada	Pouco	Muito	Muitíssimo
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Essas dificuldades perturbam o dia-a-dia do seu filho / da sua filha nas seguintes áreas?

	Nada	Pouco	Muito	Muitíssimo
EM CASA	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
COM OS AMIGOS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
NA APRENDIZAGEM NA ESCOLA	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
NAS BRINCADEIRAS/ TEMPOS LIVRES	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Essas dificuldades são uma sobrecarga para si ou para a família?

Nada	Pouco	Muito	Muitíssimo
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Assinatura

Data

Mãe/Pai/Outro (por favor, indique quem):

Muito obrigado pela sua colaboração

Anexo II

Cancelamento de 2 Sinais

Folha de Respostas



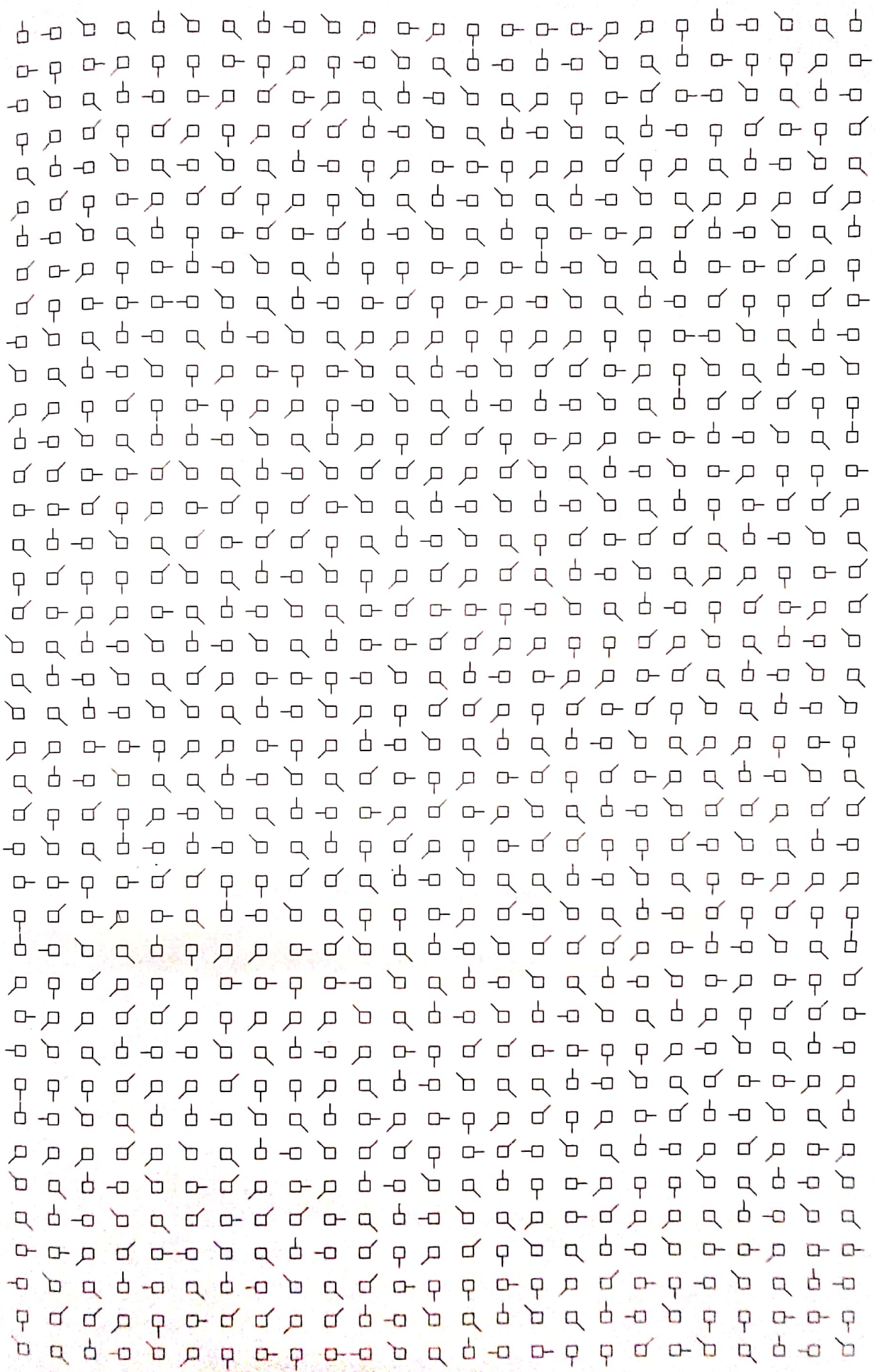
BANC

Bateria de Avaliação Neuropsicológica de Coimbra

Nome:	
Idade:	
Examinador:	
Data da Avaliação:	



Handwritten sequence of letters: p b o b p p q v o o p d v q o p v o p d o b d q o b p o o p o b p d o q



BANC - Bateria de Avaliação Neuropsicológica de Coimbra. Copyright © 2016 by CEGOC-TEA. TODOS OS DIREITOS RESERVADOS.
 Proibida a reprodução total ou parcial, sob qualquer forma ou meio, nomeadamente fotocópia, sem autorização escrita da CEGOC-TEA.

BANC - Bateria de Avaliação Neuropsicológica de Coimbra. Copyright © 2016 by CEGOC-TEA. TODOS OS DIREITOS RESERVADOS.
 Proibida a reprodução total ou parcial, sob qualquer forma ou meio, nomeadamente fotocópia, sem autorização escrita da CEGOC-TEA.

Anexo III

Go/no-go – Peixes e Tubarões

(Peixes e tubarões adaptado de EYT, Howard et al, 2015)

Nota:

Para 5 anos as definições do programa deve estar preparado para um tempo de 1 segundo de duração do estímulo; 80% go (percentagem de peixes); 1 segundo inter-estímulo e 3 blocos, 25 cada, perfazendo no total 75 estímulos.

Primeiro inserir dados: Código participante; número da sessão; data de nascimento; sexo.

No final converte os dados num email que deve ser enviado para o endereço predefinido.

Instruções:

(não esquecer de retirar o som do ipad para as instruções em inglês não interferirem)

Estes são os peixes. Nós queremos apanhar os peixes. Apanhas o peixe tocando no ecrã quando o vês. Os peixes são muitos rápidos portanto tens de ser rápido. Vamos praticar...

(carregar em continuar)

Estes são os tubarões. Queremos evitar os tubarões. Deixa os tubarões nadarem não tocando em nada. Vamos praticar.

(carregar em continuar)

Bom trabalho! Vamos tentar mais um pouco. Desta vez, vais ver peixes e tubarões. Lembra-te de apanhar os peixes tão depressa quanto possível tocando no ecrã assim que os vejas. Deixa os tubarões nadarem sem tocar em nada. Estás pronto?

(carregar em continuar)

Muito bem! Terminaste o treino. Estás pronto para iniciar agora o jogo a sério? Lembra-te de apanhar os peixes tão depressa quanto possível tocando no ecrã assim que os vejas. Deixa os tubarões passarem não tocando em nada. Estás pronto?

(carregar em continuar)

Uau! Bom trabalho! Preparado para apanhar mais uns peixes? Lembra-te de apanhar os peixes e deixar os tubarões passarem. Preparado?

(carregar em continuar)

Repetir esta última instrução em cada trial.

Anexo IV

Instruções Teste de Cancelamento de dois Sinais

Linha de treino

Abrir a Folha de Respostas, colocar a linha de treino diante do sujeito e dizer:

Olha para estes quadradinhos! (apontar para os quadrados modelo)

Mais abaixo está uma fila de quadradinhos (apontar). Alguns são iguais a estes (apontar para os quadradinhos modelo), e outros não, porque não têm o tracinho na mesma direção.

O que tens de fazer é encontrar os quadradinhos iguais a estes (apontar para os quadrados modelo), e fazer um traço assim (exemplificar atravessando o quadrado com um risco na diagonal - 6º quadrado no caso do cancelamento com 2 sinais e 5º quadrado no caso do cancelamento com 3 sinais). Só riscas os quadrados que tiverem os tracinhos tal e qual como estes.

Tens alguma dúvida? Estás pronto(a)? Começa!

Depois do sujeito terminar a linha de treino dizer:

Muito bem!

Se o sujeito cometer algum erro na linha de treino interrompê-lo e explicar qual é a resposta correta.

Tarefa

O examinador deverá virar a Folha de Respostas, colocando-a à frente do sujeito.

Apontar para a primeira linha e dizer:

Começa aqui (apontar e tenta riscar o maior número de quadradinhos que tenham o traço numa destas direções (apontar para os quadrados modelo)

Risca os quadradinhos uns a seguir aos outros, sem saltares nenhum.

Continua até eu te mandar parar.

Faz o mais depressa que conseguires, sem te enganares.

Quando terminares uma linha (percorrer com o dedo a 1ª linha), passas para a linha a seguir (percorrer com o dedo a 2ª linha)

Podes começar!

Começar a cronometrar.

Se o sujeito omitir um item, ou começar a riscar apenas os quadrados de determinado tipo, dizer:

Faz por ordem sem saltares nenhum quadrado

Apontar para o primeiro quadrado que o sujeito omitiu e dizer:

Faz este a seguir.

Não dar mais indicações ao sujeito, exceto, caso seja necessário, para recordar que deve continuar até que se lhe diga para parar. Caso estas indicações sejam dadas, o examinador deverá anotá-las.

Durante a realização da prova, o examinador deverá anotar tudo aquilo que lhe parecer relevante para a interpretação dos resultados.

Quando passarem os 10 minutos dizer:

Vamos parar aqui.

O examinador deve sinalizar com um círculo o quadrado que o sujeito estava a visualizar na altura, questionando:

Qual foi o último quadradinho que tu viste?

Atenção: Caso o sujeito chegue ao final das 25 linhas antes do tempo limite (i.e., 10 minutos), o examinador deverá fornecer-lhe uma segunda folha de respostas, para que continue a tarefa até que o tempo se esgote.

Anexo V



Mindful
SCHOOLS

THIS CERTIFICATE IS PRESENTED TO

M^a Isabel Fernandes

FOR SUCCESSFULLY COMPLETING 16 HOURS OF
Mindfulness Fundamentals March 2017

GIVEN BY
MINDFUL SCHOOLS

HEATHER PRETE
GUIDING TEACHER



Mindful
SCHOOLS

THIS CERTIFICATE IS PRESENTED TO

Maria Fernandes

FOR SUCCESSFULLY COMPLETING 16 HOURS OF
Mindful Educator Essentials April 2017

GIVEN BY
MINDFUL SCHOOLS

MEGAN COWAN
CO-FOUNDER

CHRIS MCKENNA
PROGRAM DIRECTOR

VINNY FERRARO
SENIOR TRAINER

PETER MONTMINY
GUIDING TEACHER

Anexo VI



Projeto de Investigação

Na reunião do dia 02 de outubro de 2019 a CES-UCP esteve reunida e apreciou do ponto de vista ético os elementos submetidos pela investigadora, em resposta à solicitação desta CES em parecer precedente. Sobre a apreciação redige o parecer que agora se apresenta.

