



**UNIVERSIDADE  
FERNANDO  
PESSOA**

# IMPLEMENTAÇÃO DE PRÁTICAS MINDFULNESS – IMPACTOS NA ATENÇÃO E NO COMPORTAMENTO EM ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS

[Implementation of Mindfulness practices – impacts on the attention and behavior of  
students with specific needs]

Dissertação de Mestrado

Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor

Gilberta Diana Pereira

Orientadora:

Professora Doutora Fátima Paiva Coelho

Dezembro, 2024





UNIVERSIDADE  
FERNANDO  
PESSOA

## IMPLEMENTAÇÃO DE PRÁTICAS MINDFULNESS – IMPACTOS NA ATENÇÃO E NO COMPORTAMENTO EM ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS

[Implementation of Mindfulness practices – impacts on the attention and behavior of  
students with specific needs]

Dissertação de Mestrado

Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor

Gilberta Diana Pereira

Orientadora:

Professora Doutora Fátima Paiva Coelho

Dezembro, 2024

*“Viva unicamente no presente, não no futuro. Faça hoje o melhor que puder, não espere o amanhã!”*

Paramanhansa Yogamanda

## **Agradecimentos**

Não foi um caminho fácil! Tive de ultrapassar diversas barreiras e desafios, que teriam sido difíceis de vencer sem o apoio daqueles que contribuíram para que este sonho fosse possível e se tornasse realidade.

Profundamente grata:

À Professora Doutora Fátima Coelho pela disponibilidade e orientação;

Aos membros diretivos e aos colegas da escola onde leciono que me incentivaram a avançar sem receios;

Aos meus familiares e amigos pelo afeto e força que me transmitiram ao longo desta batalha;

Ao meu querido pai, que, do céu, testemunhou muitas agonias e desabafos e, agora, rejubila de alegria por mais esta conquista da sua querida filha! A ti, Pai!

Aos meus alunos, a minha maior fonte de inspiração, que, através dos constantes desafios, me motivam a crescer e a superar limites. A todos eles, a minha eterna gratidão e admiração!

## Resumo

O presente estudo teve como objetivo avaliar o impacto da implementação do Programa de Mindfulness nas dimensões atenção e comportamentos inadequados em crianças com necessidades educativas específicas. Participaram oito alunos do sexo masculino, com idades entre os 10 e os 12 anos, que frequentavam o 1.º ciclo do ensino básico com adaptações curriculares. Foi aplicado um programa de intervenção com vinte sessões estruturadas focadas no foco atencional e no comportamento em alunos com necessidades específicas. A frequência das dificuldades de atenção e dos comportamentos inadequados foi avaliada antes e após a implementação do programa.

Concluiu-se que 88% dos participantes apresentaram uma redução das dificuldades de atenção, com a média da frequência a diminuir de 2,70 para 2,09. Relativamente aos comportamentos inadequados, 100% dos participantes registaram uma redução expressiva, com a média da frequência a passar de 2,04 para 1,07. Os resultados parecem indicar que o Programa de Mindfulness é uma intervenção eficaz na promoção de melhorias ao nível do foco atencional e na redução de comportamentos inadequados em crianças com necessidades específicas. A prática regular de Mindfulness demonstrou ter um impacto positivo na autorregulação emocional e no comportamento adaptativo dos alunos, proporcionando um ambiente escolar mais equilibrado e favorável à aprendizagem.

**Palavras-chave:** Mindfulness; necessidades específicas; atenção; comportamentos inadequados; autorregulação; ensino básico.

## **Abstract**

The present study aimed to assess the impact of implementing the Mindfulness Program on attention and inappropriate behavior dimensions in children with specific educational needs. Eight male students, aged between 10 and 12 years, who were enrolled in primary education with curricular adaptations, participated in the study. An intervention program consisting of twenty structured sessions focused on attention and behavior was applied to students with specific needs. The frequency of attention difficulties and inappropriate behaviors was evaluated before and after the implementation of the program.

The findings revealed that 88% of the participants showed a reduction in attention difficulties, with the average frequency decreasing from 2.70 to 2.09. Regarding inappropriate behaviors, 100% of the participants recorded a significant reduction, with the average frequency dropping from 2.04 to 1.07. The results suggest that the Mindfulness Program is an effective intervention for promoting improvements in attentional focus and reducing inappropriate behaviors in children with specific needs. Regular Mindfulness practice demonstrated a positive impact on students' emotional self-regulation and adaptive behavior, fostering a more balanced and conducive school environment for learning.

**Keywords:** Mindfulness, specific needs, attention, inappropriate behaviors, self-regulation, primary education.

## SUMÁRIO

<b>Resumo .....</b>	<b>vi</b>
<b>Abstract .....</b>	<b>vii</b>
<b>Introdução .....</b>	<b>1</b>
<b>Parte I – Revisão da Literatura.....</b>	<b>4</b>
<b>Capítulo I – Alunos com Necessidades Específicas.....</b>	<b>4</b>
<b>1.1 - Conceito de Alunos com Necessidades Específicas.....</b>	<b>4</b>
<b>1.2 - Adaptações Curriculares: Conceito e Benefícios .....</b>	<b>8</b>
<b>1.3 - Processo Cognitivo da Atenção/Concentração .....</b>	<b>13</b>
<b>1.4 - Autorregulação do comportamento.....</b>	<b>20</b>
<b>Capítulo II – Mindfulness .....</b>	<b>26</b>
<b>2.1 - Origem e Conceito.....</b>	<b>26</b>
<b>2.2 - Finalidades e Benefícios do Mindfulness.....</b>	<b>29</b>
<b>2.3 - Aplicação do Mindfulness no Contexto Escolar .....</b>	<b>33</b>
<b>Parte II – Estudo Empírico.....</b>	<b>38</b>
<b>Capítulo III – Estudo Metodológico .....</b>	<b>38</b>
<b>3.1 - Contextualização do estudo, problemática e questão de investigação.....</b>	<b>38</b>
<b>3.2 - Objetivos .....</b>	<b>39</b>
<b>3.3 - Metodologia .....</b>	<b>39</b>
<b>3.4 - Participantes .....</b>	<b>41</b>
<b>3.5 - Instrumentos e Procedimentos .....</b>	<b>41</b>
<b>3.5.1 - Consentimento dos Encarregados de Educação.....</b>	<b>41</b>
<b>3.5.2 - Intervenção “Programa de Mindfulness” .....</b>	<b>42</b>
<b>3.5.3 - Grelha de Observação e Tabela de Registos .....</b>	<b>43</b>
<b>3.5.4 - Programa Mindfulness Inspiira... Expiira.....</b>	<b>45</b>
<b>3.5.5 - Considerações relevantes para a aplicação do Programa Mindfulness</b>	<b>45</b>
<b>3.5.6 - Planificação das Sessões.....</b>	<b>47</b>
<b>Capítulo IV - Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados .....</b>	<b>53</b>
<b>4.1 - Análise Descritiva .....</b>	<b>53</b>
<b>4.2 - Análise Inferencial.....</b>	<b>55</b>
<b>4.3 - Discussão dos Resultados.....</b>	<b>62</b>
<b>Conclusão .....</b>	<b>66</b>
<b>Referências Bibliográficas .....</b>	<b>67</b>

<b>ANEXOS .....</b>	<b>80</b>
<b>ANEXO 1.....</b>	<b>81</b>
<b>ANEXO 2.....</b>	<b>82</b>
<b>ANEXO 3.....</b>	<b>84</b>
<b>ANEXO 4.....</b>	<b>86</b>
<b>ANEXO 5.....</b>	<b>118</b>
<b>ANEXO 6.....</b>	<b>121</b>

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1.</b> Média da frequência das Dificuldades de Atenção	55
<b>Gráfico 2.</b> Média da frequência dos Comportamentos Inadequados	55
<b>Gráfico 3.</b> Dificuldades de Atenção	57
<b>Gráfico 4.</b> Comportamentos inadequados	57

## ÍNDICE DE TABELAS

**Tabela 1.** Comparação do grau de frequência do total dos itens das Dificuldades de Atenção e dos Comportamentos Inadequados dos alunos com necessidades específicas, entre o momento Antes e Após a intervenção do (Programa Mindfulness) 54

**Tabela 2.** Comparação do grau de frequência dos itens das Dificuldades de Atenção dos alunos com necessidades específicas, entre o momento Antes e Após a intervenção do (Programa Mindfulness) 59

**Tabela 3.** Comparação do grau de frequência dos itens dos Comportamento Inadequados dos alunos com necessidades específicas, entre o momento Antes e Após a intervenção do (Programa Mindfulness) 62

## **Introdução**

O contexto atual da educação tem vindo a evidenciar a necessidade crescente de intervenções que promovam competências socio emocionais e cognitivas, especialmente em crianças com necessidades educativas específicas. Estes alunos, frequentemente, enfrentam dificuldades de atenção, instabilidade comportamental e desafios no seu desenvolvimento académico e social. Problemas como a falta de foco e comportamentos disruptivos têm sido amplamente identificados como obstáculos significativos ao sucesso escolar e à inclusão (Portela, 2021). Neste contexto, o Mindfulness, uma prática baseada na atenção plena e na autorregulação emocional, tem-se revelado uma intervenção eficaz para enfrentar estes desafios, com resultados promissores em estudos recentes tanto a nível nacional como internacional (Malboeuf-Hurtubise et al., 2018; Carvalho et al., 2023).

A prática de Mindfulness, definida como a atenção plena ao momento presente de forma intencional e sem julgamento, tem sido amplamente estudada nos últimos anos devido aos seus benefícios na regulação emocional. De acordo com Peixoto e Gondim (2020), uma revisão sistemática da literatura que analisou 60 artigos publicados entre 2009 e 2019 concluiu que o Mindfulness está associado ao uso de estratégias de regulação emocional adaptativas, favorecendo um funcionamento psíquico saudável. Através da atenção plena, os indivíduos aprendem a lidar com experiências internas de forma consciente e equilibrada, contribuindo para a redução do stress e o aumento do bem-estar geral. Esta prática ajuda as crianças a desenvolverem uma maior consciência dos seus pensamentos, emoções e comportamentos, promovendo um maior controlo sobre impulsos e reações automáticas. Em alunos com necessidades educativas específicas, a prática do Mindfulness pode proporcionar melhorias significativas ao nível da atenção e da autorregulação emocional, aspetos fundamentais para o sucesso escolar (Malboeuf-Hurtubise et al., 2017). Além disso, o Mindfulness contribui para a redução de comportamentos inadequados, como impulsividade e agressividade, promovendo um ambiente escolar mais equilibrado e positivo (Castillo, 2019).

A crescente implementação de Intervenções Baseadas no Mindfulness (MBIs) em contextos escolares tem demonstrado benefícios significativos no desenvolvimento de competências socioemocionais e cognitivas em crianças e adolescentes. Estudos recentes indicam que as MBIs contribuem para a melhoria das funções executivas, como a

autorregulação e o controlo inibitório, potenciando a prontidão escolar e o processo de aprendizagem (Carvalho et al., 2023).

No panorama português, os estudos sobre a aplicação de programas de Mindfulness em crianças com necessidades educativas específicas ainda são escassos. Contudo, iniciativas como o projeto MindSerena (Pereira, 2019) demonstraram resultados encorajadores, evidenciando melhorias significativas na atenção e na diminuição de comportamentos disruptivos em alunos do ensino básico. Estes dados alinham-se com investigações internacionais que sublinham a importância do Mindfulness como ferramenta pedagógica e terapêutica no contexto educativo (Silva, 2020).