Título: Efeitos do programa de Mindfulness /Atenção plena – Mindfulnessschools – num grupo de crianças dos 5 aos 9 anos

Investigador Principal: Maria Isabel Leocádio Fernandes, Lic. ICS – UCP

Orientador: Joana Rato, PhD, ICS-UCP; **Âmbito:** Académico; Mestrado de Neuropsicologia, ICS-UCP

Resumo

Este projeto pretende verificar se a aplicação do programa de Mindfulness /Atenção plena – Mindfulnessschools, num grupo de 8 crianças com desenvolvimento típico, pode trazer vantagens ao nível da atenção, do controlo inibitório e do comportamento (hiperatividade, relacionamento pessoal, ...), comparativamente com um grupo de controlo equivalente. O programa prevê a realização de 8 sessões de 30 minutos, durante 8 semanas. Não identifiquei quaisquer fatores que pudessem afetar negativamente as crianças. Foram obtidas todas as autorizações necessárias. Os instrumentos de avaliação antes e depois do programa são adequados e rápidos de aplicar, bem como os questionários destinados a preenchimento pelos pais. Salienta-se que este projeto foi já realizado e, portanto, esta corresponde a uma verificação retrospectiva dos preceitos éticos.

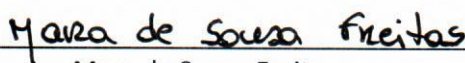
Estiveram presentes na reunião 9ª da CES-UCP:

Presidente: Doutora Mara de Sousa Freitas
Vice-Presidente: Doutora Mª Emília Pinto dos Santos
Doutora Mª Teresa Marques
Doutor Pe. Jerónimo Santos Trigo
Dr. Eugénio da Cruz Fonseca
Doutor Pedro Garcia Marques

Conclusão:

Ouvido o Relator e o plenário da reunião do dia 02 de outubro de 2019, realizada no 5º piso da UCP esta CES delibera, por unanimidade, a emissão de **Parecer Favorável**. Sublinhamos que esta apreciação corresponde a uma verificação dos preceitos éticos, de natureza retrospectiva, o que desejavelmente deve ser evitado.

A Presidente,



Mara de Sousa Freitas

02/10/2019

Apêndice A

Código (não preencher): _____

Exmo. (a) Sr. (a),

No âmbito do consentimento que recebemos para a participação do seu educando _____ no projeto “Efeitos ao nível da atenção, controlo inibitório e comportamento da implementação do Programa *Mindful Schools* para crianças dos 5 aos 12 anos”, venho por este meio solicitar a resposta a algumas questões relevantes para o estudo em causa.

Estas informações não serão reveladas em nenhum momento, os dados serão utilizados apenas em âmbito académico / científico e processados em conjunto. Desta forma, solicito o preenchimento do questionário seguinte.

Questionário:

Relativamente à Criança:

Data de nascimento: ____ / ____ / ____;

Tem irmãos mais velhos? ____ Com que idades? _____

A criança nasceu de quantas semanas de gestação? _____;

O parto: Normal (Eutócico) ____; Cesariana ____; Fórceps ou ventosa _____

Com que idade entrou no berçário, creche ou jardim-de-infância? _____

Está diagnosticada/o com algum tipo de perturbação de desenvolvimento? _____;

Se sim, qual? _____;

Tem alguma dificuldade sensorial (audição ou visão) ou motora? _____. Qual? _____

Está a receber algum tipo de apoio técnico ou escolar (ensino especial)? _____;

Qual a língua materna? Português Europeu ____ Outra ____ Qual? _____

Relativamente ao Encarregado de Educação:

Encarregado de Educação:

Grau de parentesco: _____; Concelho de residência: _____

Pai: Idade: ____; Nacionalidade: _____; Grau de escolaridade: _____

Mãe: Idade: ____; Nacionalidade: _____; Grau de escolaridade: _____

Muito obrigado pela sua colaboração!

Apêndice B

MindfulSchools

**Envolvendo Crianças, Apoiando Educadores,
Transformando Escolas**

Currículo Mindfulness

Pré-Escola – 5º Ano

MindfulSchools

Envolvendo Crianças, Apoiando Educadores, Transformando Escolas

Currículo Mindfulness

Pré-Escola – 5º Ano

Aula 1 – Introdução – Corpo e Escuta Mindful e Mindfulness da Respiração

Aula 2 – Enviar bons pensamentos e Consciência do Corpo

Aula 3 – Mindfulness da Respiração e Generosidade

Aula 4 – Atenção Plena aos Pensamentos e Escuta e Visão Mindful

Aula 5 – Simpatia e carinho no recreio e Emoções

Aula 6 – Câmara Lenta e Gratidão – procurando o bom

Aula 7 – Caminhar e Comer Mindful

Aula 8 – Fazer testes em atenção plena, Revisão de Fecho

Aula 1: Introdução: Corpo, Respiração e Escuta Mindful

Notas prévias

Esta primeira aula é muito importante. Se as crianças ficam preparadas logo de início para ver o mindfulness como um tempo especial e sabem como se prepararem quando chega, cada aula decorrerá progressivamente melhor.

Não avançar enquanto as crianças não compreenderem as instruções e atividades para este primeiro dia.

Quando se introduz o mindfulness, falar de forma simples, acessível, em especial com as crianças mais novas. Demasiada informação não será eficaz. No entanto, os estudantes mais velhos beneficiam ao saber como o mindfulness pode ser relevante para as suas vidas.

Colocar a fasquia alta. Depois de introduzir “corpos mindful”, ver se as crianças conseguem sentar com os seus corpos mindful e os olhos fechados durante 1 minuto. O mesmo para a escuta mindful. Aumentar o tempo um pouco em cada aula se conseguirem. Se não conseguirem, reduzir o tempo.

Perceber / verificar se alguém está a ter problemas em encontrar a respiração na barriga. Perguntar se sentem noutra sítio. Pode direcionar para o peito ou nariz. Assegure-se que sabem que onde quer que sintam a respiração está bem. Sugerir que escolham para focar a respiração o local que lhes pareça mais óbvio no mindfulness da respiração.

Introdução:

Eu estou aqui hoje para vos ensinar algo que tem o nome de mindfulness. Já alguém ouviu falar de mindfulness?

Mindfulness é prestar atenção ao que está a acontecer no momento presente, pode ser referido como atenção plena.

O mindfulness pode ajudar-nos a aprender a prestar atenção a muitas coisas. Também nos pode ajudar a acalmar-nos quando estamos zangados, tristes, frustrados ou quando temos qualquer emoção mais difícil. O Mindfulness também nos pode ajudar a sentirmo-nos mais felizes. Também nos pode ajudar a concentrar e melhorar na escola, no desporto ou na música.

Venho visitar a vossa turma durante algumas semanas, apenas 30 minutos de cada vez. De cada vez que vier ensinar-vos-ei uma coisa nova sobre o mindfulness.

Corpo Mindful

Há algumas coisas muito importantes que nos ajudam a estar mindful. A primeira coisa que nos vai ajudar durante o mindfulness é manter o corpo muito quieto... vamos tentar?

A segunda coisa que automaticamente acontece quando estamos quietos ... como é o som agora neste momento, quando ficamos quietos?

Sim, fica tudo em silêncio.

Agora temos o corpo quieto e calmo, é a isto que eu chamo de Corpo Mindful. Agora vamos fechar os olhos e ficar assim sentados e quietos durante um minuto.

Fizeram um excelente trabalho na vossa primeira prática do corpo mindful. Foi fácil ou difícil?

Não teremos de estar quietos o tempo todo, mas com frequência relembrar-vos-ei para porem o vosso corpo mindful e é assim que o fazem.

Escuta Mindful

Há muitas coisas em que podemos aprender a estar mindful. Hoje vamos aprender a estar mindful do som. Trouxe algo que nos vai ajudar nisso. (Sino / Taça).

Gostavam de ouvir como esta taça soa? Muito bem, mas temos de pôr os corpos mindful primeiro.

(demonstrar o corpo mindful outra vez e permitir que se preparem. Assegurar que estão tão quietos quanto o possível para a faixa etária / turma).

Tocar a taça

Bom trabalho. Gostavam de ouvir outra vez? Muito bem, mas desta vez coloquem os vossos ouvidos mindful o que significa que vão ouvir com muita atenção o tempo todo. Vejam se conseguem estar atentos desde o primeiro momento que ouvem o som até que o som termine. Levantam o braço quando o som tiver terminado.

Tocar a Taça

Visto que são tão bons nisto vamos tentar mais uma vez agora com os olhos fechados. Fechem os olhos e escutem como fizeram à pouco, desde que o som começa até que acaba. Levantam o braço quando deixam de ouvir.

Tocar a Taça.

Muito bem.

Sabem que podemos ouvir atentamente assim qualquer som. Há muitos sons à nossa volta o tempo todo. Se escutarmos atentamente podemos ouvir coisas que normalmente não ouvimos. Vamos manter os corpos mindful, com os olhos fechados e ouvir os sons à nossa volta. Podem ouvir sons na sala ou lá fora ou até no vosso corpo.

Escuta mindful por um minuto

Levante o braço quem gostaria de partilhar algum som que notou.

Comentar sobre os sons mais baixinhos e salientar como tinham de estar tão quietos e silenciosos para os poderem escutar.

Acabaram de aprender como estar mais atento. No mindfulness, aprendemos como concentramo-nos e prestar atenção a muitas coisas. Acham que é importante sermos capazes de nos concentrar? Porquê? Quando poderiam usar a escuta mindful?

Respiração

Agora vamos aprender a ter atenção plena ou estar mindful de algo novo. Que estou a fazer agora?

(fazer uma inspiração e uma expiração de modo obvio, deixando-os identificar que está a respirar)

Sim hoje vamos aprender a estar em atenção plena (mindful) à respiração. Estamos sempre a respirar. Não precisamos de aprender a respirar, mas podemos aprender a prestar atenção à respiração. Ainda que estejamos sempre a respirar, geralmente não damos conta que o fazemos.

Vamos tentar e ver como se sentem. Ponham os vossos corpos em modo de atenção plena (mindful). Façam algumas respirações profundas, com o corpo em modo de atenção plena.

Agora respirem normalmente como geralmente fazemos. Continuem a respirar assim e deixem que os olhos se fechem. Sintam apenas a respiração, prestem atenção à respiração enquanto inspiram e expiram (continuar enquanto estão calmos, quietos e a participar).

Agora, ponham uma mão no ar. Boa! Agora coloquem a mão na barriga e respirem normalmente, de forma lenta. O que acontece à vossa barriga quando inspiram e expiram?

Sim, a barriga vai para cima e para baixo (ou para dentro e para fora).

Quando estamos em atenção plena à respiração ou em mindfulness da respiração é isso que fazemos; sempre que inspiramos e expiramos estamos atentos ao movimento da nossa barriga.

Âncora

A nossa respiração será a nossa âncora. O que é uma âncora? O que faz num barco?

Sim a âncora mantém o barco no local onde está. Se o barco for com a corrente ou com uma onda, a âncora ajuda o barco a ficar no mesmo local, impedindo que se afaste. Bem, isto é o que a respiração pode fazer pela nossa mente. Por vezes quando tentam dar atenção à respiração podem ver que a mente começa a pensar noutras coisas em vez de dar atenção plena a respiração. Quando a mente vagueia e se afasta da vossa respiração ou começa a pensar acerca de outras coisas podemos observar isso e trazer a mente de volta e dar atenção à respiração.

Prática

Vamos tentar um minuto. Ponham os vossos corpos de atenção plena e deixem que os vossos olhos se fechem. Vamos focar a atenção na nossa respiração por um minuto e sentir o movimento na barriga, ou no peito ou no nariz sempre que inspiramos e expiramos.

Como se sentiram a prestar atenção a respiração?

(permita muitas respostas se sentir que estavam efetivamente calmos)

Se os comentários das crianças forem de: "calmo, relaxado, feliz" etc. salientar isso. Identificar isso para eles permite que estejam mindful desse sentimento. "Notem como se sentem agora." Salientar também como ficaram calmos tranquilos e felizes em apenas alguns segundos.

Fecho

Volto a ver-vos na próxima semana. Quando me virem da próxima vez sabem que é tempo de mindfulness e podem preparar o corpo mindful. Posso nem dizer nada. Apenas vou entrar, sentar-me, esperar pelos vossos corpos mindful e tocar a taça. Vamos ouvir a taça sempre no início e no fim da aula. Será a nossa forma de dizer Boa tarde e Adeus.

Agora que aprenderam a escuta mindful, vejam se se conseguem lembrar de escutar os sons entre esta aula e a próxima. Podem parar um pouco no recreio e escutar, ou na sala de aula, ou em casa. E podem dizer-me que sons diferentes escutaram da próxima vez que nos encontrarmos.

Também aprenderam a estar em atenção plena à respiração. Podem tentar estar em atenção plena à respiração entre hoje e a próxima vez que nos virmos. Visto que estamos sempre a respirar, podem fazê-lo em qualquer momento! Podem praticar quando estão sentados, quando estão a andar no corredor, no recreio e até ao adormecerem à noite. Levantem as mãos quem tem dificuldade em adormecer à noite. Então, se acontecer hoje ou amanhã à noite, podem praticar a atenção plena à respiração e ver se ajuda a adormecerem

Fechar tocando a taça e 3 respirações em atenção plena

Aula 2: Enviar bons pensamentos e Consciência do Corpo

Notas prévias

Começando hoje praticarão a respiração mindfulness no início de cada aula. É possível usar um desafio temporal de modo a mostrar como estão a progredir.

Prática Inicial

Tocar a taca

(1 minuto de respiração mindfulness)

Check in

Olá. Lembram-se do que ensino?

(Recordar o que é o mindfulness)

Vejo que alguns se lembraram de colocar o corpo mindful quando eu cheguei. Parabéns!

Alguém deu atenção plena ao som desde a última vez que nos vimos? Que sons diferentes escutaram? (salientar como quando estamos em atenção plena estamos mais atentos e apercebemo-nos de sons que nunca tínhamos reparado).

E, alguém se lembrou de fazer a respiração mindfulness?

Enviar bons pensamentos aos outros

(É importante que se prepare esta aula com cuidado. Guiar os estudantes a escolherem alguém que vejam regularmente se não os estudantes podem escolher alguém que já morreu e acabarão tristes. Claramente que é normal e adequado sentir tristeza, mas nos 30 minutos da aula não haverá tempo para processar isto com eles. O seu papel nesta aula é introduzir as crianças nos pensamentos bons de modo que se sintam elevados.)

Estão prontos a tentar uma coisa nova hoje? Hoje vamos aprender sobre enviar bons pensamentos aos outros e a nós mesmos (heartfulness).

Vamos tentar. Vamos colocar os nossos corpos mindful e levantar a mão no ar mas hoje em vez de colocar mão na barriga colocar no coração.

Fechem os olhos e imaginem / visualizem alguém que veem muitas vezes e que vos faz sentirem-se felizes sempre que estão juntos. Imaginem essa pessoa saudável e forte. Imaginem que essa pessoa esta muito feliz, com um sorriso na face. Talvez estejam a fazer algo que realmente gostam de fazer. Imaginem que estão rodeados por coisas calmas e pacificas e que o seu coração está calmo e em paz.

Agora vamos enviar bons pensamentos a essa pessoa.

Primeiro deixem que o vosso coração se encha de bondade, tão cheio quase a rebentar. Agora juntem essa bondade e enviemos com os pensamentos _ podem repetir depois de mim:

(Pausando entre cada frase)

Que tenhas saúde e força

Que sejas feliz

Que estejas em paz

Agora, vou estar em silêncio por alguns segundos e podem continuar a deixar esses bons pensamentos fluírem do vosso coração para os corações deles.

Levantem a mão se quiserem partilhar quem escolheram e como se sentiram ao enviar bons pensamentos a essa pessoa.

(Frequentemente, irão comentar que se sentem felizes, calmos, relaxados, bem, etc. Se existir um sentimento forte de felicidade na sala, salientar que apenas levou um minuto para que se sentissem assim.)

Pensamentos bons para nós próprios (Caso o tempo permita ou incorporar noutro dia)

Também podem enviar bons pensamentos a vocês mesmos!

(Para alunos mais novos tentar o "auto abraço")

Para isso precisamos das duas mãos. Ponham ambas as mãos no ar. Agora enrolem os bracinhos a vossa volta e abracem-se carinhosamente deem um abraço a vocês mesmos.

Deixem que os olhos se fechem e enviem esses mesmos pensamentos a vocês, podem repetir a seguir a mim outra vez:

Que eu seja saudável e forte

Que eu seja feliz

Que eu tenha paz

(Pode incentivar que deem um abraço a si próprios sempre que eles o vejam como um aconchego)

Perguntar como se sentem quando enviam bons pensamentos a eles próprios. Explicar que podem fazer isso sempre que precisem de se sentirem melhor.

Consciência do Corpo

A palavra "sensação" pode ser nova ou diferente para alguns. Ao usar a palavra assegurar que as crianças compreendem. "Sentimentos" também devem ser explicados de modo que saibam a diferença entre sentir no corpo e sentir emoções.

Ter atenção plena das pausas entre as frases; permitir tempo suficiente para que as crianças apreendam, mas não demasiado tempo para não se aborrecerem, distraírem, etc. (um equilíbrio sempre presente).

Perceber o nível de concentração. Se estão concentrados e quietos, pode ficar se mais um pouco em cada ponto /tema. Se estão letárgicos ou inquietos, andar mais rápido nalguns pontos / tema, depois alongar -se noutra ponto, depois mais rápido, etc. Por vezes ajuda parar entre partes do corpo e perguntar aos alunos o que notam o que percebem.

Dar exemplos de sensações que possam sentir: duro, mole, quente, frio, formigueiro, movimento, etc.

Prática

Agora vamos dar atenção plena (mindful) ao nosso corpo. Atenção plena ao nosso corpo pode ajudar-nos de diversas formas. Depois de fazermos isto hoje, irei perguntar vos porque pode ser útil ter atenção plena ao nosso corpo.

Scan corporal (body scan)

Hoje faremos uma viagem à volta do corpo. Primeiro vamos juntar as mãos e colocá-las no colo, com o corpo em modo de atenção plena. Deixem o vosso corpo estar muito quieto. Deixem que os vossos olhos se fechem e sem usar as mãos, mentalmente, prestem atenção as sensações dos pés. Ou seja, sintam os pés com a atenção, não com as mãos.

O que sentiram?

Agora estejam atentos às mãos. O que sentem?

À medida que vou referindo cada parte do corpo prestam atenção a essa parte e vejam o que conseguem notar. Podem notar a temperatura (calor, quente), frio, peso, dureza, suavidade, movimento ou qualquer outra coisa. Por vezes podem não notar nada de particular.

Agora ponham a vossa atenção nos vossos pés, notem como sentem os pés. Talvez consigam notar a sensação dos pés ao tocarem no sapato ou a tocarem no chão. Notem se sentem suavidade ou dureza ou frio ou calor.

Passem a atenção agora para os joelhos e depois para as pernas. Onde o vosso corpo toca a chão é duro? Macio? Quente? Frio?

Agora prestem atenção à barriga.

Passem depois para ombros, braços, mãos, dedos, pescoço, cara. Coloquem as mãos em frente da cara e deixem que as pestanas toquem levemente as vossas mãos.

E agora a cabeça. Podem sentir o cabelo na vossa cabeça?

Tocar sino / taca

Onde notaram mais sensações? Que sensações notaram? Alguma coisa vos surpreendeu? Sentiram igual o vosso lado direito e esquerdo?

Porque queremos ter atenção plena ao nosso corpo? Usamos o corpo para tudo: andar, correr, sentar, vestir, comer, etc. Estar plenamente atento ao nosso corpo ajuda-nos a cuidar do corpo e pode ser uma boa forma de nos sentirmos calmos e tranquilos. Se conhecerem alguém que tenha problemas de saúde ou dificuldade de adormecer podem ensinar-lhes este scan do corpo.

Onde podes praticar a atenção plena do corpo? Na aula? No recreio? Antes de fazer desporto? Quando vais dormir a noite?

Fecho

Hoje aprendemos que, da mesma forma como podem ter atenção plena aos sons ou à respiração em qualquer momento, também podem ter atenção às diferentes partes do vosso corpo.

Também aprendemos que algumas pessoas notam que os pensamentos bons ou simpáticos nos fazem sentir bem. Assim, podem enviar bons pensamentos quando se querem sentir bem.

Durante esta semana podem prestar atenção à respiração, ao vosso corpo e se quiserem podem enviar bons pensamentos a alguém ou até a vocês mesmos.

Fechar tocando a taça e 3 respirações em atenção plena

Aula 3: Atenção plena à Respiração e Generosidade

Prática inicial

Da última vez praticámos a respiração mindfulness por um minuto hoje vamos tentar chegar a um minuto e meio, vamos conseguir? Que vos parece?

Começar dirigindo-os regularmente para notar como se estão a sentir no momento. "Notem como se sentem agora" será incluída na prática inicial de cada dia, mas encoraja-se que se faça essa sugestão sempre que se lembre.

Tocar o sino / taca.

1 minuto e meio de respiração em atenção plena (mindful)

(manter em mente que cada aula será um pouco diferente. Pretende-se que as crianças pratiquem a atenção plena da respiração por um período de tempo que consigam cumprir. Algumas turmas podem conseguir 30 segundos enquanto que outras podem conseguir 3 minutos ou mais.

Check in

Olá. Como estão? Desde a última vez que nos vimos, alguém se lembrou de enviar bons pensamentos e prestar atenção à respiração ou ao corpo?

Atenção plena à Respiração – palavras âncora

o objetivo fundamental de todas e cada aula é ter alguns minutos de atenção plena quietos, calmos. Esta aula dá aos estudantes uma ferramenta adicional para ajudar a que isso aconteça.

Nesta aula provavelmente já terão desenvolvido alguma familiaridade com a respiração e até já foram capazes de identificar que é difícil manter a atenção na respiração.

Cada dia que tenho estado aqui, temos praticado a atenção plena da nossa respiração.

Levantem as mãos se foram capazes de ficar atentos à respiração o tempo todo hoje.

Levantem as mãos se por vezes é fácil ficar atento à respiração.

Levantem as mãos se por vezes é difícil.

Hoje vamos aprender uma ferramenta que nos vai ajudar a manter a nossa atenção na nossa respiração.

Dentro de um bocadinho vou inspirar, respirar para dentro. Quando me virem a inspirar, dirão calmamente em voz alta: "inspirar". Quando estiver a expirar, ou respirar para fora dirão: "expirar".

(Fazer uma inspiração e expiração de modo que notem e deixe-os dizer: inspirar, expirar)

Desta vez deixem que a palavra inspirar se estenda ao longo de todo o tempo que estou a inspirar.

(Demonstrar: insssssspiiiiiirrrrr. Repetir duas ou três vezes)

E exatamente isto que vão fazer quando em atenção plena à respiração. A única diferença é que vão dizer estas palavras âncora na vossa mente, em silencio. Prontos para tentar? Vamos tentar por um minuto.