Este estudo assume, assim, uma relevância particular ao contribuir para o crescente corpo de conhecimento sobre o impacto do Mindfulness em contextos educativos inclusivos. A presente investigação teve como objetivo avaliar os impactos de um programa estruturado de Mindfulness na atenção e nos comportamentos inadequados de oito alunos do sexo masculino, com idades entre os 10 e 12 anos, que frequentavam o 1.º ciclo do ensino básico com adaptações curriculares. Os alunos apresentavam dificuldades de autorregulação emocional, instabilidade comportamental e problemas significativos na manutenção da atenção, frequentemente agravados por limitações cognitivas e por disfunções familiares identificadas.

A implementação do Programa de Mindfulness Inspiira... Expira visou proporcionar uma intervenção estruturada e adaptada às necessidades destes alunos, ao longo de sessões sistemáticas focadas na atenção plena e na regulação emocional. O estudo integrou instrumentos rigorosos de recolha de dados, nomeadamente a Grelha de Observação e a Tabela de Registos, aplicados antes e após a intervenção, permitindo uma avaliação objetiva e comparativa dos resultados obtidos.

Ao analisar o impacto destas práticas, este estudo procura fornecer evidências concretas sobre os benefícios do Mindfulness na promoção de competências essenciais ao desenvolvimento destas crianças. Pretende, ainda, servir como base para futuras investigações e para a implementação de programas semelhantes em contextos educativos inclusivos. Através desta abordagem, é possível reforçar a importância de intervenções inovadoras, como o Mindfulness, na criação de ambientes de aprendizagem mais positivos e equitativos.

No que se refere à estrutura do presente documento, este encontra-se dividido em duas partes com um total de 5 capítulos.

Na primeira parte é apresentada uma revisão de literatura que sustenta a aplicação do programa deste Estudo. No primeiro capítulo é apresentado o conceito de alunos com Necessidades Específicas, o conceito e os benefícios inerentes a currículos adaptados. Com maior pormenor, são especificadas, ao nível das características, as Problemáticas envolvidas neste estudo, o Processo cognitivo da Atenção e Autorregulação do Comportamento. No segundo capítulo é apresentado um enquadramento que permite compreender as raízes do Mindfulness, mais precisamente a sua origem e conceito, finalidades, benefícios e a sua aplicação do Mindfulness no contexto escolar

A segunda parte refere-se ao estudo empírico realizado, estando dividida em três capítulos (os III, IV e V Capítulos da dissertação). No terceiro capítulo é apresentada a metodologia efetuada, onde é analisada a problemática envolvida, são definidos os objetivos de estudo e descritas as características dos participantes no estudo. São ainda definidos os instrumentos de recolha de dados utilizados, bem como os procedimentos efetuados para a sua implementação.

O quarto capítulo contempla a apresentação, análise e discussão dos resultados, iniciando-se com uma explicação prévia sobre o tratamento de dados efetuado para mais fácil compreensão das informações apresentadas. De seguida, visando obter resultados mais concretos e profundos, são apresentados, analisados e discutidos individualmente cada objetivo específico definido. No quinto capítulo apresentam-se as conclusões finais deste estudo, evidenciando os aspetos que se consideram mais relevantes. E, por fim, o sexto capítulo destina-se à nomeação da Bibliografia utilizada neste estudo.

## **Parte I – Revisão da Literatura**

### **Capítulo I – Alunos com Necessidades Específicas**

#### **1.1 - Conceito de Alunos com Necessidades Específicas**

Consideram-se alunos com necessidades específicas os que, devido a diferentes condições físicas, cognitivas, emocionais, comportamentais ou sociais, necessitam de apoios, adaptações ou intervenções distintas para que possam participar e progredir no ambiente escolar (Portela, 2021). Muitas são as situações em que estes alunos se veem confrontados com barreiras que limitam o seu sucesso escolar, e é fulcral que a escola e os sistemas educativos tenham meios de responder a esta diferenciação e adotem práticas inclusivas que promovam a igualdade de oportunidades (Portela, 2021). A título de exemplo, o autor refere que “As escolas regulares têm de desenvolver formas de organização e de ensino que constituam uma resposta mais diversificada à necessidades dos alunos”. (p. 16).

A equidade e a inclusão no sistema educacional demandam a superação de barreiras contextuais para alcançar uma educação verdadeiramente inclusiva. Segundo Ainscow (2020), a promoção da inclusão requer uma análise cuidadosa dos contextos educacionais, identificando as barreiras enfrentadas pelos alunos e os recursos necessários para superá-las. O estudo destaca a importância de adaptar estratégias de inclusão às necessidades específicas de cada ambiente escolar para garantir que todos os estudantes alcancem o sucesso educacional.

O conceito de alunos com necessidades específicas apresenta-se reconhecido por múltiplas convenções e declarações. A Declaração de Salamanca (1994) estabelece a educação inclusiva como um direito humano e um princípio fundamental, para garantir a equidade em que todos os alunos aprendam num ambiente regular que lhes proporcione o desenvolvimento das suas capacidades. Como referido na Declaração de Salamanca: Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter” (UNESCO, 2019). Esta declaração afirma que “todas as crianças, independentemente das suas diferenças físicas, intelectuais, sociais, linguísticas ou outras, têm o direito a uma educação nas escolas regulares que respeitem as suas diferenças e necessidades individuais”.

As convenções sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) reafirmam o compromisso internacional com uma educação inclusiva, fundamentada nos princípios de respeito pela diversidade, igualdade de oportunidades e não discriminação. Este tratado estabelece que os Estados signatários devem garantir que as pessoas com deficiência tenham acesso a um sistema educativo inclusivo em todos os níveis, permitindo-lhes alcançar o seu pleno desenvolvimento humano e académico. Um relatório recente das Nações Unidas (2018) reforça que, apesar dos progressos, ainda há desafios significativos na implementação destas diretrizes, incluindo a necessidade de adaptação de infraestruturas, currículos inclusivos e formação especializada para educadores. Este esforço contínuo é essencial para assegurar que a educação inclusiva não seja apenas um ideal, mas uma realidade prática que beneficia toda a sociedade

Esta intenção preconiza-se no Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4, que continua a ser um dos pilares das políticas educativas globais “assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (ONU, 2015).

Em Portugal, este conceito integra o quadro legal de educação inclusiva, mais precisamente através do Decreto-Lei n.º 54/2018, que substitui o termo anterior de “necessidades educativas especiais” (NEE) do Decreto-Lei n.º 3/2008. A nova legislação define que todos os alunos têm direito de aprender e de participar no ambiente escolar que é de todos sem exceção, e que a escola tem o dever de assegurar as condições necessárias para uma participação plena de qualquer aluno.

O documento referido introduz uma visão centrada numa educação de qualidade, no sentido em que o sistema educativo deve adaptar-se às necessidades individuais ao invés de isolar os alunos que apresentam algum tipo de limitação ou necessidade específica. Necessidades específicas que incluem todos os casos em que os alunos apresentam dificuldades permanentes ou temporárias e que afetam o seu desempenho escolar, desde deficiências físicas e sensoriais até dificuldades cognitivas e emocionais, impondo a implementação de soluções, que surgem no diploma como medidas universais, seletivas ou adicionais como garante do sucesso escolar.

As Medidas Universais “... são mobilizadas para todos os alunos, incluindo os que necessitam de medidas seletivas ou adicionais, tendo em vista, designadamente, a promoção do desenvolvimento pessoal, interpessoal e de intervenção social.” (artigo 8.º,

capítulo I do Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho). O referido Decreto indica como algumas das medidas, as seguintes: diferenciação pedagógica; acomodações curriculares; enriquecimento curricular; promoção do comportamento pró-social e intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos.

As Medidas Seletivas, por sua vez, “...visam colmatar as necessidades de suporte à aprendizagem não supridas pela aplicação de medidas universais”. Consideram-se medidas seletivas: os percursos curriculares diferenciados; as adaptações curriculares não significativas; o apoio psicopedagógico; a antecipação e o reforço das aprendizagens e o apoio tutorial. (artigo 9.º, capítulo I do Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho).

Quanto às Medidas Adicionais, “... visam colmatar dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagem que exigem recursos especializados de apoio à aprendizagem e à inclusão.” Consideram-se medidas adicionais: a frequência do ano de escolaridade por disciplinas; as adaptações curriculares significativas; o plano individual de transição; o desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado e o desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social.” (artigo 10.º, capítulo I do Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho).

As necessidades específicas dos alunos são multidimensionais e exigem intervenções pedagógicas que considerem suas características físicas, cognitivas, emocionais e socioculturais. Segundo Varela (2022), compreender essas necessidades requer uma análise integrada das limitações e potencialidades de cada aluno, promovendo estratégias que valorizem a sua individualidade e incentivem a superação de desafios.

As necessidades físicas referem-se a alunos com deficiências motoras, sensoriais ou condições de saúde crónicas que limitam a participação plena na escola. Alunos com deficiência auditiva, visual, paralisia cerebral são exemplos desta categoria de necessidade, que requerem adaptações curriculares e ambientais. As cognitivas envolvem perturbações do desenvolvimento, como por exemplo a perturbação do domínio cognitivo. Estes alunos necessitam de adaptações pedagógicas, métodos de ensino diferenciados, apoio individualizado e planos educativos personalizados. As necessidades emocionais e comportamentais podem estar associadas a perturbações como a hiperatividade (TDAH), transtornos de oposição desafiante, ansiedade ou depressão. Nestes casos, a intervenção pode passar por acompanhamento psicológico e estratégias

de gestão do comportamento, como ambientes de aprendizagem seguros e ajustados às suas necessidades emocionais específicas.

As necessidades sociais afetam particularmente alunos oriundos de contextos socioeconómicos desfavorecidos, como imigrantes, refugiados e minorias étnicas, que enfrentam desafios significativos que podem conduzir à exclusão social e ao insucesso escolar. Para combater estas adversidades, é fundamental implementar estratégias que ofereçam apoio educativo e social adequado, promovendo a inclusão e o sucesso académico (Direção-Geral da Educação, 2024).

A personalização do ensino emerge como uma estratégia indispensável para responder às necessidades individuais dos alunos, reconhecendo a diversidade de contextos e capacidades. Essa abordagem considera que cada estudante possui um ritmo próprio de aprendizagem, exigindo adaptações no conteúdo, na metodologia e na avaliação. “A flexibilidade curricular é um princípio que deve nortear as práticas pedagógicas, permitindo a construção de trajetórias únicas para o desenvolvimento integral dos alunos” (Ribeiro & Santos, 2021, p. 15).

Muito caminho se trilhou na educação no que diz respeito à inclusão e a própria legislação trouxe consigo alterações importantes sobre a matéria. Segundo a DGEEC (2018) a esmagadora maioria dos estudantes com necessidades específicas encontram-se nas escolas de ensino regular, sendo que destas mais de 85% são escolas públicas. Estes dados mostram que Portugal é um dos países com menor taxa de alunos a frequentar escolas especiais. Os casos em que tal ocorre são uma exceção, evidenciando uma clara inversão no modelo de atendimento a estes alunos nas últimas décadas.

No entanto, apesar dos princípios legislados a propósito desta matéria comportarem conteúdos muito nobres, visto que reforçam a necessidade emergente de a escola ser inclusiva, proporcionando sucesso aos alunos, independentemente das suas limitações, os meios para os colocar em prática nem sempre se revelam eficazes, principalmente, no que respeito à preparação e métodos pedagógicos dos agentes educativos (Pinto, 2015).