Coloquem os vossos corpos de atenção plena. Ponham uma mão no ar. Coloquem-na na barriga. Usem as palavras inspirar / expirar e vejam quanto tempo conseguem ficar atentos à respiração.

Um minuto.

Levantem a mão se o uso das palavras vos ajudou a focar a atenção na vossa respiração.

Levantem a mão se a vossa mente começou a ter outros pensamentos e se esqueceram de dar atenção à respiração.

Para onde foi a vossa atenção? Da próxima vez que a vossa atenção vaguear acham que podem trazê-la de volta à respiração?

Generosidade

Levantem a mão se alguma vez um adulto vos fez dar uma prenda a alguém ou dar algo a alguém que não queriam dar.

Manttenham a mão no ar se dar vos fez sentir bem.

Agora levanta a mão quem já deu ou partilhou algo com alguém por sua própria iniciativa.

Quando damos porque queremos isso faz-nos sentir bem. Quem me explica o que é a generosidade?

Chegar a uma definição

Sabem o que acontece quando somos generosos? Os nossos corações ficam muito felizes.

A generosidade, ou o dar, não precisa de ser sobre dinheiro ou coisas grandes. Podemos ser generosos em coisas muito pequeninas.

Hoje vamos imaginar algumas dessas formas. Ponham os vossos corpos de atenção plena e deixem que os vossos olhos se fechem.

(Para crianças mais novas ou turmas irrequietas é melhor fazer uma pausa entre os exemplos a seguir. Não é necessário usar exatamente o exemplo a seguir. Usar quaisquer exemplos que conheça e que possam ser relevantes para a turma.)

Imagina que vais para a escola e estás em frente da porta da sala. O teu professor ou professora está lá, mas as suas mãos estão cheias e não consegue abrir a porta. Tu abres a porta para a professora e a professora sorri e agradece porque não teria conseguido sem a tua ajuda. Repara como isso te faz sentir.

Depois imagina que estás na tua secretaria e o teu colega do lado acidentalmente deixa cair a sua caixa de lápis ou canetas. Tu ajudas o colega a apanhar os lápis. Repara como isso te faz sentir.

Imagina que é hora do lanche e tens duas bolachas e o teu melhor amigo não trouxe lanche e dá-lhe uma das tuas bolachas. Repara como isso te faz sentir.

Imagina que dizes algo muito simpático a alguém. Repara como isso te faz sentir.

(salientar como a generosidade os faz sentirem-se bem)

Fecho

Dado que hoje falámos sobre generosidade gostaria que praticassem ser generosos esta semana. Têm algumas ideias de formas de ser generosos hoje? Quantas vezes pensam que conseguem ser generosos hoje e amanhã? Quantas coisas generosas pensam que podem ver outras pessoas fazer? Que tal nos próximos dias estarem atentos aos atos de generosidade que fizerem e que virem fazer? Na próxima semana contam-me.

Até agora, já aprenderam muito acerca da respiração mindful ou respiração em atenção plena. Hoje aprenderam que podemos usar as palavras inspirar / expirar e que isso nos ajuda a manter a atenção na nossa respiração.

Novamente esta semana podem continuar a prestar atenção à vossa respiração.

Fechar tocando a taça e 3 respirações em atenção plena

Aula 4: Atenção plena aos Pensamentos e Escuta e Visão Mindful

Prática Inicial

Tocar a taça. Dois minutos de respiração em atenção plena

Check in

Olá como estão? Alguém se lembrou de usar o que temos aprendido sobre atenção plena, desde a última vez que nos vimos?

E quem esteve atento à generosidade? Que atos generosos fizeram ou viram fazer?

Passado/Presente/Futuro e Pensamentos

Idealmente nesta altura os alunos já repararam que quando tentam ter atenção plena à respiração, a mente por vezes vagueia em pensamentos. Muito provavelmente salientou isto com eles no decurso das aulas anteriores.

Levantem as mãos se acham que a respiração mindful ou em atenção plena fácil. Difícil? É fácil ou difícil ficar focado na respiração por um longo tempo?

Quando prestamos atenção à nossa respiração em atenção plena estamos no momento presente. Mas a nossa mente tem o hábito de vaguear para o passado e para o futuro.

Por exemplo, vamos imaginar que onde estou localizada agora, é o presente e estou a tentar prestar atenção à minha respiração, mas a minha mente começa a pensar no almoço e imaginar o que vou comer. (Mover o corpo para a direita) A minha mente foi para.... (*deixá-los responder*). Sim. Ao reparar nisso volto a trazer a atenção para a minha âncora, a respiração.

E estou a prestar atenção novamente... (*pausar um momento enquanto está a prestar atenção*) ... e depois a mente começa a recordar o que aconteceu ontem no recreio. Ops, a minha mente distraiu-se para o ... (*movimentar o corpo para a esquerda e deixar uma pausa para deixar que respondam*). Sim, a mente foi para o passado. Eu observo, reparo que isso aconteceu e trago a atenção de volta à respiração, o ... (*deixá-los responder*) - presente.

Prática

Estão prontos para tentar? Ponham os vossos corpos de atenção plena. Vamos ficar em atenção plena à respiração por um minuto e reparar se a mente se escapa, se distrai para o passado ou futuro. Quando notarem que a mente se escapou do momento presente, digam para dentro, interiormente "pensamento, pensamento". Depois tragam a atenção de volta à respiração e digam interiormente "inspirar, expirar".

Levante a mão quem foi capaz de apenas prestar atenção à respiração sem interferência de pensamentos, sem que tenham surgido pensamentos que distraíssem a atenção.

Levantar a mão quem notou pensamentos.

Levantar a mão quem reparou que a mente se distraía para o passado ou para o futuro.

Deixá-los partilhar para onde foram os pensamentos caso queiram.

Levantar a mão quem conseguiu dizer interiormente pensamento, pensamento quando os pensamentos surgiram. Reparem que também podem dizer interiormente o que estão a fazer como planear, preocupar ou imaginar ou o que estiverem a fazer. Habituem-se a dar um nome ao que a vossa mente está a fazer.

Levantar a mão quem conseguiu trazer a atenção de volta ao presente, à respiração.

Prática

Todos nós pensamos. Podemos estar em atenção plena aos pensamentos.

Vamos agora usar mais um truque para nos ajudar a estar atentos aos pensamentos. Vamos voltar à nossa âncora e usar as palavras âncora. Desta vez quando repararem num pensamento, digam interiormente: "pensamento, pensamento". Depois voltem às palavras âncora orientando a atenção para o local onde sentem a respiração.

Quando reparam que estão nos pensamentos, significa que deixaram as palavras âncora e têm de voltar.

Um minuto

Levantem as mãos se conseguiram manter a atenção na respiração e os pensamentos não apareceram.

Levantem as mãos se notaram que surgiram pensamentos.

Levantem as mãos se conseguiram dizer: pensamentos, pensamentos quando estes surgiram.

Levantem as mãos se conseguiram voltar à respiração e às palavras âncora.

Por vezes temos pensamentos que não queremos ter. Quando damos conta dos pensamentos e notamos quando surgem torna-se mais fácil deixá-los partir.

Por vezes estamos a pensar quando era suposto estarmos atentos ao que o professor está a dizer, assim, se repararmos nisso, podemos ter atenção plena ou estar mindful e orientar a nossa atenção para o professor.

Por vezes temos os mesmos pensamentos repetidamente, ainda que não seja necessário. Quando estamos em atenção plena ou mindful e damos conta, não acreditamos tanto nos pensamentos.

Agora temos uma ferramenta de atenção plena muito útil. Nos próximos dias tentem estar atentos aos vossos pensamentos. Podem estar atentos aos pensamentos na aula, no recreio ou em casa. Da próxima vez que nos encontrarmos podem dizer-me quando estiveram atentos aos pensamentos.

Ver em atenção plena (visão mindful)

Este é um dos exercícios que pode causar tanto calma como inquietude. Manter a voz suave e lenta, dando uma instrução de cada vez. Recordar as crianças que devem manter a atenção nelas mesmas e apenas dar atenção ao que está a acontecer a cada um deles.

Agora vamos aprender uma coisa nova.

Até agora aprenderam a estar em atenção plena ao som, à respiração, à forma como o corpo se sente, aos pensamentos e como enviar pensamentos simpáticos, calorosos. Acham que conseguem estar em atenção plena aos vossos olhos?

Prática

Vamos tentar. Vamos colocar os nossos corpos de atenção plena. Desta vez não fechamos os olhos, mas fazemos com que o corpo fique muito quieto. Deixem apenas que os olhos se movimentem, mas que o corpo se mantenha quieto. Olhem em volta por alguns segundos... agora olhem para um local fixo no chão à vossa frente e fixem o olhar não movimentando os olhos durante um minuto... continuem a olhar... mais um bocadinho, fixem o olhar...podem pestanejar, mas não movimentem os olhos. Se, acidentalmente os vossos olhos se afastarem do ponto fixado, voltem novamente fixar a olhar no local.

Cerca de um minuto

Ok. Agora fizeram com que os vossos olhos se tornassem realmente fortes como o de alguns animais que têm uma excelente visão.

Sabem dizer-me o nome de algum animal que tenha olhos, ou uma visão melhor? Um animal com muito boa visão, melhor que a nossa? Deixem dar-vos algumas ideias: falcão, leão...

Agora quero que finjam que têm a visão de um animal com olhos especiais (como o leão ou o falcão). Mantenham os corpos de atenção plena, mas movimentem a cabeça de modo que possam olhar em redor.

Movimentem a cabeça muito lentamente e olhem atentamente.

Olhem à volta da sala para ver se conseguem notar algo na sala que ainda não tenham dado conta antes. Têm estado nesta sala várias vezes e os vossos olhos estão abertos todo o tempo, mas vejam se há algo que não tenham notado antes.

Olhar cerca de 1 minuto.

(Deixá-los partilhar. Salientar que ainda que os seus olhos estivessem abertos antes, houve coisas que nunca haviam reparado e que estavam mesmo à frente deles.)

Ver e ouvir em atenção plena

Hoje trazer um sino novo ou um pau de chuva.

Dar-lhes a oportunidade de deliberadamente usar os dois sentidos.

Isto é algo que talvez não tenham visto antes. Vou dar-vos um desafio. Podem ouvir duas vezes. A primeira vez estarão em atenção plena de olhos fechados. E, porque é um som novo quando o ouvirem talvez queiram abrir os olhos. Mas mesmo que queiram muito abrir os olhos tentem mantê-los fechados o tempo todo até que o som tenha terminado. Depois vamos ouvir outra vez com os olhos abertos.

Tocar Pau de chuva ou novo sino – recordar para manterem os olhos fechados

Levantem as mãos se tentaram manter os olhos fechados, mas espreitaram ou os olhos se abriram sem querer.

Levantem as mãos se mantiveram os olhos fechados o tempo todo.

Repetir - agora de olhos abertos

Recordem-se de olhar com a visão especial do animal para verem coisas que nunca viram antes.

Usando os olhos de atenção plena ajudar-vos-á a reparar em coisas que nunca repararam antes. Agora que sabem colocar a vossa visão especial de animal há muitas coisas que podem reparar com mais atenção. Da próxima vez que estiverem lá fora procurem coisas que não repararam antes como a forma das folhas ou o céu ou as nuvens, ou casas ou carros. E no local onde moram? Talvez reparem algo na vossa cozinha ou noutra divisão da casa, algo que sempre esteve lá, mas que nunca se aperceberam.

Fecho

Esta semana podem assim estar atentos aos vossos pensamentos e também a algo diferente que nunca tenham visto.

Fechar tocando a taça e 3 respirações em atenção plena

Aula 5: Simpatia e carinho no recreio e Emoções

Prática Inicial

Tocar a taça / sino. Fazer dois minutos de mindfulness da respiração. Pode dar se inicio dizendo "inspirar, expirar" e recordar as crianças de que podem usar as palavras âncora se os ajudar.

Check in

Olá. Como estão? Alguém praticou a atenção plena sobre os pensamentos ou sobre algo desde a última vez que nos vimos? Repararam em algo de diferente que nunca tivessem visto?

Simpatia e Carinho no Recreio

Ser detalhado e real na descrição dos cenários de recreio.

Avaliar a concentração, parar frequentemente e obter feedback para perceber se a turma está a acompanhar.

Miúdos mais velhos (terceiro e quinto ano) podem ter opiniões contraditórias sobre como se sentir quando querem ripostar nas lutas. Alguns foram condicionados a pensar que é bom ripostar fisicamente e que não é bom ser simpático. Reconhecer este facto ao invés de julgar.

Prática

Lembram-se quando enviámos pensamentos bons aos outros? Lembram se como isso nos fez sentir? Sim, fez-nos sentir bem, felizes, etc. Não é interessante que quando pensamos coisas boas acerca dos outros nos sentimos bem?

Levantem a mão se alguma vez se sentiram bem por algo simpático que alguém falou.

Levantem a mão se alguma vez se sentiram mal devido a algo mau que alguém tenha dito.

Querem fazer uma experiência comigo hoje para perceberem porque isso acontece?

Cenário de recreio 1

Imagina que estás com os teus amigos e começam a implicar com um dos elementos do grupo. Imagina que ris de uma piada que fizeram com esse elemento e te afastas com os amigos que fizeram a piada. Repara como te sentes e imagina como o amigo, com quem implicaram, se terá sentido...

Desta vez imagina que alguém no teu grupo está a ser gozado. Todos riem. Mas desta vez és solidário e dizes ao teu amigo "não te deixes afetar, esquece". O teu amigo sorri e caminham juntos até ao resto do grupo.

Reparem como se sentem agora e imaginem como se sente o vosso amigo.

O que vos faz sentir melhor?

(Deixá-los partilhar. As respostas podem ser variadas. Se forem é bom. Permitir que seja um pouco uma conversa acerca de nem sempre ser óbvio ou fácil fazer algo simpático.)

Cenário de recreio 2

Imaginem que estão no recreio e alguém aparece que diz algo muito mau. Reparem como isso vos faz sentir. (Permitir que partilhem).

Agora imaginem que querem dizer algo mau de volta e reparem como o vosso corpo se sente e como é sentirem-se dessa forma.

Estão quase a dizer ou fazer algo como reação, mas, param por um momento e fazem 3 respirações com atenção plena (mindful).

Vamos fazer isso agora. (Pausar e deixar que façam as 3 respirações)

Se ainda se sentirem muito zangados façam mais uma respiração. Agora reparem como se sentem depois de algumas respirações.

(Deixar as crianças partilhar. A maioria notará que algo mudou)

Reparem que, para muitos de vós, primeiro sentiram-se zangados ou tristes ou frustrados e depois de respirarem em atenção plena, em mindfulness, sentiram-se melhor, mais felizes ou mais calmos.

Quanto tempo levou para sentirem os vossos sentimentos a mudarem? Apenas umas respirações. Penso que é fantástico que tenham conseguido algo para vocês mesmos num tão curto espaço de tempo.

Ponham a mão no ar os que já alguma vez se sentiram zangados e que a zanga tenha durado o dia todo.

Agora aprenderam uma ferramenta para vos ajudar quando se sentirem tomados pela zanga ou pela tristeza, ou por outra qualquer emoção forte.

Para a maioria de nós, quando fazemos os outros sentirem-se bem, sentimo-nos bem. Quando fazemos os outros sentirem-se mal, sentimo-nos mal.

Como vos parece ser a melhor forma de nos relacionarmos? Qual a forma que nos faz sentir melhor?

E quando se sentiram muito zangados e quiseram ripostar isso fez-vos sentir bem ou mal? ... E depois de respirarem?

Ponham a mão no ar quem já disse ou fez algo a alguém como gritar, chamar nomes feios, empurrar, mentir, bater e que depois se arrependeu e desejou não o ter feito?

O mindfulness ajuda-nos a tomar decisões e, quando pensamos antes de agir não temos do que nos arrependermos.

A “magia” é que quando enviamos pensamentos simpáticos para alguém de quem gostamos, isso faz-nos sentir bem, faz-nos felizes. O mesmo é verdade com a raiva ou zanga: quando tratamos mal alguém isso pode fazer-nos sentirmo-nos mal, infelizes. Mas a zanga ou a raiva é uma emoção normal – todos se zangam e não temos de ficar com medo ou envergonhados por

nos sentirmos zangados ou com raiva. Queremos trazer a atenção plena, o mindfulness para a zanga e transformá-la. A não ser que estejamos em atenção plena (mindful), não conseguimos apanhar-nos nessa emoção e apenas reagimos à raiva / zanga, sem parar para pensar. Se estamos em atenção plena, mindful, podemos escolher responder ao que estamos a sentir de forma diferente.

Emoções

A atenção plena às emoções pode ser uma das mais poderosas aplicações do mindfulness

Adaptar a linguagem e a aula dependendo do ano e da maturidade da turma

Prática – criar espaço

Podemos estar em atenção plena a qualquer coisa como ouvindo, vendo, respirando, pensando e, também podemos ter atenção plena às nossas emoções. Vamos fazer uma lista das emoções que conhecem. *Fazer uma lista com a turma seja apenas em voz alta seja no quadro.*

A maioria de nós teve já estas emoções. Estar em atenção plena / mindful às emoções pode ajudar-nos. Se for uma emoção que nos faz sentir bem podemos apreciá-la mais ainda. Se for uma emoção que nos faça sentir mal, podemos decidir como responder a ela.

Ponham a mão no ar aqueles que um dia disseram algo e que logo a seguir desejaram não ter dito?

Ponham a mão no ar aqueles que já bateram ou empurraram alguém ou partiram algo quando muito zangados e que depois se arrependeram desejando não o terem feito?

A atenção plena / mindfulness ajuda-nos a criar um espaço entre uma emoção forte e a ação ou reação.

Vamos supor que este meu dedo representa a zanga / raiva. *Levantar um dedo de uma mão.* E este meu outro dedo representa a reação à emoção. *Levantar o dedo da mão oposta à primeira.*

Sem o mindfulness estes dois dedos (a zanga / raiva e a minha reação/ação) estão muito próximas.

Que coisas fazemos quando estamos zangados ou com raiva? (Deixá-los dar as respostas – gritar, bater, empurrar, atirar com as coisas, etc.)

Quando a atenção plena (o mindfulness) existe coloca-se entre estes dois dedos afastando-os e a ação/reação não está tão próxima da raiva / zanga. O mindfulness ou atenção plena cria um espaço de modo que podemos tomar uma decisão diferente. Que coisas podemos fazer acerca da zanga / raiva quando existe um espaço e não gritamos ou batemos logo?

Lembram-se de como usamos as palavras ancora na respiração? Bem, podemos usar palavras âncora para as nossas emoções também. É muito simples, apenas repetimos lentamente a palavra umas poucas vezes. Por exemplo, se me sinto zangada diria mentalmente a palavra

âncora “Zanga, Zanga, Zanga”. Qual seria a vossa palavra âncora se se sentissem tristes? Excitados? Aborrecidos? Envergonhados? Felizes?

Tentem usar as palavras âncora para descrever as vossas emoções nos próximos dias e podem falar-me como correu na próxima vez que nos virmos.

Prática – mostra-me

(Para trazer consciência às emoções, escolher um aluno para vir para a frente da turma. Deixar que a turma saiba que vai sussurrar ao colega uma emoção e que ele irá mostrar pela sua expressão a emoção sussurrada. Pedir aos alunos para levantarem a mão quando quiserem adivinhar a emoção que está a ser retratada. Recordar as crianças que não devem dizer enquanto não o pedir.)

Sussurrar uma das seguintes emoções à criança: alegre, triste, com medo, zangado, entusiasmado, envergonhado, aborrecido, desapontado, confuso, etc.

Deixe que a criança retrate pela expressão facial e aguarde que as crianças levantem as mãos para adivinhar. Pedir a alguns para falarem. Quando tiverem adivinhado corretamente pergunte:

O que é que na cara do vosso colega vos diz que eles estão alegres, com medo, etc.?

Onde sentem esta emoção no corpo? Como é que o vosso corpo sabe que estão tristes, alegres ou com medo?

Eles poderão apontar alguns aspetos faciais ou fazer a expressão eles próprios. Incentivar a que todos façam uma expressão e saliente o que repara na expressão que retrata a emoção de zanga, alegre ou com medo.

Repetir se o tempo permitir.

Pode acrescentar a seguinte discussão com as turmas que pareçam preparadas.

Como seria o bater do vosso coração se estivessem zangados? Seria rápido ou lento? O vosso corpo estaria tenso ou estaria relaxado?

O que está a acontecer na vossa mente? Há pensamentos bons ou maus? Imaginem que sentem todas essas coisas. Agora digam “zanga, zanga” mentalmente. Isto seria estar em atenção plena à zanga.

Fazer várias emoções e terminar com uma agradável. Diga-lhes que agora estão preparados para estar em atenção plena da próxima vez que tiverem essas emoções.

Todos temos por vezes raiva e zanga, frustração, desapontamento, aborrecimento, felicidade. Todas estas emoções são naturais.

A atenção plena ou mindfulness não faz necessariamente com que estas emoções se vão embora. Não conseguimos controlar quando a zanga começa e quando acaba. Se pudéssemos escolheríamos que parassem, certo?! A atenção plena ou mindfulness ajuda-nos a ser pacientes

com emoções difíceis de modo que possamos tomar decisões que nos ajudem ao invés de nos prejudicarem.

Fecho

Esta semana pensem de que forma seria diferente o recreio se todos estivessem em atenção plena?

E tentem usar as palavras âncora para descrever as vossas emoções nos próximos dias e podem falar-me como correu na próxima vez que nos virmos.

Fechar tocando a taça e 3 respirações em atenção plena

Aula 6: Câmara Lenta e Gratidão – procurando o bom

Prática Inicial

Tocar a taça / sino. Fazer dois minutos de mindfulness da respiração.

Pode dar se início dizendo "inspirar, expirar" e recordar as crianças de que podem usar as palavras âncora se os ajudar

Check in

Olá, como estão hoje? Alguém praticou mindfulness / atenção plena no recreio desde a última vez que nos vimos?

Pensaram de que forma o recreio seria diferente se todos estivessem em atenção plena?

Conseguiram descrever alguma emoção?

Câmara lenta

Salientar a diferença entre uma sensação física e mental.

Por exemplo quando uma criança diz: "percebo que quero sentar-me"

Podemos perguntar: esse querer é da mente ou é do corpo? O que te fez querer sentares-te? As tuas pernas podiam doer ou estavam pesadas, etc.

Então as sensações no teu corpo fizeram com que a tua mente te fizesse pensar que te querias sentar"

Até agora aprendemos muitas formas de estar mindfulness ou em atenção plena. Levantem as mãos quem beneficiou do mindfulness.