Contudo, insistir no propósito de escolas inclusivas é o caminho, já que está comprovado que as que promovem a inclusão são mais eficazes em todas as suas vertentes, nomeadamente, na relação entre membros da comunidade educativa e no sucesso integral dos alunos (Messiou, 2019).

## **1.2 - Adaptações Curriculares: Conceito e Benefícios**

No contexto educacional atual, observa-se uma crescente diversidade entre os alunos de uma mesma turma, tanto no que diz respeito ao modo de aprendizagem como nos conhecimentos prévios que apresentam. Esta heterogeneidade sublinha a importância de práticas pedagógicas diferenciadas e de uma flexibilização curricular que permitam a cada aluno explorar e desenvolver plenamente o seu potencial. A diferenciação pedagógica surge, assim, como uma abordagem essencial para criar ambientes de aprendizagem inclusivos que respondam eficazmente às necessidades individuais dos alunos, promovendo o seu crescimento integral (Pires, 2015). Segundo Correia (2013), os currículos adaptados são essenciais para assegurar que todos os alunos, independentemente das suas limitações, possam participar plenamente no processo educativo.

Promover estratégias pedagógicas eficazes é fundamental para criar ambientes educacionais inclusivos que atendam às necessidades individuais dos estudantes, garantindo equidade no acesso ao currículo. Segundo Damyanov (2024), práticas como a diferenciação pedagógica, planos de ensino individualizados (IEPs) e tecnologias assistidas são ferramentas essenciais para superar barreiras de aprendizado. Essas estratégias permitem que os professores adaptem o conteúdo, os métodos e as avaliações de acordo com as habilidades e estilos de aprendizagem de cada estudante, criando um ambiente que não só reconhece as diferenças, mas as valoriza como parte de um sistema educacional inclusivo.

Em 2020, a UNESCO reafirmou os princípios delineados na Declaração de Salamanca (1994) no relatório *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education – All means all*. Este documento sublinha que sistemas educacionais inclusivos devem adaptar-se às diversas necessidades dos alunos, respeitando estilos e ritmos individuais de aprendizagem. O relatório destaca ainda que a inclusão é um pilar essencial para a garantia de educação de qualidade, defendendo práticas e políticas que promovam um currículo apropriado, capaz de responder às exigências de uma sociedade plural e de assegurar oportunidades equitativas a todos os alunos, independentemente de suas origens ou capacidades (UNESCO, 2020).

As adaptações curriculares podem ser divididas em dois grandes grupos: as adaptações de acesso ao currículo e as adaptações ao currículo propriamente dito. As adaptações de acesso referem-se a mudanças nas condições físicas ou tecnológicas que permitem ao aluno aceder ao currículo sem que o conteúdo seja alterado. Como exemplo, a instalação de rampas para alunos com mobilidade reduzida ou o uso de tecnologias de acessibilidade, como softwares de leitura de ecrã para alunos com deficiência visual (Ministério da Educação, 2018).

Já as adaptações ao currículo propriamente dito envolvem alterações nos conteúdos, objetivos de aprendizagem, metodologias e avaliação, aplicadas quando o aluno não consegue aceder ao currículo geral na sua forma original (Correia, 2013; Vicente, 2021).

A avaliação diferenciada é também fundamental, podendo incluir provas orais ou trabalhos práticos em vez dos testes tradicionais, permitindo avaliar o progresso do aluno de uma forma mais justa e adaptada às suas capacidades (Pimenta & Machado, 2010).

A nível legal, o Decreto-Lei n.º 54/2018, que regula a educação inclusiva em Portugal, estabelece que todas as escolas devem implementar medidas de suporte à aprendizagem, incluindo adaptações curriculares, para assegurar a inclusão de todos os alunos. Este diploma legal garante que esses alunos tenham um Plano Educativo Individual (PEI), onde são especificadas as adaptações curriculares e estratégias pedagógicas adequadas a cada caso (Direção-Geral da Educação, 2018).

No contexto da educação inclusiva, é fundamental reconhecer a diversidade das necessidades dos alunos e ajustar o currículo de acordo com as suas capacidades e desafios. As adaptações curriculares podem variar desde ajustes no currículo comum até à elaboração de currículos específicos para alunos com necessidades mais complexas. Esta abordagem visa proporcionar uma educação equitativa e de qualidade para todos os estudantes (Ministério da Educação, 2018).

De acordo com Leitão (2018), para alunos com dificuldades mais graves, pode ser necessário um currículo funcional que promova a autonomia e a qualidade de vida, centrando-se no desenvolvimento de competências de vida diária e adaptação ocupacional. Este tipo de currículo visa preparar os alunos para enfrentar os desafios do quotidiano e integrar-se, de forma ativa, em diferentes contextos sociais e profissionais. Além disso, a personalização das estratégias pedagógicas e a colaboração com famílias e comunidades são destacadas como pilares essenciais para o sucesso desta abordagem.

Este tipo de currículo afasta-se do currículo comum, mas deve manter este último como referencial, para evitar processos de segregação curricular (Ministério da Educação, 2018).

De acordo com Sobral (2013), um currículo funcional deve ser estruturado de forma a proporcionar aos alunos o desenvolvimento de competências essenciais para a participação em diversos ambientes, preparando-os para enfrentar os desafios de uma vida tão autónoma e integrada quanto possível, tanto no presente como no futuro. Este tipo de currículo centra-se no desenvolvimento de competências de vida diária, sociais e laborais, visando a promoção da autonomia e da qualidade de vida dos alunos.

No entanto, é fundamental não esquecer as principais dificuldades que estes alunos apresentam. Demoram mais tempo a aprender novas atividades ou a dominar competências, pelo que é crucial selecionar de forma criteriosa o que se ensina, evitando perder tempo com aprendizagens irrelevantes. Devem ser criadas situações de aprendizagem positivas e significativas, preferencialmente em ambientes naturais e de forma concreta, de modo a motivar o aluno para a aprendizagem. Necessitam de praticar frequentemente ao longo da vida o que aprenderam, pois têm tendência a esquecer com relativa facilidade. Têm mais dificuldade em realizar operações de generalização e transferência de conhecimentos, por isso, sempre que possível, os espaços e as situações de aprendizagem devem ser os mesmos onde os conhecimentos serão aplicados na vida prática. Apresentam dificuldades na aquisição de conceitos abstratos, sendo, por isso, importante que os conteúdos curriculares sejam concretos e significativos e que as tarefas se apresentem divididas em sub-tarefas mais simples, e com um nível de dificuldade gradual, tornando as aprendizagens mais acessíveis.

A conceção de um currículo com adaptações curriculares implica alterações significativas em relação ao currículo regular, de modo a responder às necessidades e características específicas dos alunos a que se destina. A elaboração deste tipo de currículos deve considerar a idade cronológica, os interesses do aluno e da família, bem como a capacidade de generalizar e aplicar as aprendizagens em diferentes contextos do dia a dia (Ministério da Educação, 2018).

A programação e organização de atividades com uma vertente funcional e utilitária devem ser feitas numa perspetiva de futuro, com o objetivo de promover o desenvolvimento pessoal e social do aluno, bem como as suas competências comunicativas e académicas,

estas últimas com um enfoque prático. O objetivo final é proporcionar uma vida adulta o mais independente possível, com plena participação social e cívica (Correia & Fernandes, 2019).

Os mesmos autores referem que “todas estas inquietações levaram a propostas de alterações que culminaram na criação do normativo” já acima referenciado - Decreto-Lei n. 54/2018 de 6 de julho.

“As opções metodológicas subjacentes a este normativo são o desenho universal para a aprendizagem e a abordagem multinível no acesso ao currículo, havendo uma substituição do sistema de categorização dos alunos, incluindo a categoria de “alunos com NEE” para um conjunto de ações, estratégias e medidas organizado em três níveis de intervenção: universais, seletivas e adicionais. Além disso, o diploma reforça a importância da equipe multidisciplinar que deverá desenvolver medidas de suporte adequadas a cada aluno e a avaliação da eficácia da sua aplicação” (p. 18).

As “Acomodações Curriculares” comportam medidas de gestão escolar curricular que permitem o acesso ao currículo e às atividades de aprendizagem na sala de aula, a partir da diversificação e da combinação adequada de vários métodos e estratégias de ensino, da utilização de diferentes modalidades e instrumentos de avaliação, da adaptação de materiais e recursos educativos e da remoção de barreiras na organização do espaço e do equipamento, programadas para responder aos diferentes estilos de aprendizagem de cada aluno, promovendo o sucesso educativo. As “Adaptações Curriculares” não significativas tratam-se de medidas de gestão curricular que não comprometem as aprendizagens previstas nos documentos curriculares, podendo incluir adaptações ao nível dos objetivos e dos conteúdos, através da alteração na sua priorização ou sequência, ou na introdução de objetivos específicos de nível intermédio que permitam atingir os objetivos globais e as aprendizagens essenciais de modo a desenvolver as competências previstas no perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. As “Adaptações Curriculares Significativas” referem-se a medidas de gestão curricular que têm impacto nas aprendizagens previstas nos documentos curriculares, requerendo a introdução de outras aprendizagens substitutivas e estabelecendo objetivos globais ao nível dos conhecimentos a adquirir e das competências a desenvolver, de modo a potenciar a autonomia, o desenvolvimento pessoal e o relacionamento interpessoal (DGE, 2018).

As adaptações curriculares desempenham um papel fundamental na promoção da inclusão e da equidade, fomentando um sentimento de pertença que influencia positivamente a autoestima e a motivação dos alunos, fatores cruciais para o sucesso

escolar e o bem-estar emocional (UNESCO, 2019), que visa beneficiar cada aluno com o que necessita para alcançar o sucesso, reconhecendo que nem todos partem das mesmas condições (Pereira & Rodrigues, 2019)

Proporcionam, ainda, uma aprendizagem personalizada, através de adaptações, em que os alunos com dificuldades de aprendizagem possam progredir ao seu próprio ritmo, sem se sentirem sobrecarregados ou frustrados, pois podem concentrar-se em objetivos ajustados às suas necessidades. A título de exemplo, a utilização de materiais visuais e auditivos, ao invés de textos densos pode beneficiar alunos com dislexia ou dificuldades de leitura (Graham & Harris, 2014).

Consequentemente proporciona a melhoria do desempenho acadêmico, visto que as adaptações do currículo são um garante para a redução do insucesso escolar. As adaptações na avaliação, por exemplo, determinam que os alunos sejam avaliados de forma justa e adequada, com tempo extra, provas orais em vez de escritas, uso de recursos adaptados, entre outros, o que contribui para uma melhoria significativa do seu desempenho (Ferreira, 2021).

De acordo com o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, as adaptações no processo de avaliação, como a concessão de tempo suplementar, a realização de provas em formatos alternativos (por exemplo, provas orais para alunos com dificuldades de escrita) ou a utilização de produtos de apoio, permitem que o aluno demonstre de forma apropriada as suas competências e conhecimentos (Ministério da Educação, 2018).

O currículo ao ser adaptado às necessidades do aluno, permite que este se sinta mais capaz de lidar com os desafios escolares, o que contribui para a construção de uma imagem positiva de si mesmo e a um sentimento de pertença, promovendo a sua integração social. Os alunos ao trabalharem em conjunto com os seus pares, em ambientes inclusivos, participam ativamente nas atividades propostas, aprendendo a colaborar de forma construtiva (Pereira & Rodrigues, 2019).