Até agora, tudo o que aprendemos foi enquanto sentados, certo? Mas durante o dia movimentamo-nos muito não é verdade? Acham que devíamos aprender a estar em atenção plena enquanto nos movimentamos?

Quando sabemos como nos movimentar em atenção plena, não magoamos os outros com o nosso corpo nem nos magoamos a nós mesmos por tropeçarmos ou esbarrarmos com os outros ou com as coisas. Quando estamos em atenção plena, ou quando estamos quietos, ou andamos muito devagar é muito mais fácil notar as coisas, concordam?

Hoje vamos praticar isto.

Pôr a Mão no Ar em Atenção Plena

Quantas vezes por dia levantamos a mão? Muitas vezes fazemos isso tão rapidamente que nem damos conta. Vamos ver o que notamos quando o fazemos muito devagar. Vamos ficar muito quietos e sossegados. Vamos tentar ficar bem quietinhos mesmo quando começamos a movimentarmo-nos.

Vamos por as duas mãos no colo e lentamente levantar um dos braços. Reparem se os braços estão leves ou pesados. Essa sensação muda à medida que movimentam o braço devagar? Agora vamos baixar o braço muito devagar reparando com atenção se se sente pesado ou leve.

(Permitir partilhar se quiserem – geralmente gostam de partilhar)

Vamos tentar outra vez, desta vez vamos perceber qual a temperatura que sentem – quente, frio ou se se altera a temperatura.

Vamos tentar novamente. Agora o braço é a vossa âncora. Se quiserem podem usar as palavras âncora, “levantando, levantando e baixando, baixando”.

Alguém notou algo mais? (Permitir que partilhem)

Levantar e sentar em atenção plena

Quantas vezes por dia se sentam e levantam? Vamos praticar isso em atenção plena. Vamos levantar-nos muito devagarinho, prestando atenção para a forma como todo o nosso corpo se sente da mesma forma que fizemos com o braço.

Vou mostra-vos como se faz logo vejam com atenção.

Demonstrar o levantar devagarinho, explicando o que está a sentir e salientando enquanto o faz. Quando de pé demonstrar como o corpo fica muito quieto, fechar os olhos e fazer uma ou duas respirações mindful. Depois demonstrar o sentar muito devagar, etc.

Ok, agora estão prontos para experimentar. Vamos fazer em conjunto. Prontos? Vamos então começar, devagarinho. Enquanto se levantam devagar podem usar mentalmente as palavras âncora “levantar, levantar, levantar”. Quando se sentam devagarinho podem dizer mentalmente “sentar, sentar, sentar”. Recordar que se tiverem que verbalizar que o verbalizem baixinho.

Que repararam? Como se sentiram?

Porque nos movimentamos tão lentamente quando aprendemos o movimento em atenção plena? Sabiam correr quando nasceram? Que tiveram de aprender primeiro? Primeiro a gatinhar, depois andar, e depois correr, correto? Para aprender a estar em atenção plena ou mindful é a mesma coisa. Aprendemos a estar em atenção plena primeiro quando nos movimentamos lentamente. Se formos bons nesta prática lenta, depois podemos treinar a atenção plena do movimento enquanto andamos mais rapidamente

Gratidão – procurando o bom

A parte poderosa desta aula está nas partilhas, incentivar e estimular as partilhas.

Alguém pode dizer-me o que significa estar grato?

Algumas respostas possíveis: Agradecido. Coisas que nos fazem felizes. Quando estamos felizes ou agradecidos pelas pessoas ou coisas que temos na vida.

Fechem os olhos e pensem em três coisas que estejam agradecidos.

(Deixá-los partilhar. Geralmente serão coisas como família, amigos, professor. Por vezes precisam de ouvir outros exemplos.)

Agora fechem os olhos e imaginem todas as coisas à vossa volta.

Pausa.

Reparem como isso vos faz sentir.

(Se obtiver respostas positivas, salientar que apenas levou um minuto para que se sentissem bem)

Se conseguem pensar nessas coisas que nos fazem felizes, imaginem todas as pequenas coisas no nosso dia que nos podem fazer felizes.

Pode haver coisas tristes na nossa vida ou coisas que nos fazem sentir zangados. Se nos focamos nessas coisas vamos reparar apenas nessas coisas.

Mas há muitas coisas na nossa vida que nos fazem felizes se nos focarmos nelas. Por vezes não nos lembramos delas porque, ou são pequenas, ou já estamos muito habituados a elas.

(Dar exemplos como o Sol na cara, uma cor favorita, uma comida especial, o sorriso de alguém, um abraço de um amigo, fazer um desporto, arte, rir, etc.)

Conseguem lembrar-se de 3 coisas pequenas pelas quais estão gratos?

Deixá-los partilhar

Fecho

Nos próximos dias podem estar atentos e descobrir quantas coisas pelas quais estão gratos. E podem também lembrar-se de fazer algum movimento em atenção plena.

Fechar tocando a taça e 3 respirações em atenção plena

Aula 7: Caminhar e Comer Mindful

Prática

Tocar a taça / sino. Fazer dois minutos de mindfulness da respiração.

Check-in

Olá, como estão hoje? Alguém pensou ou sentiu gratidão desde a última vez que nos vimos? Conseguiram contar quantas coisas têm pelas quais estão gratos?

Alguém praticou mindfulness / atenção plena do movimento?

Pernas de atenção plena / mindful

A aula sobre caminhar em atenção plena pode fazer com que algumas turmas se tornem mais faladoras ou inquietas. Falar calmamente de modo a incentivar que se mantenham calmos e tranquilos.

Hoje vamos aprender a andar em atenção plena. Vamos levantar-nos em atenção plena /mindful. Balancem o corpo ligeiramente para os lados. Agora devagar levantem um pé e voltem a pousar devagar. Agora levantem o outro pé devagar e voltem a pousar devagar.

Agora vamos acompanhar o movimento com a respiração. Inspirar e levantar o pé, expirar e pousar o pé. Repetir.

Caminhar

Agora vamos, lentamente, dar um pequeno passo em frente. Inspirar ao levantar o pé, expirar ao pousar o pé um pouco mais à frente.

Vamos fazer alguns passos em frente assim.

Agora respirar normalmente e manter a atenção nos pés. Sintam cada pé a tocar o chão. Mantenham a atenção na planta dos pés e lentamente vamos dar 3 passos para a frente. Desta vez prestem atenção à sensação do pé quando o levantam. Conseguem sentir a planta do pé quando no chão e quando no ar?

(O nível de detalhe que conseguem reparar vai depender do seu nível de concentração.)

Agora parem e fiquem onde estão em atenção plena fazendo 3 respirações em atenção plena. Lentamente vamos rodar e desta vez vejam se conseguem estar ainda mais atentos. Talvez consigam reparar algo diferente. Façam 3 passos em atenção plena de volta às vossas cadeiras.

Agora vamos sentar em atenção plena. Preparados? Sentar lentamente.

Que repararam?

Pode fazer com que andem em círculo se o espaço permitir.

Pode fazer com que andem lentamente, depois normalmente e depois um pouco mais depressa e por fim mais lentamente outra vez.

Pode deixá-los andar livremente pela sala se estiverem calmos e focados.

Porque é útil ser capaz de estar em atenção plena quando caminhamos? Quando podem praticar o exercício de caminhar em atenção plena? No corredor? No recreio? Na sala de aula? A caminho da ou para a escola?

Comer em atenção plena (mindful)

Este exercício pode causar perturbação ou pelo contrário quietude. A preparação e apresentação são muito importantes. Antes de começar recordar claramente a importância de colocar e manter os corpos de atenção plena, ao longo do exercício recordar novamente se necessário.

Podemos estar em atenção plena a qualquer coisa. Hoje é importante manter os corpos em atenção plena porque o exercício de hoje pode fazer-nos querer dizer coisas. Lembrem-se que vamos fazer todo o exercício em atenção plena. Ou seja, devem manter a atenção sobre aquilo que sentem. Não precisam de dizer nada em voz alta. Depois teremos oportunidade para partilhar, mas durante o exercício mantêm-se em atenção plena estando atentos às sensações que vão sentindo durante todo o exercício.

Vou dizer algumas frases. Vou falar lentamente e fazer uma pausa entre as frases de modo a que reparar como se sentem à medida que vou falando. Lembrem-se de estar atentos ao vosso corpo.

Eu trouxe algo.

Aquilo que trouxe é para comerem.

Trouxe passas.

Cada um de vocês vai ter duas.

Perguntar como se sentiram em cada frase.

(Se alguém é alérgico ou não gosta não é obrigado a comer)

Vou colocar as duas passas nas mãos de cada um de vocês. Ainda não as comam. Apenas observem, investiguem as passas como um cientista. Reparem no que vêem, sentem e ouvem.

O que reparam com os vossos olhos?

E com o nariz?

E com os ouvidos? *Deixá-los espremer um pouco as passas junto aos ouvidos.*

E com os dedos?

Agora vamos finalmente comer, mas vamos comer muito devagar. Talvez levem um minuto inteiro para terminar apenas uma passa.

Abram a boca, ponham a passa na língua, fechem a boca. Tentem não mastigar ainda. Apenas reparem como sentem a passa na boca. Reparem se conseguem perceber algum sabor, sem trincar. Agora começam a mastigar, dando uma dentadinha de cada vez, reparando como se vai transformando em cada dentada. Mastiguem muito lentamente.

Tentem reparar, ao engolir, até onde conseguiram ainda sentir no corpo.

Pedir comentários sobre o que repararam. Se o tempo permitir comer a segunda passa encorajando-os a prestarem mais atenção ainda de modo a repararem as diferenças entre a primeira e a segunda passa.

Fecho

Em que outras ocasiões podem comer em atenção plena? Até à próxima aula podem tentar dar uma dentada e mastigar em atenção plena numa refeição?

Também podem andar em atenção plena enquanto se dirigem para a sala de aula por exemplo.

Fechar tocando a taça e 3 respirações em atenção plena

Aula 8: Fazer testes em atenção plena, revisão de fecho

Prática

TOCAR A TAÇA / SINO. Fazer dois minutos de mindfulness da respiração

Check-in

Olá, como estão hoje? Alguém tentou fazer o exercício de caminhar em atenção plena desde a última vez que nos vimos?

Alguém comeu em atenção plena?

Testes em atenção plena

Levantem as mãos quem já fez um teste na escola. Levantem as mãos quem me quiser dizer como se sentiram quando tiveram o teste.

(As respostas muitas vezes são nervosismo, medo, desejar fazer bem, etc.)

Muito bem, e acham que a atenção plena vos pode ajudar com esses sentimentos?

Hoje vamos aprender como estar em atenção plena nos testes.

Cenário de Teste

Coloquem os vossos corpos de atenção plena e deixem que os olhos se fechem.

Imaginem que estão no teste.

Estão a responder a cada uma das questões facilmente.

Depois chegam a uma questão que é realmente difícil. Sabem que estudaram isso, mas não se conseguem lembrar. Notem como se começaram a sentir. É mesmo uma questão difícil e acham que não vão conseguir responder.

Sem a atenção plena / mindfulness talvez se sentissem desencorajados a partir daí e no resto do teste.

Mas imaginem que, quando chegam a essa questão difícil, em vez de sentirem frustração e desânimo se lembrassem de estar em atenção plena.

Imaginem que colocavam a caneta na secretária e fechavam os olhos. Fazem umas respirações profundas. Repararam como o corpo se está a sentir e continuam a respirar profundamente até que se sentem mais calmos.

Depois abrem os olhos, olham novamente para a questão e a vossa mente está mais desperta outra vez, continuam a fazer o teste e terminam. Imaginem que estão a pousar a caneta e se sentem calmos e satisfeitos.

Calma pré-teste

A vossa turma pode também praticar a atenção plena antes de qualquer teste. Vamos imaginar que há um grande e importante teste hoje e toda a turma e o Professor se sentem nervosos.

Fechamos então os olhos agora.

Sentamo-nos confortavelmente.

Colocamos as mãos no colo.

Ouvidos vem atentos. *Tocar a taça / sino*. Oçam com atenção.

Levantem as mãos quando deixarem completamente de ouvir o som.

Coloquem uma das mãos onde sentem o movimento da vossa respiração.

Façam 3 respirações lentas e profundas .. respirações normais, naturais e calmantes.

Reparem como o corpo se sente.

Se se sentem ansiosos, nervosos ou tensos reparem onde sentem isso no corpo.

Se se sentem ansiosos, inspirem profundamente e ao expirarem libertem / soprem para fora a ansiedade.

Se se sentem nervosos, inspirem profundamente e ao expirarem libertem / soprem para fora o nervosismo.

Se sentem o corpo tenso, inspirem profundamente e ao expirarem libertem / soprem para fora a tensão do corpo.

Agora nesta próxima respiração imaginem que a calma está a entrar no vosso corpo.

Inspirem a calma para dentro do vosso corpo.

Imaginem fazer o teste com facilidade.

Imaginem que o vosso corpo e mente estão calmos durante todo o teste.

Imaginem que terminam e pousam calmamente a caneta na secretária.

Tocar a taça / sino

Existem ocasiões em que nos podemos sentir nervosos, ansiosos, frustrados ou com medo. Podemos usar a atenção plena / mindfulness nessas ocasiões.

Revisão de Fecho

Hoje é o nosso último dia. Agora terão de se lembrar da atenção plena / mindfulness sem mim. Acham que conseguem fazê-lo? Eu sei que sim. Vamos rever as coisas que aprendemos. (Escrever no quadro se for conveniente)

Acham que há alguma coisa que não seja possível de se estar em atenção plena?

Podem estar em atenção a qualquer coisa.

2+2

Sabiam que a atenção plena ou mindfulness pode ser como a matemática? Não? Mas é e vou mostrar-vos como.

Alguém me pode dizer quanto é 2+2?

Muito bem e há quanto tempo sabem isso?

E pensam sobre isso todos os dias? Não?

Acham que alguma vez vão esquecer que 2+2 é igual a 4?

E alguém vos pode tirar esse conhecimento?

A atenção plena ou o mindfulness é como a matemática nesse sentido:

1. O que aprenderam e praticaram não vão esquecer
2. Podem não estar a pensar nisso todo o dia, mas quando se lembram de estar em atenção plena nunca esquecem como o fazer.
3. A capacidade para a atenção plena / mindfulness está dentro de ti, ninguém pode tirar-te isso.

Vamos ter agora alguns de vocês a liderarem exercícios de atenção plena / mindfulness.

Caso o tempo permita fazer com que alguns estudantes liderem ao tocarem o sino e recordando a todos para escutarem e terem atenção à respiração.

Fechar tocando a taça e 3 respirações em atenção plena

Apêndice C

Arnaldo
Nunes

Lx . 10 / 2018

Pedido de Autorização Instituição – Colégio O Bosque

No âmbito da Tese de Mestrado em Neuropsicologia intitulada “Efeitos ao nível da atenção, controlo inibitório e comportamento da implementação do Programa *Mindful Schools* para crianças dos 5 aos 12 anos”, desenvolvida por Isabel Fernandes no Instituto de Ciências da Saúde da Universidade Católica Portuguesa, é solicitada autorização para a realização do estudo no Colégio O Bosque.

O mindfulness ou atenção plena é uma forma intencional de prestar atenção ao momento presente sem julgamentos, ou seja, de uma forma aberta, equilibrada e curiosa. No treino de atenção plena aplica-se este tipo de atenção a toda a experiência sensorial, pensamentos e emoções. As pesquisas revelam benefícios do treino de mindfulness em adultos e em crianças. Com este programa prevê-se que sejam estimuladas capacidades de atenção e concentração e que sejam promovidas capacidades de inibição de distrações e de autorregulação do comportamento.

No âmbito do programa as crianças entre os 5 e os 12 anos de idade irão participar em 8 aulas de 30 minutos cada uma. As aulas terão uma periodicidade semanal e estendem-se durante um período de 8 semanas no decurso do 2º período escolar. As aulas serão realizadas em articulação com a Professora / Educadora, num horário a definir com a mesma, de forma a não interferir com as atividades letivas previstas. As atividades desenvolvidas nas aulas visam, fundamentalmente, o treino da atenção à experiência sensorial, pensamentos e emoções.

O estudo pressupõe uma etapa de avaliação antes da implementação do programa e uma etapa final de avaliação após a implementação do programa. A avaliação consiste na aplicação de provas que avaliam a atenção (Teste de Cancelamento de 2 Sinais da BANC) e o controlo inibitório (App EYT Go/Nogo) cuja duração estimada da participação é de 1 sessão de 30 minutos (uma no início do programa e outra no fim) e será realizada em articulação com a Professora / Educadora de forma a não prejudicar as tarefas educativas do seu filho/educando. Também será solicitado aos Pais e Professores que preencham, antes do início do programa e no final do programa, o Questionário de Capacidades e Dificuldades (SDQ) que avalia a ocorrência de determinados comportamentos problemáticos e o comportamento pró-social.

Os dados recolhidos serão tratados em conjunto e unicamente utilizados em meio académico / científico assegurando-se a sua total confidencialidade e anonimato.

A participação no estudo é voluntária podendo a criança recusar a sua participação ou desistir em qualquer momento sem consequências para a dinâmica de sala de aula e a relação escola-criança. Os Encarregados de Educação podem igualmente a qualquer momento retirar a sua autorização relativa à participação no projeto.

Para quaisquer esclarecimentos que considere necessários utilize o seguinte endereço de e-mail: fernandes.m.isabel@gmail.com

Agradecemos a sua melhor atenção para este assunto e esperamos poder contar com a sua colaboração para o desenvolvimento do presente estudo.

Apêndice D



Consentimento Informado – Encarregado de Educação

No âmbito da Tese de Mestrado em Neuropsicologia intitulada “Efeitos ao nível da atenção, controlo inibitório e comportamento da implementação do Programa *Mindful Schools* para crianças dos 5 aos 12 anos”, desenvolvida por Isabel Fernandes no Instituto de Ciências da Saúde da Universidade Católica Portuguesa, é solicitado o presente consentimento informado aos Pais / Encarregados de Educação das crianças que participam no estudo.

O mindfulness ou atenção plena é uma forma intencional de prestar atenção ao momento presente sem julgamentos, ou seja, de uma forma aberta, equilibrada e curiosa. No treino de atenção plena aplica-se este tipo de atenção a toda a experiência sensorial, pensamentos e emoções. As pesquisas revelam benefícios do treino de mindfulness em adultos e em crianças. Com este programa prevê-se que sejam estimuladas capacidades de atenção e concentração e que sejam promovidas capacidades de inibição de distrações e de autorregulação do comportamento.

No contexto deste projeto vimos solicitar a sua autorização para que o seu filho/educando participe no estudo. A participação consiste numa primeira etapa no desempenho de provas que avaliam a atenção (Teste de Cancelamento de 2 Sinais da BANC) e o controlo inibitório (App EYT Go/NoGo) cuja duração estimada da participação é de 1 sessão de 30 minutos (uma no início do programa e outra no fim) e será realizada em articulação com a Professora / Educadora de forma a não prejudicar as tarefas educativas do seu filho/educando. Também será solicitado aos Pais e Professores que preencham, antes do início do programa e no final do programa, o Questionário de Capacidades e Dificuldades (SDQ) que avalia a ocorrência de determinados comportamentos problemáticos e o comportamento pró-social.

Posteriormente e já no âmbito do programa o seu educando irá participar em 16 aulas de 15 minutos cada uma. As aulas terão uma periodicidade bissemanal e estendem-se durante um período de 8 semanas no decurso do 2º período escolar. As aulas serão realizadas em articulação com a Professora / Educadora, num horário a definir com a mesma, de forma a não interferir com as atividades letivas previstas. As atividades desenvolvidas nas aulas visam, fundamentalmente, o treino da atenção à experiência sensorial, pensamentos e emoções. Como referido, no Manual para Pais em anexo estão descritos os conteúdos.

Os dados recolhidos serão tratados em conjunto e unicamente utilizados em meio académico / científico assegurando-se a sua total confidencialidade e anonimato.

A participação no estudo é voluntária podendo a criança recusar a sua participação ou desistir em qualquer momento sem consequências para a dinâmica de sala de aula e a relação escola-criança. Os Encarregados de Educação podem igualmente a qualquer momento retirar a sua autorização relativa à participação no projeto.

Caso autorize a participação do seu educando na investigação assine, por favor, o consentimento informado e preencha o questionário de caracterização que se encontra anexo.

Caso não aceite a participação ignore toda esta documentação (não assine o consentimento) e devolva conforme recebeu.

Para quaisquer esclarecimentos que considere necessários utilize o seguinte endereço de e-mail: fernandes.m.isabel@gmail.com

Agradecemos a sua melhor atenção para este assunto e esperamos poder contar com a sua colaboração para o desenvolvimento do presente estudo.

Eu, _____, considerando o esclarecimento exposto declaro que compreendi a informação que me foi fornecida acerca da recolha de dados e implementação do programa que irá ser realizado, assim como, tomei conhecimento que os dados pessoais serão tratados de forma confidencial e usados para fins meramente pedagógicos e científicos. Por isso autorizo o meu educando _____ a participar na presente investigação.

_____, ____/____/201__

(O Encarregado de Educação)

Código (não preencher): _____

Apêndice E

**MANUAL DE MINDFULNESS
PARA PAIS**

Manual de Mindfulness / Atenção Plena para Pais

Conteúdo

O que é o Mindfulness /Atenção Plena?.....	2
Quais são os benefícios do Mindfulness / Atenção Plena?.....	2
Como é o mindfulness /atenção plena ensinado ao meu filho na escola?.....	3
Como posso apoiar o mindfulness / atenção plena em casa?.....	3
Aulas de Mindfulness /Atenção Plena.....	5
Glossário	7

O que é o Mindfulness?

O Mindfulness é uma forma de prestar atenção, intencionalmente, de uma forma aberta, equilibrada e curiosa. Ao longo deste documento e do curso é usada a tradução livre de *Atenção Plena*. O Mindfulness ou a atenção plena pode ser aplicada a toda a experiência sensorial, pensamentos e emoções.

Quais são os benefícios do Mindfulness / Atenção Plena?

Mais de 30 anos de pesquisas revelaram benefícios do treino de mindfulness em adultos havendo evidências que vão desde a redução de *stress* e dor crónica a melhorias ao nível emocional e bem-estar psicológico. As pesquisas emergentes revelam efeitos benéficos também em crianças facto que suporta a integração de programas de mindfulness nas escolas. A aplicação dos programas de mindfulness em estudantes pode melhorar o desempenho académico, saúde mental e as relações inter e intra pessoais (1).