A promoção de aprendizagens inclusivas e personalizadas permite que os alunos desenvolvam competências práticas e funcionais, aplicáveis em contextos reais da vida quotidiana. De acordo com o *Manual para garantir inclusão e equidade na educação* da UNESCO (2019), é fundamental que os sistemas educativos assegurem que todos os estudantes adquiram habilidades relevantes para a vida, promovendo a participação plena na sociedade.

As adaptações curriculares fomentam a autonomia, ajudando-os no desenvolvimento do sentido de responsabilidade e independência, preparando-os para tomarem decisões e serem participantes ativos na sociedade e, assim, possam ter uma vida adulta integrada, com acesso ao emprego e participação ativa na sociedade (Correia, 2013).

Uma perspectiva mais alargada reconhece que cada aluno deve ser compreendido no seu contexto específico, considerando as circunstâncias, tarefas e conjuntos de ações que influenciam o seu progresso individual. De acordo com o *Manual para garantir inclusão e equidade na educação* da UNESCO (2019), é essencial que os sistemas educativos adotem abordagens que considerem as diversas necessidades e contextos dos alunos, promovendo uma educação inclusiva e equitativa.

### **1.3 - Processo Cognitivo da Atenção/Concentração**

Etimologicamente, o termo "atenção" deriva do latim *attentionem*, que significa "tender para" um objetivo, enquanto "concentração" tem origem em *concentrare*, que indica focar todos os esforços num objetivo (Caliman, 2010). Embora os conceitos de atenção e concentração estejam relacionados, a atenção refere-se ao estado de alerta, enquanto a concentração envolve uma observação mais prolongada (Chica el al, 2006). Ambos os processos são essenciais para a seleção e processamento eficaz de informações, o que se torna evidente na forma como as pessoas lidam com estímulos ao seu redor, focando-se apenas em alguns deles (Coghill, 2014). Silva (2007) indicam que as funções cognitivas da atenção e da concentração são fundamentais para a atividade intelectual, visto que se trata de capacidades que nos permitem perceber, elaborar e expressar informações.

Segundo Biederman e Faraone, (2015), na educação, a atenção e a concentração estão profundamente interligadas com o processo de aprendizagem, sendo essencial abordar um conceito sem excluir o outro. Os professores, frequentemente, relatam preocupações sobre a distração e desatenção dos seus alunos, e a falta de atenção e concentração é vista como um problema tanto no âmbito da aprendizagem como no do comportamento. No processo ensino-aprendizagem a atenção e a concentração são vitais para o processo de codificação, memorização e assimilação da informação, e é necessário compreendê-las e avaliá-las para que se determinem estratégias eficazes de intervenção, especialmente com alunos que apresentam dificuldades (Biederman & Faraone, 2015).

De acordo com Gargalho (2015), a literatura em torno da psicologia sobre dificuldades escolares, com base na autorregulação da vontade, distingue dois perfis de alunos: os desatentos, que apresentam pouca disposição para prestar atenção, e os desconcentrados, que, embora tenham essa disposição, não conseguem manter a concentração. Estes últimos enfrentam obstáculos significativos em responder aos pedidos que lhes são feitos, muitas vezes devido a uma suscetibilidade elevada a distrações ou à incapacidade de controlar impulsos. Podem, ainda, ter dificuldades em alternar entre diferentes tarefas ou assuntos, uma questão que influencia a sua capacidade de autorregulação.

Embora os conceitos de desatenção e desconcentração estejam relacionados, cada um apresenta aspetos específicos das dificuldades cognitivas em questão. A desatenção refere-se à dificuldade em manter o foco devido a distrações externas ou internas, enquanto a desconcentração implica uma incapacidade de sustentar a atenção em tarefas específicas, muitas vezes resultando em desempenho inconsistente (UNESCO, 2019). Assim, a atenção envolve uma seleção ativa da informação, um processo de filtro que é modulado por mecanismos internos, como defendido por Taylor (2007) os quais orientam a escolha e o processamento dos estímulos captados.

A atenção, entendida como um processo cognitivo complexo, permite ao intelecto focar-se e selecionar estímulos, estabelecendo ligações entre eles. Num contexto onde os estímulos sensoriais são contínuos e variados, o cérebro não poderia responder eficazmente a todos eles. Por isso, recorre a mecanismos de filtragem que resultam em diferentes tipos de atenção, entre eles a atenção concentrada, que se dedica a um único estímulo, e a atenção dividida, que permite processar simultaneamente múltiplos estímulos (Mirsy, 1987; Santos, 2022).

Sternberg (2016) identifica várias dimensões dentro do conceito de atenção, que contribuem para uma visão mais ampla e detalhada deste processo cognitivo. Entre estas, encontra-se a concentração, que envolve o afastamento de estímulos distrativos para manter a percepção clara; a procura, que se refere à capacidade de selecionar características ou grupos específicos de estímulos; a ativação, que reflete a prontidão para reagir a novos estímulos; a direção, uma preparação para receber estímulos de um tipo particular; e, por fim, a persistência, que é a capacidade de manter o foco durante longos períodos. Estas dimensões destacam a complexidade do processo de atenção e ajudam a compreender os

diferentes mecanismos envolvidos na gestão e manutenção do foco em diversos contextos (Sternberg, 2016, p. 215).

Uma perspectiva sequencial para compreender as fases da atenção reflete, de certa forma, as dimensões identificadas por Dember e Warm. Numa primeira fase, ao "prestar atenção", o sujeito entra num estado de alerta, preparando-se para receber estímulos. Em seguida, ao "focar a atenção", responde de modo vigilante para analisar os estímulos de forma rigorosa. Por fim, na fase de "atenção sustentada", observa-se uma concentração intensa e prolongada, que permite a apreensão exata e completa dos estímulos. Estudos recentes têm explorado as diferentes fases da atenção e a sua relação com a memória de trabalho. Por exemplo, Roy e Faubert (2022) investigaram as alterações nas oscilações neurais durante as diferentes fases de uma tarefa tridimensional de rastreamento de múltiplos objetos, sugerindo papéis distintos para a atenção e a memória de trabalho.

Conforme discutido por Verma et al. (2023), a atenção manifesta-se em várias modalidades distintas — sustentada, seletiva, dividida e alternada —, cada uma correspondendo a diferentes contextos de processamento de informação. Estas modalidades refletem a complexidade da atenção humana e a sua importância em diversos cenários de aprendizagem e interação.

A atenção sustentada representa a capacidade de manter o foco em atividades contínuas e repetitivas, sendo particularmente relevante em tarefas que exigem uma monitorização constante e um tempo prolongado de empenho cognitivo, sem ceder a potenciais distrações. Este tipo de atenção é crucial em ambientes de trabalho que requerem concentração prolongada, pois contribui para a estabilidade do desempenho ao longo do tempo. Estudos recentes indicam que a prática de atenção plena (mindfulness) pode melhorar a atenção sustentada, resultando em maior desempenho e satisfação no trabalho (Silva, Pivoto, & Oliveira, 2023).

A atenção seletiva envolve um mecanismo de priorização, no qual o indivíduo escolhe conscientemente quais estímulos privilegiar e quais ignorar, filtrando informações concorrentes e assegurando que o foco se mantém no que é mais relevante no momento. Este tipo de atenção é considerado um alicerce do sistema atencional, pois permite a economia de recursos cognitivos ao direcionar o processamento apenas para os estímulos considerados importantes.

Estudos recentes indicam que a atenção seletiva é fundamental para a concentração e o desempenho em tarefas cognitivas. Por exemplo, Rausch et al. (2023) investigaram como a modulação atencional nas áreas visuais primárias (V1/V2) implementa um mecanismo robusto e invariante ao contraste para o processamento seletivo de informações

Conforme discutido por Nozari e Cortés (2018), a atenção seletiva baseia-se num sistema hierárquico de recrutamento seletivo em redes neurais, permitindo uma resposta adaptativa e eficiente perante múltiplas fontes de informação.

A atenção dividida permite-nos processar diferentes fontes de informação e responder a mais de uma tarefa em simultâneo, funcionando como um mecanismo de adaptação cognitiva em contextos que requerem uma abordagem multitarefa. Esta modalidade envolve recursos atencionais partilhados entre várias tarefas, sendo particularmente estudada na avaliação de desempenhos multitarefa em ambientes que exigem respostas rápidas e simultâneas a vários estímulos. Estudos recentes indicam que a atenção dividida é fundamental para a concentração e o desempenho em tarefas cognitivas. Por exemplo, Rausch et al. (2023) investigaram como a modulação atencional nas áreas visuais primárias (V1/V2) implementa um mecanismo robusto e invariante ao contraste para o processamento seletivo de informações.

A atenção alternada envolve a flexibilidade cognitiva necessária para alternar o foco entre diferentes estímulos ou tarefas, conforme as exigências do contexto. Este tipo de atenção é vital em cenários que requerem rápidas transições de foco, permitindo ao indivíduo desviar-se momentaneamente de um estímulo para outro sem perder a continuidade da tarefa inicial. Esta capacidade de alternar o foco é especialmente relevante em ambientes dinâmicos, onde a resposta a múltiplos estímulos sequenciais é fundamental para a eficácia no desempenho.

Estudos recentes indicam que a atenção alternada é fundamental para a concentração e o desempenho em tarefas cognitivas. Por exemplo, Verma et al. (2023) desenvolveram o *AttentioNet*, um sistema baseado em EEG para monitorizar diferentes tipos de atenção, incluindo a atenção alternada, em contextos de aprendizagem.

A atenção é uma função cognitiva fundamental que permite ao indivíduo selecionar e focar em informações relevantes, enquanto ignora estímulos irrelevantes. Estudos recentes têm explorado os modelos de atenção neural em redes neurais profundas, oferecendo uma compreensão atualizada sobre os mecanismos atencionais e suas implicações para o processamento cognitivo (Santana & Colombini, 2021).

A primeira componente, a capacidade de focar e executar tarefas num curto espaço de tempo, remete para tarefas que exigem respostas rápidas e precisas, permitindo ao indivíduo centrar-se de imediato, sem dispersões iniciais. A capacidade de codificar e manipular mentalmente a informação remete, por sua vez, para o envolvimento da memória, visto que implica a que o indivíduo retenha e reorganize a informação conforme necessário em tarefas de maior complexidade. A capacidade de manter a atenção sustentada ao longo do tempo acontece especialmente em tarefas que requerem um elevado nível de atenção ao longo de períodos alargados. A última componente, a flexibilidade para mudar o foco atencional, ocorre em contextos que exigem uma rápida alternância entre estímulos ou tarefas, permitindo ao sujeito ajustar-se a novas informações ou mudanças no ambiente com agilidade.

Os alunos com défices de atenção enfrentam grandes dificuldades na execução destas, uma vez que se distraem facilmente com estímulos irrelevantes, enfrentam problemas na organização dos estímulos e revelam incapacidade para manter a atenção focada o tempo suficiente para processar os estímulos de forma adequada (Neto, 2014). Estes défices indicam uma falha nos sistemas subjacentes de controlo e regulação atencional, afetando não só a capacidade de resposta imediata, mas também a eficiência na codificação e manipulação da informação.

A atenção é um processo cognitivo complexo que permite ao indivíduo selecionar e focar em informações relevantes, enquanto ignora estímulos irrelevantes. Fatores como a novidade, a intensidade e a frequência dos estímulos desempenham um papel crucial na forma como a atenção é direcionada e mantida. Estudos recentes têm explorado modelos matemáticos para compreender a habituação emocional à novidade, utilizando atualizações bayesianas e teoria da informação para modelar como nos adaptamos a estímulos novos ao longo do tempo (Sekoguchi, Sakai, & Yanagisawa, 2019).

A literatura especializada aponta para a existência de défices de autorregulação como fator subjacente às dificuldades atencionais. Embora as capacidades de processamento de informação possam permanecer intactas, observa-se uma incapacidade em manter a atenção, especialmente em tarefas de pouco interesse pessoal ou em contextos com elevada probabilidade de distração. Estudos recentes sugerem que fatores ambientais, como adversidades familiares e falta de suporte parental, estão diretamente ligados a

casos de défices de autorregulação emocional em crianças com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) (Serra, 2015)."

Indivíduos com défices atencionais frequentemente apresentam desempenho inferior em tarefas repetitivas ou de longa duração e enfrentam dificuldades em ambientes ruidosos, onde manter o foco se torna mais desafiador. Além disso, retomar uma tarefa após uma interrupção pode ser particularmente problemático para esses indivíduos. Estudos recentes indicam que a carga perceptual pode afetar o desempenho em tarefas de programação, especialmente em indivíduos com sintomas de Perturbação de Hiperatividade e Déficit de Atenção (PHDA). Ambientes com elevada carga perceptual podem exacerbar as dificuldades de concentração e manutenção de foco nesses indivíduos (Kasatskii, Sergeyuk, Serova, Titov, & Bryksin, 2023).

Com base no Manual Diagnóstico e Estatístico (DM5) descrito pela Associação Americana de Psiquiatria, esses indivíduos tendem a ser mais lentos na recuperação do foco e esquecem-se frequentemente das instruções iniciais, o que compromete a execução eficiente das tarefas propostas (APA, 2014).

Além disso, esta dificuldade em manter a atenção afeta a precisão e a qualidade do seu trabalho, evidenciado, por exemplo, por um aumento de erros ortográficos na produção de um enunciado escrito (Fonseca, 1998; Castro Callas, 2000; Gargalho, 2015). Este défice atencional também se estende ao domínio social, pois tendem a prestar pouca atenção numa conversa, mudando de assunto com frequência (APA, 2014).

A avaliação psicológica dos défices de atenção surge associada a uma Perturbação de Hiperatividade com Déficit de Atenção (PHDA), caracterizada por um padrão persistente de falta de atenção e/ou hiperatividade-impulsividade que se manifesta com intensidade e frequência superiores ao habitual em indivíduos de desenvolvimento semelhante (APA, 2014). Este padrão atencional e comportamental excessivo distingue-se pelo seu impacto significativo e pela consistência dos sintomas em múltiplos contextos de vida, como descrito pela APA (2014), ao estabelecer critérios essenciais para o diagnóstico da PHDA.

O critério A foca-se na presença e intensidade dos sintomas, que incluem comportamentos de desatenção e impulsividade-hiperatividade, os quais se destacam face aos padrões normativos. O diagnóstico exige ainda que os sintomas tenham manifestado um impacto observável antes dos 7 anos de idade (critério B), embora o diagnóstico possa ocorrer mais tarde, particularmente em indivíduos com um perfil predominantemente desatento,

onde a gravidade dos sintomas pode passar despercebida até que surjam maiores exigências escolares ou sociais. O critério C refere-se à necessidade de os sintomas causarem dificuldades em pelo menos dois contextos diferentes, como em casa, na escola ou no trabalho. Este aspeto é complementado pelo critério D, que sublinha a importância de provas claras de um défice clinicamente comprovado do funcionamento social, académico ou laboral, indicando que a PHDA não se limita a uma expressão temporária de distração ou de impulsividade, mas resulta num comprometimento das principais áreas de vida dos indivíduos afetados (APA, 2014).

Para um diagnóstico diferencial preciso, é necessário também excluir a possibilidade de que os sintomas resultem de outras condições, tais como Perturbações Globais do Desenvolvimento, Esquizofrenia ou outras perturbações psicóticas, assegurando que os sintomas de PHDA não se devem a outro tipo de perturbação mental.

A PHDA apresenta-se em diferentes subtipos, definidos pelo predomínio de certos sintomas, o que permite uma classificação adaptada a cada perfil. Estes subtipos incluem o tipo predominantemente desatento, onde a dificuldade em focar e manter a atenção é o traço mais saliente; o tipo predominantemente hiperativo-impulsivo, em que se destacam os comportamentos de agitação e impulsividade; e o tipo misto, que combina ambos os tipos de sintomas (APA, 2014). Esta tipificação é fundamental para orientar estratégias de intervenção específicas, pois cada perfil requer abordagens diferenciadas, desde o treino de autorregulação para os perfis mais desatentos até ao controlo do comportamento impulsivo nos perfis hiperativos-impulsivos.

A compreensão detalhada dos critérios de diagnóstico e dos subtipos de PHDA é essencial para a elaboração de intervenções mais eficazes e ajustadas às necessidades individuais, promovendo um acompanhamento que pode incluir apoio psicopedagógico e intervenções comportamentais com o objetivo de melhorar o funcionamento social, escolar e emocional dos indivíduos com PHDA.

Concluindo, e segundo Kooij (2009) “O insucesso escolar e as alterações do comportamento, nomeadamente a extrema inquietude, quando é manifestamente desadequada e excessiva em relação à que seria de esperar, são os sinais de alarme” (p.9) e o reconhecimento destas perturbações tornam-se essenciais na definição de intervenções mais eficazes e ajustadas às necessidades individuais, promovendo um acompanhamento que pode incluir apoio psicopedagógico e intervenções

comportamentais com o objetivo de melhorar o funcionamento social, escolar e emocional dos alunos.

#### **1.4 - Autorregulação do comportamento**

Os problemas de comportamento e de aprendizagem em contexto escolar continuam a ser uma preocupação significativa para professores, pais, psicólogos e todos os envolvidos nos fenómenos educativos. Estudos recentes destacam a importância da intervenção dos psicólogos no contexto escolar para abordar estas questões (Ordem dos Psicólogos Portugueses, 2019, p. 12).

Segundo o autor, não tem sido fácil encontrar posições consensuais na definição deste tema, não só pelo número e diversidade dos profissionais que por eles se interessam, mas também pela relativa imaturidade das disciplinas que o investigam.

Henriques e Michalski, (2020) apontam que o conceito de comportamento se trata de uma questão central na psicologia, que continua a ser amplamente debatido, por isso a sua definição ainda não ser consensual entre os académicos. À medida que a investigação avança e o conhecimento nesta matéria se aprofunda, mais leva a que a definição seja constantemente reavaliada (Baum, 2013).

Bassett et al., (2012) define autorregulação como um conjunto complexo de processos cognitivos, afetivo-emocionais, sociais e psicológicos que orientam a atenção, as emoções e os comportamentos de um indivíduo em resposta a um estímulo ou situação, com o objetivo de alcançar metas específicas. A autorregulação é um conceito multidimensional que se liga diretamente a componentes cruciais do funcionamento executivo, como a memória de trabalho, que permite reter e manipular informação relevante; o controlo inibitório, que possibilita a supressão de respostas impulsivas em favor de respostas adequadas; e a flexibilidade cognitiva, que permite ajustar o foco atencional e modificar o pensamento de acordo com as necessidades contextuais.

Segundo Blair & Raver (2012), quando aplicada ao comportamento, a autorregulação envolve a utilização consciente destas capacidades para moldar ações de acordo com o contexto social e ambiental. Em termos neuropsicológicos, a autorregulação comportamental depende da interação entre as funções executivas, localizadas no córtex pré-frontal, e as respostas emocionais, controladas pelo sistema límbico e regiões subcorticais como o tronco cerebral. Esta integração entre processos cognitivos e

emocionais permite ao indivíduo ajustar comportamentos de forma adaptativa, respondendo a desafios e regulando-se de acordo com as normas e expectativas do ambiente envolvente.

Para os teóricos do comportamentalismo, Lopes & Rutherford (2011), o comportamento representa um conjunto de ações do indivíduo, que se destacam por serem observáveis e mensuráveis, além de serem suscetíveis a modificações. Segundo Uher (2016), esta perspectiva concentra-se na capacidade de observação e medição do comportamento, o que possibilita aos investigadores manipular variáveis para estudar a relação entre estímulos e respostas.

De acordo com a teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget (1991), ao alcançar os 7 anos, a criança entra no estágio operacional concreto, em que desenvolve a capacidade do pensamento lógico e o entendimento de relações de causa e efeito. Este estágio coincide com a transição da educação pré-escolar para o primeiro ano de escolaridade. Nesta fase, a criança começa a aplicar a lógica na resolução de problemas práticos, percebe padrões e desenvolve uma consciência crescente sobre os sentimentos e perspectivas dos outros.

A transição para o ambiente escolar formal é, contudo, um processo de adaptação que desafia a criança a regular o seu comportamento para responder às exigências do contexto escolar. A capacidade de autorregulação comportamental, como facilitadora nessa adaptação, tem sido associada ao aumento da motivação para aprender, ao foco na atenção, à memória e ao cumprimento de regras essenciais para o funcionamento harmonioso da sala de aula (McClelland et al., 2007). Uma transição bem-sucedida proporciona às crianças um sentimento de segurança e pertença à comunidade escolar, reforçando a sua resiliência social e emocional, favorecendo a formação de laços positivos com professores e colegas e alimenta uma motivação e disponibilidade para a aprendizagem (Nolan et al., 2009).

A adaptação escolar das crianças é influenciada por diversos fatores, incluindo o ambiente familiar e as experiências pessoais. A diversidade de contextos familiares e experiências individuais resulta em diferenças significativas na forma como cada criança enfrenta a transição para a escola. Compreender profundamente essas variáveis é essencial para que políticas e práticas educativas possam efetivamente apoiar as crianças nesta fase crítica de desenvolvimento. Estudos recentes destacam a importância do acolhimento e da

colaboração entre família e escola para facilitar esse processo de adaptação. Por exemplo, a criação de um ambiente acolhedor e a participação ativa dos pais podem minimizar a ansiedade da criança e promover uma transição mais tranquila para o ambiente escolar (Santos, 2021).

A escola, como instituição social, é orientada para o desenvolvimento integral dos alunos e a promoção de um desempenho escolar sólido. Para alcançar esses objetivos, é essencial compreender que o comportamento dos alunos é amplamente influenciado pelas figuras de referência com as quais interagem, incluindo pais, professores e pares, que desempenham um papel determinante no seu desenvolvimento.

Tal como indicam Joshi, Gokhale e Acharya (2012), os professores assumem uma função central no ambiente escolar ao fornecerem exemplos e estabelecerem expectativas claras de comportamento, orientando os alunos para ações que favoreçam a aprendizagem e desencorajando aquelas que a perturbam. A criação de relações de confiança com os professores e os colegas promove um compromisso coletivo para o desenvolvimento de um ambiente escolar positivo, o que se traduz em comportamentos socialmente ajustados e positivos.