Os estudos revelam que o treino de mindfulness ou atenção plena beneficia os estudantes melhorando:

- Atenção	- Empatia e compreensão dos outros
- Regulação emocional	- Competências sociais
- Comportamento escolar	- Níveis de stress e ansiedade nos testes

(1) <http://www.mindfulschools.org/about-mindfulness/research/>
<http://journal.frontiersin.org/article/10.3389/fpsyg.2014.00603/full>
<http://www.nature.com/nrn/journal/v16/n4/abs/nrn3916.html>

Como é o mindfulness /atenção plena ensinado ao meu filho na escola?

O currículo Mindful Schools adaptado consiste em 8 aulas de treino de mindfulness / atenção plena requerendo pequenas práticas diárias. O Instrutor de Mindfulness (treinado para facilitar o curso) facilita as aulas que serão de cerca de 30 minutos uma vez por semana ao longo de 8 semanas. Os estudantes são incentivados a continuar as práticas após a conclusão do programa.

Os estudantes aprendem a aplicar o mindfulness / atenção plena às experiências do dia-a-dia incluindo:

- Respirar em atenção plena (respiração mindful)
- Escutar em atenção plena (escuta mindful)
- Ver em atenção plena (visão mindful)
- Movimento em atenção plena (movimento mindful)
- Atenção plena aos pensamentos (mindfulness dos pensamentos)
- Atenção plena às emoções (mindfulness das emoções)
- Fazer testes escolares em atenção plena (mindfulness nos testes escolares)
- Compaixão: desenvolvimento de estados positivos como a generosidade, a simpatia e a gratidão

Como posso apoiar o mindfulness / atenção plena em casa?

Muitos pais reconhecem os benefícios deste treino e querem integrar o mindfulness / atenção plena em casa. Em muitos casos, as crianças são mais solícitas na escola que em casa mas há sugestões para encorajar o treino de atenção plena / mindfulness em casa.

Prática Pessoal

Uma das melhores formas de estabelecer o mindfulness / atenção plena em casa é que os pais sejam eles próprios mindful ou tenham uma prática pessoal de atenção plena / mindfulness. A sua presença em atenção plena terá um impacto importante nos seus filhos. As crianças aprendem muito mais do que a informação que lhes passamos, aprendem através do nosso modelo, de como nos comportamos e lidamos com as dificuldades. Se desenvolver, através da prática de mindfulness, paciência, presença plena e mais compaixão, então estará a dar um exemplo modelador do comportamento dos seus filhos. Por outro lado, o aumento da capacidade de autorregulação emocional e comportamental terá um impacto muito positivo no desenvolvimento e crescimento do seu filho.

Se ainda não tem uma prática regular e está inclinado a iniciar tente criar uma prática diária pessoal por si mesmo. Comece com algo simples como 5 minutos todas as

manhãs antes de ir para o trabalho ou 5 minutos todas as noites antes de ir dormir. Frequentemente diz-se aos alunos que o mais difícil do mindfulness / atenção plena é lembrar de o praticar. Isto é verdade tanto para as crianças como para os adultos. Iniciar uma prática pessoal pode ser desafiante. Esteja preparado para alguma resistência inicial e procrastinação. O mindfulness ou o treino de atenção plena requer disciplina e prática.

Prática Formal em casa com o seu filho

- Façam a prática do mindfulness / atenção plena em conjunto regularmente. Comprometa-se a manter o treino da atenção plena como uma prioridade.
- Faça com que o mindfulness / atenção plena seja parte da rotina diária. Pode fazer antes de irem dormir, antes dos trabalhos de casa ou antes do tempo de televisão.
- Seja consistente no seguinte:
 - ✓ **Tempo:** praticar sempre à mesma hora
 - ✓ **Ambiente:** se possível crie um espaço calmo para a prática
 - ✓ **Duração da Prática:** 1 a 5 minutos por dia podem ser transformadores
- Manter a prática simples e fácil. Um pouco de escuta em atenção plena, ou atenção plena à respiração, por dia, pode começar a mudar o ambiente em casa.
- Arranje um sino ou uma taça ou algo similar para praticar a escuta em atenção plena.
- Façam em conjunto. Se o mindfulness / atenção plena é novo para si deixe que o seu filho o guie, pergunte-lhe como se faz. O mindfulness pode ser importante no crescimento do seu filho pois permite que ele reconheça a capacidade que tem para afetar a experiência de uma forma positiva. Se o seu filho lhe ensinar, não só ele ficará a compreender melhor, como lhe dará uma oportunidade de desenvolver confiança nas suas capacidades. Pode ficar deliciado ao testemunhar o que o seu filho aprendeu.

Prática informal em casa

Pode usar ou referir a atenção plena em qualquer momento:

- Incentivando as crianças a “darem atenção ao que estão a sentir no momento”. Quando se incentiva regularmente as crianças começam a dar atenção espontaneamente, sem se dizer nada. (Há que ter em atenção para não usar isto como ferramenta de disciplina; o que se pretende é convidar / incentivar as crianças à curiosidade e exploração interior).

- Caso se depare com uma situação emocional particular pergunte à criança se existe algo naquilo que aprendeu do mindfulness / atenção plena que o possa ajudar nesse momento. Pergunte onde sente a emoção no corpo e o que acontece quando faz algumas respirações em atenção plena.
- Geralmente não é útil sugerir o recurso ao mindfulness / atenção plena no pico de um momento difícil. Espere até que acalme um pouco. Quando estiver mais calmo fale sobre o que aconteceu. Pergunte como o mindfulness / atenção plena poderia ter ajudado no momento. Esta abordagem aumenta a probabilidade da criança se lembrar de aplicar a atenção plena da próxima vez.

Aulas de Mindfulness /Atenção Plena

Peça ao seu filho para lhe ensinar como fazer o mindfulness / atenção plena. Se o seu filho precisar de algumas orientações pode usar as sugestões a seguir.

Corpos de Atenção Plena ou Corpos Mindful - Na preparação de uma prática formal de atenção plena, as crianças são ensinadas a assumir uma postura particular a que designamos “corpos de atenção plena ou corpos mindful”.

- Costas direitas sem estarem rígidas
- Estar com o corpo quieto, calmo e tendo em atenção aos outros à nossa volta
- Pousar as mãos no colo ou na secretária
- Deixar que os olhos se fechem
- Permitir, lentamente, que todo o movimento descanse num local de calma de modo a preparar o focar da nossa atenção
- Ficar um minuto em “corpo de atenção plena”
- Os corpos de atenção plena também podem ser “colocados” enquanto de pé ou a caminhar

Escuta em atenção plena - A escuta pode ser feita com um sino / taça ou com os sons do ambiente externo.

- Estar em “corpo de atenção plena” e deixar que os olhos se fechem
- Tocar o sino / taça
- Ouvir do início até ao fim do som
- Escutar, a seguir, os sons em redor
- Escutar os sons que vêm de fora da sala
- Escutar os sons que vêm de dentro da sala
- Estás quieto o suficiente para ouvir os sons no teu corpo?
- Escutar em atenção plena por um a dois minutos

Respiração em atenção plena - A respiração em atenção plena pode ser feita em qualquer altura: antes de dormir, no caminho para a escola, quando se está à espera na fila, quando frustrado ou excitado, enquanto se pensa e até enquanto se vê televisão.

- Estar no corpo em atenção plena e deixar que os olhos se fechem.
- Colocar a mão na barriga (ou onde melhor sente a respiração, pode ser o peito ou até o nariz).
- Reparar nas sensações enquanto se inspira e expira
- Continuar a reparar cada inspiração / expiração durante 1 a 3 minutos
- Se perceber que começou a pensar em algo e desviou a atenção, apenas observe que isso sucedeu e redirecione a atenção de volta à respiração.

Compaixão – enviar bons pensamentos

Ter intencionalmente pensamentos e cultivar estados mentais positivos são capacidades importantes de aprender. Se, não sabemos como ser deliberados no pensar, podemos ficar assoberbados por uma corrente de pensamentos negativos que influencia como nos sentimos e agimos durante o dia. Enviar pensamentos positivos e simpáticos contraria esta corrente e fortalece um estado de simpatia e cuidado com os outros e conosco. Esta prática pode ser usada para enviar pensamentos bons / simpáticos / positivos para o próprio ou para os outros.

- Estar no corpo em atenção plena e deixar que os olhos se fechem.
- Imaginar-se feliz, em paz e calmo
- Em silêncio repetir 3 ou 4 pensamentos para si próprio. A seguir estão algumas frases de exemplo mas pode encontrar outras frases com as quais se identifique melhor. Tente manter as frases simples.
 - ✓ Que eu esteja seguro
 - ✓ Que eu esteja feliz
 - ✓ Que eu esteja em paz
- Enviar cada um dos pensamentos umas poucas vezes
- Depois de enviar pensamentos bons para o próprio, tocar o sino / taça e direcionar agora os pensamentos um ao outro. Vai desejar o bem ao seu filho e o seu filho vai desejar-lhe bem a si.
 - ✓ Que estejas seguro
 - ✓ Que estejas feliz
 - ✓ Que estejas em paz
- Esta prática não constitui um exercício esotérico ou metafísico – está simplesmente a afirmar o carinho e amor que sentem um pelo outro.
- Reparar sempre como se sentem antes e depois do exercício.

Glossário

A seguir está uma lista das palavras mais comuns que se usam no programa. Depois de algumas aulas, os estudantes incorporam estas palavras no seu vocabulário. Ouve-se com frequência histórias dos alunos usarem espontaneamente as palavras na aula, no recreio ou em casa.

Mindfulness ou Atenção Plena – mindfulness significa intencionalmente prestar atenção à experiência que acontece no momento presente, sem julgamentos. É, propositadamente, reparar nas coisas de forma curiosa e aberta. Podemos estar mindful ou em atenção plena a tudo incluindo os sons, a visão, os cheiros, os sabores, o tato, os nossos pensamentos e as nossas emoções.

Corpos de Atenção Plena ou Mindful – postura que se usa para praticar mindfulness. Um corpo em atenção plena ou mindful está quieto, calmo, relaxado mas direito. Durante as aulas do programa os alunos não têm de estar sempre com o corpo de atenção plena mas quando solicitados sabem exatamente o que precisam de mudar para “entrarem” no corpo de atenção plena / mindful.

Âncora – o nosso “local âncora” é o local no corpo onde se sente melhor a respiração. É o local ao qual prendemos a nossa atenção, tal como a âncora segura o barco no sítio e impede-o de ficar à deriva. Os 3 locais mais comuns onde as pessoas sentem a respiração são a barriga, o peito e o nariz. Qualquer local é bom, desde que consigam sentir a respiração podem escolher outro local e mantê-lo.

Respiração em Atenção Plena ou Mindful – este é o alicerce da maioria das aulas de mindfulness / atenção plena. Ainda que se aprenda que se pode estar em atenção plena em quase tudo o que fazemos, a respiração em atenção plena acontece em todas as aulas. A respiração em atenção plena ajuda a discriminar bem quando a nossa atenção está presente ou quando vagueia. A respiração em atenção plena pode ajudar-nos a ficar calmos, a estar presentes e ajuda-nos a recordar para estarmos atentos à experiência, independentemente de como esta seja num determinado momento.

Compaixão – a compaixão é a capacidade para ser sensível ao sofrimento dos outros (ou nosso) e fazer algo para aliviar esse sofrimento. Neste programa foi usado este conceito para traduzir *heartfulness*, do programa original em inglês, e pretende representar qualquer atividade / exercício que desenvolva a empatia, a simpatia e o carinho. As aulas nas quais se promove a compaixão incluem o enviar bons pensamentos, generosidade, gratidão e desenvolver simpatia em situações sociais como o recreio.