Apesar de todas estas percepções e esforços, os professores, cada vez mais, lidam com desafios emocionais e comportamentais dos alunos, que podem criar obstáculos tanto na aprendizagem individual como no ambiente coletivo da sala de aula (Lassen, Steele & Sailor, 2006). Estes comportamentos surgem, muitas vezes, associados a sentimentos de frustração e sobrecarga dos alunos face às elevadas expectativas que lhes são impostas, levando-os a desafiar os limites da paciência dos professores e a testar as normas da sala de aula.

Comportamentos como a distração e a oposição podem comprometer a capacidade de aprendizagem dos alunos, afetando negativamente a motivação e o envolvimento nas atividades escolares (Fantuzzo et al., 2007).

No contexto educativo, os problemas de comportamento podem manifestar-se de diferentes formas, variando desde situações de indisciplina leve e frequente até episódios mais graves, como a violência dirigida a colegas, professores ou funcionários (Lopes & Rutherford, 2011).

De acordo com Amado e Freire (2013), o comportamento ao nível da indisciplina em sala de aula pode ser classificado em três níveis de complexidade, cada um com implicações distintas no ambiente escolar e na dinâmica das relações entre alunos e professores. No primeiro nível, a indisciplina caracteriza-se por um desrespeito às normas de funcionamento da sala de aula, como conversas paralelas, ruído excessivo, distrações, atividades que não estão alinhadas com a tarefa definida pelo professor, entre outros. O segundo nível reflete um impacto mais profundo nas relações interpessoais entre os alunos, com manifestações que põem em causa valores, como o respeito e a cooperação. Este tipo de indisciplina pode variar desde disputas verbais e físicas menores, mas frequentes, até comportamentos mais graves e esporádicos que envolvem agressividade, tanto verbal como física. O terceiro nível surge nas relações entre alunos e professores, caracterizando-se por comportamentos que desafiam diretamente a autoridade do professor e o seu papel na sala de aula. Neste nível, os alunos manifestam comportamentos agressivos, insultos, e até atos de violência física e de vandalismo da propriedade escolar e desestabilizando completamente o ambiente educativo. Embora em número reduzido, os alunos que exibem comportamentos desta proporção tendem a ver a escola como uma obrigação, sem qualquer entusiasmo pelas aprendizagens.

Segundo Caeiro e Delgado (2005) estas variações na natureza e gravidade dos comportamentos de indisciplina indicam a necessidade de abordagens flexíveis e adaptadas às circunstâncias de cada situação. A intervenção eficaz requer, assim, a implementação de estratégias que abordem as causas subjacentes, promovendo a autorregulação do comportamento dos alunos e fortalecendo o ambiente de aprendizagem para todos. “Naturalmente uma atitude de flexibilidade relativamente à gestão da sala de aula é conveniente, por cada é diferente, levando a que os procedimentos tenham de ser ajustados às circunstâncias e aos alunos de cada turma” (Caeiro & Delgado, 2015, p. 38).

A capacidade de autorregulação comportamental desempenha um papel mediador fundamental na relação entre o ambiente escolar e o sucesso académico dos alunos. Ambientes escolares organizados, com recursos adequados e suporte pedagógico, promovem o desenvolvimento da autorregulação nos alunos, criando condições favoráveis às aprendizagens. Em contrapartida, escolas com escassez de recursos e uma estrutura organizacional frágil podem aumentar os níveis de stress nas crianças e comprometer a sua capacidade de autorregulação (Merritt et al., 2012).

As condições do meio envolvente, como a segurança e o nível socioeconómico, têm um efeito direto no desenvolvimento cognitivo e comportamental das crianças. Comunidades com elevados índices de criminalidade e pobreza, por exemplo, estão associadas a níveis mais elevados de impulsividade entre os jovens, o que reflete o impacto do contexto social na autorregulação (McCoy et al, 2015). As crianças cujas famílias apresentam um elevado nível de desorganização têm maior dificuldade em desenvolver uma capacidade sólida de autorregulação. No entanto, apesar dos desafios impostos por contextos de risco, a autorregulação pode atuar como um fator protetor e compensador em relação a crianças expostas a esses ambientes. O estudo de Obradovic (2010) evidenciou que, mesmo em crianças com fatores de risco similares aos acima descrito, aquelas com uma capacidade de autorregulação mais desenvolvida demonstraram um desempenho escolar superior às que apresentavam menor autorregulação.

O papel dos pais e dos professores no desenvolvimento da autorregulação é determinante, especialmente numa fase em que as competências de regulação emocional e comportamental estão em formação. Estudos apontam que uma parentalidade com intervenções ajustadas às necessidades da criança e estratégias reguladoras não intrusivas contribui significativamente para o desenvolvimento da autorregulação emocional (Curvello & Mendes, 2020).

A par disto, os pais que incentivam a autonomia, promovem a individualidade, e envolvem as crianças na resolução de problemas e na tomada de decisões, estabelecendo, ao mesmo tempo, limites claros, têm filhos que desenvolvem uma capacidade mais robusta de autorregulação. Os professores desempenham igualmente um papel essencial na promoção da autorregulação. Embora cada criança tenha uma base de autorregulação inata, a expressão destas capacidades varia consoante o ambiente, incluindo as atividades, rotinas, materiais, pares, entre outros (Booren et al, 2012).

A aprendizagem autorregulada, logo, é um processo ativo em que os alunos, influenciados por fatores individuais, familiares e sociais, definem objetivos para a sua aprendizagem e aplicam processos de monitorização, regulação e controlo das suas cognições, motivação e comportamentos para alcançar esses objetivos. Nos primeiros anos escolares, a capacidade de regular o comportamento é fundamental para se alcançar um bom rendimento escolar (McClelland, 2014), até porque, e de acordo com Comer et al. (2013), os comportamentos desajustados a um contexto de sala de aula, são uma das questões

mais prevalentes no contexto escolar, sendo observados até em crianças com menos de oito anos, o que sublinha a importância de estratégias de intervenção precoces.

Mediante o acima exposto, a autorregulação favorece, portanto, o desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade, tornando os alunos mais independentes e responsáveis pelos seus atos, ou seja, não só é essencial para o desempenho escolar, como é também um fator determinante para o sucesso social. Neste sentido, práticas e políticas educacionais informadas pelos conhecimentos científicos sobre a autorregulação podem ter um impacto positivo no desenvolvimento das crianças, ajudando-as a gerir pensamentos, emoções e comportamentos de forma eficaz. Estes elementos formam a base para uma trajetória de sucesso comportamental e académico ao longo da vida (Pianta et al, 2007).

## Capítulo II – Mindfulness

### 2.1 - Origem e Conceito

A prática do Mindfulness remonta a civilizações da Índia e China há milhares de anos, onde os budistas o consideravam “o caminho certo” para a libertação do sofrimento. Desde então, estudos sucessivos têm defendido que o Mindfulness deve ser encarado como um estilo de vida flexível, moldado por diferentes culturas e ajustado aos desafios emergentes da sociedade atual. O Mindfulness é melhor entendido não como uma prática nova, mas como a evolução de várias tradições ancestrais, refinadas ao longo dos séculos com o objetivo de ajudar as pessoas a reconhecer a sua totalidade e a encontrar sentido no seu próprio desenvolvimento (Kabat-Zinn, 2018), visto para além de uma simples técnica de concentração, que implica um compromisso ativo com a experiência atual, que encoraja uma observação sem julgamentos e uma maior ligação com o próprio ser (Kabat-Zinn, 2018).

O termo Mindfulness, traduzido a partir das palavras “sati” e “empali” (Germer et al., 2016), refere-se a um estado mental único e intencional, que integra uma atenção focada no momento presente, promovendo uma consciência ampliada e uma perceção clara de si mesmo. Embora o português não disponha de uma tradução exata para o termo, expressões como “atenção plena” ou “consciência plena” têm sido amplamente utilizadas como significado (Ramos et al., 2009; Menezes et al., 2012).

Na perspetiva ocidental, o Mindfulness nasce associado ao conceito de consciência, abordado numa dimensão cognitiva que sublinha a qualidade da atenção (Martins, 2020). Esta abordagem destaca a importância de uma atenção focada e intencional que permite um maior entendimento da experiência presente.

Segundo Kabat-Zinn, é “a consciência que surge ao prestar atenção ao presente, de forma intencional e sem julgar o decorrer da experiência” (citado por Gonçalves, 2017, p. 5). Esta definição sublinha a importância da prática não só como uma técnica de regulação emocional, mas também como uma forma de cultivar uma perceção não reativa e aberta do presente.

Vivemos numa era em que a atenção dos indivíduos é frequentemente dividida entre o passado e o futuro, gerando ansiedade e prejudicando a capacidade de se manterem

presentes. Essa fragmentação da atenção pode levar a distrações, esquecimentos, isolamento e até a comportamentos automatizados que limitam a resposta aos desafios diários, agindo em "piloto automático", recorrendo a padrões rígidos de comportamento, o que compromete a adaptabilidade e impede uma abordagem flexível das situações. Apesar de ser comum realizar múltiplas tarefas simultaneamente, essa prática tende a diluir a eficácia e a intencionalidade de cada ação, prejudicando os resultados. Estudos recentes indicam que a prática de multitarefas pode sobrecarregar o cérebro, diminuindo a eficácia na execução das tarefas e afetando negativamente a produtividade e a qualidade de vida (Rodrigues & Kaiut, 2023).

Para Amaral e Pinheiro (2022), o mindfulness é uma ferramenta importante para capacitar os cidadãos na promoção da saúde, contribuindo para o aumento da literacia em saúde e auxiliando na tomada de decisões relacionadas ao bem-estar. Os autores também destacam que o mindfulness ajuda as pessoas a lidar melhor com os desafios do dia a dia, promovendo maior calma e equilíbrio emocional.

A prática mental do mindfulness, descrita como a capacidade de manter a atenção plena no presente, tanto em contextos de meditação como nas atividades quotidianas, promove uma mudança gradual do "piloto automático" para um estado de consciência plena, permitindo a aceitação de pensamentos, sentimentos e sensações tal como são (Silva & Souza, 2021).

Segundo Queirós (2016), representa a capacidade de um indivíduo em focar a atenção, de forma intencional, no momento presente, cultivando uma presença consciente e tranquila. Este estado de atenção plena torna-se um recurso de autodescoberta, proporcionando uma ligação mais profunda com as próprias vivências sem dispersão mental.

O conceito de mindfulness é reconhecido como um mecanismo que não apenas reduz o sofrimento, mas também promove qualidades positivas, como a consciência plena, o insight, a compaixão e a justiça, características associadas ao bem-estar psicológico e social. Estudos recentes indicam que a prática de mindfulness está associada ao uso de estratégias de regulação emocional adaptativas, favorecendo um funcionamento psíquico saudável (Peixoto & Gondim, 2020).

Gaspar (2018) destaca que o Mindfulness transcende o simples treino da atenção, sendo uma prática de unidade e de conectividade consciente entre corpo, mente e o que nos rodeia. Praticar Mindfulness é um ato de amor e respeito, tanto para conosco como para

com os outros, cultivando quatro qualidades fundamentais: bondade, compaixão, alegria e equanimidade. A bondade manifesta-se como uma atitude altruísta, promovendo o bem-estar e a felicidade dos outros, enquanto a compaixão envolve a consciência do sofrimento alheio e a capacidade de contribuir para o seu alívio. A alegria surge do desejo genuíno pelo bem-estar de todos, e a equanimidade traduz-se numa aceitação imparcial das próprias experiências, onde não há julgamento, mas sim uma consciência clara e presente. Este estado de equanimidade não significa apatia ou indiferença, mas sim uma atitude de abertura e equilíbrio face às experiências (Amaral, 2012).

A prática do Mindfulness promove uma forma de consciência que nutre o bem-estar de dentro para fora, integrando práticas formais e informais. As práticas formais, segundo Gaspar (2018), são executadas regularmente, com foco na respiração, nas sensações corporais, nos pensamentos e nas emoções. Já as práticas informais são aplicadas no dia-a-dia, nas atividades mais comuns, e consistem em realizá-las com plena atenção e presença, transformando cada ação numa oportunidade de conexão e introspeção.

Snel (2013), define Mindfulness como um processo de trazer a atenção para o momento presente, com uma postura aberta, voluntária e consciente. Este viver no presente é distinto de apenas pensar no presente, pois implica uma presença plena e uma observação isenta de julgamentos, não se deixando arrastar pelas pressões do dia a dia. O Mindfulness é, assim, uma prática de ligação genuína com o que nos rodeia, convidando-nos a experienciar o que está a acontecer no momento com clareza e aceitação.

Para ilustrar esta capacidade de presença, Snel (2013) refere exemplos simples que se podem incorporar no nosso quotidiano como o levantar-se da cama pela manhã, o fazer as compras com atenção ao que é necessário, o sorriso trocado com alguém querido, ou, simplesmente, o sentir o calor do sol. Nestes momentos, a nossa mente está exatamente onde deve estar, plenamente consciente, e estas práticas permite-nos investir a nossa energia de forma mais eficaz. Este estado "Mindful" influencia profundamente o nosso comportamento e a forma como nos relacionamos connosco e com os outros. O autor salienta que o Mindfulness não se trata apenas de procurar a felicidade, mas sim de permitir sentir cada emoção que surge, seja alegria, tristeza ou zanga, sem reagir ou formar uma opinião imediata. Esta prática ensina-nos a acolher as emoções como elas são, promovendo uma compreensão mais equilibrada e compassiva de nós mesmos e do mundo ao nosso redor (Snel, 2013).

O Mindfulness é uma das práticas contemplativas que tem suscitado grande interesse na investigação científica (Zelaso & Lyons, 2012).

De acordo com Silva (2020), embora existam várias definições para o termo, o conceito de mindfulness tem ganho uma expressão crescente na literatura acadêmica e nos estudos empíricos. Inicialmente centrados em populações adultas, os estudos de mindfulness têm-se expandido, com um aumento significativo da investigação aplicada a crianças e adolescentes, o que demonstra o potencial abrangente desta prática.

Estes estudos ocorrem em diversos contextos, como escolas, hospitais e outras áreas clínicas, expandindo-se a análise e reflexões das práticas de Mindfulness a faixas etárias e ambientes variados (Burke, 2010). Na psicoterapia, apresenta-se como um recurso importante, pois promove uma atenção sustentada que permite ao indivíduo desenvolver uma relação mais consciente e positiva com as suas experiências internas. Ao observar os pensamentos automáticos sem se deixar envolver ou manipular por eles, o indivíduo cultiva o descentramento e desenvolve a capacidade de lidar com processos mentais disfuncionais de forma mais adaptativa (Menezes et al, 2012).

As primeiras investigações revelaram o impacto positivo do Mindfulness em diversas esferas da vida humana, como o envelhecimento, saúde mental e física, regulação de comportamentos, relações interpessoais, criatividade (Shapiro & Carlson, 2009). Estes resultados refletem-se sua crescente aplicação em diferentes áreas, evidenciando o seu potencial como ferramenta para melhorar o bem-estar global.

De acordo com Silva (2020), as intervenções baseadas em mindfulness (MBIs) têm demonstrado eficácia na melhoria da atenção e da regulação emocional em crianças e pré-adolescentes no contexto escolar. Segundo a autora, as práticas de mindfulness não só melhoram o foco e a atenção, mas também fortalecem as competências sociais, como a empatia e a cooperação, fundamentais para o desenvolvimento integral de crianças e jovens.

## **2.2 - Finalidades e Benefícios do Mindfulness**

A prática de mindfulness visa proporcionar uma maior consciência e autorregulação dos indivíduos no seu percurso de bem-estar, possibilitando-lhes um envolvimento mais ativo na gestão emocional e comportamental. Estudos recentes indicam que as intervenções baseadas em mindfulness podem melhorar o funcionamento executivo, o desempenho

acadêmico, a autorregulação, a regulação comportamental e a memória de trabalho de crianças e adolescentes, promovendo resiliência e bem-estar (Carvalho et al., 2023).

Ao cultivar uma postura de observação das próprias reações, incluindo pensamentos, sentimentos, sensações e desejos, o Mindfulness permite aos praticantes reconhecer a natureza passageira destas experiências, o que reforça a compreensão de que essas experiências não definem o indivíduo e não são determinantes para o seu comportamento (Kabat-Zinn, 2018).

Para Germer (2006), o Mindfulness tem como propósito levar o indivíduo a experienciar o presente de forma calma, atenta e autêntica, promovendo, assim, um estado de serenidade, concentração e consciência integral sobre o corpo e a mente. Este foco no presente modifica a relação com o tempo, incentivando uma vivência mais intensa e consciente do momento presente (Volet, 2015).

A prática de mindfulness permite que os indivíduos reconheçam e observem reações de stress ou estados de humor negativos, abordando-os com curiosidade e compaixão (Guedes, Ribeiro, & Mograbi, 2023). Na Psicologia contemporânea, o Mindfulness é encarado como uma ferramenta para aumentar a percepção dos processos mentais e responder de forma ajustada aos mesmos, ajudando a mitigar o sofrimento emocional e a reduzir comportamentos desadequados (Guedes, Ribeiro, & Mograbi, 2023). Ao adotar atitudes de aceitação, serenidade e não julgamento, o Mindfulness contribui para o desenvolvimento saudável das crianças. A aceitação de sintomas ou emoções negativas, sem recorrer a evitá-los, é uma prática essencial para reduzir o stresse e o risco de depressão (Kabat-Zin, 2018).

O papel de professores e investigadores especializados foi crucial para expandir o entendimento do Mindfulness e explorar os seus potenciais em várias tradições culturais. Nas últimas décadas, as investigações empíricas realizadas sobre esta prática revelaram benefícios importantes, nomeadamente no que diz respeito à promoção do bem-estar e da saúde psicológica dos indivíduos, consolidando o Mindfulness como uma ferramenta eficaz e acessível para o desenvolvimento pessoal (Kabat-Zinn, 2018).

Uma das suas principais vantagens da prática do Mindfulness é a diminuição de pensamentos repetidos, reduzindo os episódios onde o pensamento divaga, o que ajuda a reduzir distorções emocionais em tarefas cognitivas e melhora a capacidade de atenção (Feldman et al, 2010)

A prática regular de mindfulness permite que os indivíduos mantenham a atenção no momento presente, promovendo uma autorregulação intencional que facilita a gestão emocional e comportamental (Guedes, Ribeiro, & Mograbi, 2023). Girard e Feix (2016) destacam que os benefícios do mindfulness requerem a prática regular de exercícios focados em estímulos internos, como a respiração, e externos, como sons, promovendo uma percepção consciente do contexto envolvente do indivíduo no momento presente.

Shapiro et al (2009), por sua vez, apontam a ideia de que o praticar com regularidade técnicas de Mindfulness permite estar consciente do que ocorre dentro de nós e daquilo que nos circunda a partir de uma visão mais compassiva, transformadora e saudável, e de que esta prática estimula adultos e crianças a apreciarem os estímulos ao seu redor de forma não julgadora, com evidências de que introduzir estes conceitos na infância fortalece as relações interpessoais e intrapessoais das crianças. Segundo Goleman e Davidson (2018), quando as práticas de Mindfulness ocorrem de forma sistemática e por longos períodos, verificam-se mudanças no cérebro designadas por *traços transformados* visto que moldam os comportamentos de uma forma mais duradoura e não apenas a seguir à prática.

Acrescente-se que estas práticas promovem um desenvolvimento emocional mais equilibrado e uma resiliência reforçada. Ajudam as crianças a estarem mais conscientes de si mesmas, melhorando a concentração, a qualidade do sono e, de forma geral, a saúde mental, bem como uma diminuição de sintomas como a ansiedade e o humor depressivo (Byrne, 2017), ou seja, tem sido um recurso significativo na regulação das emoções e no bem-estar psicológico dos mais jovens.

Burke (2010) indica que os benefícios do Mindfulness manifestam-se em diversos contextos, como o ambiente escolar, onde há evidências de melhorias na participação em sala de aula e um aumento dos níveis de atenção. Para além disso, contribui para a redução da ansiedade, diminui a reatividade emocional e promove o desenvolvimento de competências sociais e metacognitivas, gerando uma maior sensação de bem-estar, uma melhor qualidade de sono e um aumento do autocuidado.

O programa “Mindfulness Matters”, desenvolvido por Snel (2013), exemplifica esta eficácia em contexto escolar. Inspirado no programa de oito semanas de Jon Kabat-Zinn para adultos, foi adaptado para crianças, em que a sua aplicação, resultou no incremento do sentimento de bondade em relação a si mesmas e aos outros, uma maior autoconfiança

e uma diminuição do julgamento. Snel concluiu que as crianças, apesar de naturalmente curiosas e aptas a viver no momento, também enfrentam pressões que podem conduzir a estados de ansiedade, cansaço e distração e estas práticas ajudam na recondução do foco e da tranquilidade.

Neste sentido, a prática do Mindfulness ensina as crianças a reconhecerem os seus impulsos e a responderem a eles de forma consciente, incentivando-as a uma pausa, a respirarem profundamente e a observarem o que realmente precisam no momento. Esta prática retira-as do "piloto automático", permitindo que vejam os desafios como oportunidades de crescimento e não como fontes de ansiedade. Através desta abordagem, as crianças aprendem a gerir a ansiedade e a explorar formas construtivas de lidar com o stress, desenvolvendo uma maior empatia e capacidade para apreciar os pequenos prazeres da vida (Snel, 2013; Byrne, 2017). É também benéfico para aquelas com baixa autoestima, ajudando-as a sentirem-se seguras e confiantes, num ambiente onde podem ser elas mesmas sem receio, desencadeando comportamentos sociais mais assertivos e diminuição de sofrimento emocional (Greenberg et al. 2015).

Também é indicado por Snel (2013) que o Mindfulness é uma intervenção recomendada a crianças e adolescentes com perturbações como a Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA), dislexia e condições do espectro do autismo. Embora estas práticas não sejam curativas, constituem estratégias que ajudam a lidar melhor com estas dificuldades no apoio na regulação emocional e no desenvolvimento de um comportamento mais ajustado.

Para além dos benefícios individuais ou mais específicos como os anteriormente referidos, o Mindfulness também promove valores importantes no que diz respeito ao desenvolvimento pessoal e ético, como a generosidade e a empatia na relação com o outro (Jennings & Greenberg, 2009). É indicado por Mendelson et al. (2010) que estes benefícios são especialmente relevantes em relação a crianças e jovens que enfrentam desafios de desvalorização da auto-estima, problemas de regulação emocional em situações de interação, ajudando-os a desenvolver uma resposta mais adequada e consciente.

Contudo, em torno desta temática dos resultados e benefícios da prática de Mindfulness, Machado (2015) refere que “pode-se afirmar que as necessidades de investigação são ainda significativas. O conhecimento em torno do construto – em torno de quais das

posições epistemológicas para o compreender e medir; em torno das fronteiras que estabelecem o que cabe dentro e o que fica para além de; em torno dos processos e resultados – está ainda em desenvolvimento” (p. 33).

### **2.3 - Aplicação do Mindfulness no Contexto Escolar**

A aplicação do Mindfulness no contexto escolar tem sido um tema de crescente interesse e estudo. No entanto, McCaw (2020) identifica uma ambivalência inerente entre a essência do Mindfulness e a sua implementação nas escolas, apontando a dimensão ética como uma barreira que dificulta a integração plena desta prática no ambiente educativo. Contudo, o reconhecimento do seu potencial para promover o bem-estar e a aprendizagem tem incentivado adaptações para adequá-lo a políticas educativas. Segundo Roeser (2014) e Creswell (2017), a inclusão do Mindfulness em escolas tem gerado expectativas positivas, em especial devido aos benefícios comprovados desta prática em múltiplos contextos (já anteriormente abordados).

Estudos sugerem que o Mindfulness, que tem sido tema de investigação num sentido crescente, traz vantagens significativas para alunos e professores (Beshai et al, 2015; Marques-Pinto & Alvarez, 2016). Estes efeitos benéficos têm motivado a que programas, originalmente desenvolvidos para adultos, sejam adaptados e adequados a crianças e adolescentes (White, 2012). Ao implementar o Mindfulness nas escolas, observa-se um impacto positivo tanto em contextos clínicos como não clínicos, promovendo o desenvolvimento de competências emocionais e cognitivas nas crianças (Zenner, 2014). Contudo, como sublinham Grossman, Niemann e Walach (2004), é essencial que o Mindfulness aplicado a crianças e adolescentes seja diferenciado das práticas voltadas para adultos, devido às diferenças significativas de maturidade cognitiva e de experiência de vida. Essa distinção permite que a prática se adeque melhor ao nível de desenvolvimento dos alunos, aumentando a sua eficácia.

De acordo com a pesquisa de Dunning et al. (2019), é fundamental adaptar as práticas de mindfulness para crianças e adolescentes, considerando suas diferenças em relação aos adultos, especialmente no que tange ao desenvolvimento cognitivo e experiências de vida. Essa adaptação visa aumentar a eficácia das intervenções ao alinhá-las com o nível de desenvolvimento dos jovens.

No contexto escolar, o Mindfulness é reconhecido por melhorar a saúde mental e física, bem como as aprendizagens. Estudos científicos destacam que esta prática não só apoia o desempenho escolar, mas também reforça competências fundamentais para a vida, como a autorregulação, a empatia, a autoconsciência e a resiliência (Snel, 2019). Snel argumenta que o Mindfulness permite que as crianças desenvolvam uma "maior consciência do eu e uma maior consciência dos outros e do mundo" (p. 10), essencial para um desenvolvimento pessoal e social equilibrado.

No entanto, o atual sistema educativo tende a focar-se nas competências de "aprender a conhecer" e "aprender a fazer", em detrimento de "aprender a ser" e "aprender a viver juntos" (Rodrigues, 2021)

Esta valorização assenta numa base de interesse de crescimento económico, ao invés de um desenvolvimento holístico, o que limita o potencial do sistema educativo para promover uma formação completa do indivíduo. A integração do Mindfulness nas escolas pode apoiar esta transformação ao incentivar a equidade entre os quatro pilares da educação, promovendo uma base humanista que considere a dignidade e o bem-estar individual e coletivo (UNESCO, 2016).

Uma educação que valorize o Mindfulness contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo, essenciais para a transformação pessoal e social (Shienman & Russo-Netzer, 2021). Esta prática permite que o contexto educativo se torne mais inclusivo e atento ao bem-estar emocional, beneficiando a comunidade educativa no seu todo. Como referem Goleman e Davidson (2018), cada passo em direção a esta abordagem holística “será uma oferta positiva para as nossas vidas e para o nosso mundo” (p. 339).

Parece evidente que a aplicação do Mindfulness na escola é uma abordagem com resultados promissores, particularmente no desenvolvimento de competências socioemocionais e na melhoria do ambiente de aprendizagem. Contudo, a maioria dos estudos existentes sobre Mindfulness com crianças, em contexto de escola, foram realizados em países de língua inglesa, o que evidencia uma lacuna em países latinos e em Portugal (Sampaio de Carvalho et al, 2017; García-Campayo, 2017).

Diversos programas internacionais de Mindfulness, como *Mindfulness in Schools* (Reino Unido), *MindUp* (EUA) e *Smiling Mind* (Austrália), demonstram a aplicabilidade e os benefícios deste método em contexto educativo. Em Portugal, algumas escolas e

instituições, como a Universidade de Coimbra, que integra o Mindfulness no seu currículo de Ciências da Educação, têm dado passos na sua implementação (Pinto & Carvalho, 2019). Estes programas representam uma tentativa de “plantar e regar as sementes no nosso coração” que, segundo Snel (2019, p. 11), poderão “florescer em múltiplas formas interessantes, úteis e criativas”.

A eficácia da aplicação de programas Mindfulness na escola observa-se em diversas áreas: redução de comportamentos desajustados, diminuição da ansiedade e da depressão, melhoria na autorregulação e impulsividade, e um aumento da autoestima e do bem-estar emocional (Meiklejohn et al., 2012). Segundo Black e Fernando (2013), estas práticas contribuem para um ambiente de aprendizagem mais positivo e harmonioso, ao diminuir as interrupções na sala de aula e melhorar a gestão do comportamento. Professores que integram Mindfulness nas suas estratégias pedagógicas beneficiam de uma gestão de sala mais eficaz e observam melhores resultados académicos entre os alunos (Pas et al, 2010).

Para além disso, o Mindfulness atua como um suporte importante a alunos com dificuldades de autorregulação emocional, oferecendo-lhes ferramentas para lidar com o stresse e impulsividade em situações desafiadoras (Mendelson et al., 2012). Muitos dos comportamentos desajustados observados nas escolas refletem reações automáticas a sentimentos de sofrimento emocional, nos quais os alunos reagem de forma impulsiva e agressiva, principalmente quando se sentem ameaçados (Broderick & Jennings, 2012). O Mindfulness pode capacitar os alunos a desenvolver respostas mais saudáveis e conscientes, ampliando a sua capacidade de gerir emoções antes de agir. Esta prática não só melhora a autorregulação emocional dos alunos, como também tem impacto nas suas relações sociais, facilitando uma convivência escolar mais pacífica (Khalsa et al., 2012).

O stresse é outro fator que o Mindfulness pode ajudar a mitigar, uma vez que crianças e jovens frequentemente manifestam dificuldades de atenção e memorização devido a altos níveis de ansiedade. Crianças que praticam mindfulness melhoram a capacidade de controlar a atenção e as emoções, facilitando a concentração e a aprendizagem, reduzindo a ansiedade e promovendo uma postura mais resiliente no ambiente escolar (Renshaw & Cook, 2017).

O Mindfulness operado em contexto escolar evidencia-se como uma ferramenta eficaz para o bem-estar e desenvolvimento tanto de alunos como de professores. Para tal, a formação dos educadores/professores é fundamental. Como afirma Pereira, "é

importantíssimo que aqueles que vão partilhar o Mindfulness tenham experiência do que estão a partilhar e que tenham aprendido com alguém também com experiência” (citado em Feldman, 2017, p.11). Em Portugal, programas como o MindKindful-P e o Programa Atentamente, este último acreditado pelo Conselho Científico Pedagógico da Formação Contínua, oferecem formações específicas para professores com o objetivo de desenvolver competências de Mindfulness a nível pessoal e profissional, promovendo ainda a prática de (auto) compaixão (Pinto & Carvalho, 2019).

A preocupação em conhecer, desenvolver e colocar em prática o Mindfulness permite aos educadores transformar a sua abordagem pedagógica, melhorando a gestão de sala e a relação com os alunos (Meiklejohn et al., 2012). Segundo Jennings e Greenberg (2009), o impacto positivo do Mindfulness reflete-se na redução de problemas comportamentais e na melhoria dos resultados académicos e no modo como os professores a responderem às exigências complexas que enfrentam – desde gerir o comportamento desajustado até prestar apoio emocional aos alunos e criar um ambiente de sala de aula acolhedor. Estes benefícios estendem-se também aos alunos, pois o clima positivo e a modelagem de comportamentos pelos professores incentivam uma maior estabilidade emocional e um ambiente propício ao crescimento académico e pessoal (Abenavoli et al., 2013).

Ensinar mindfulness requer que o educador também o experiencie, pois, ao vivenciar esta prática, o professor pode melhor compreender e integrar o mindfulness no quotidiano escolar. Esta integração pode ocorrer através de uma fusão entre o currículo e práticas de mindfulness (Gonçalves, 2017). No entanto, a prática implica não apenas uma mudança de metodologia, mas uma transformação pessoal do educador que, ao incorporar o Mindfulness, assume uma postura de plena consciência e abertura face às necessidades dos seus alunos, promovendo o bem-estar de todos.

Atualmente, as escolas enfrentam desafios significativos, incluindo comportamentos de agressividade e casos de bullying, que refletem uma necessidade crescente de intervenções que promovam a saúde mental e emocional dos alunos. Como sublinham Fronterotta e Caridade (2021), a infância e a adolescência são marcadas por várias circunstâncias de violência, tornando urgente a adoção de abordagens preventivas e promotoras de saúde nas escolas. A integração de práticas de Mindfulness pode ser uma resposta eficaz para estas dificuldades, ajudando a desenvolver a empatia, a

autorregulação e a assertividade, competências essenciais para o bem-estar e para uma convivência saudável entre pares (Jennings & Greenberg, 2009).

Os comportamentos problemáticos observados em contexto escolar são frequentemente o reflexo de uma carência de competências sociais, incluindo a falta de empatia e dificuldades na expressão de sentimentos e na resolução de conflitos. O Mindfulness, ao promover a atenção plena e a gestão emocional, pode ajudar os alunos a desenvolver uma maior consciência de si e dos outros, permitindo-lhes responder de forma mais equilibrada e ponderada às diversas e adversas situações, melhorando a capacidade de resolução de problemas e a convivência com os colegas (Cia & Barham, 2009).

Concluindo, a escola enquanto casa que recebe jovens e crianças, responsável por lhes criar um ambiente saudável, estimulando o desenvolvimento cognitivo, físico, social e emocional, bem como fomentando o sucesso escolar e o relacionamento social positivo, é imperativo que a aquela assuma a responsabilidade pelas necessidades não apenas académicas, mas também socioemocionais dos alunos (Roeser, 2014), oferecendo-lhes ferramentas que permitam enfrentar as diversas barreiras que surgem nas interações escolares e sociais (Twenge, 2011). A prática Mindfulness manifesta-se, indubitavelmente, como uma dessas ferramentas (Abenavoli et al., 2013; Jennings & Greenberg, 2009; McCaw 2020).

## **Parte II – Estudo Empírico**

### **Capítulo III – Estudo Metodológico**

#### **3.1 - Contextualização do estudo, problemática e questão de investigação**

Numa sociedade cada vez mais “multitarefa”, voltada para o exterior e dominada por múltiplos estímulos, é possível observar crianças e adolescentes com menos foco e concentração na escola. As crianças convivem com a frustração, a raiva, a violência, a tristeza, a ansiedade e a depressão, o que afeta o seu crescimento, aprendizagens e vivências (Santos et al, 2018). Alunos que carecem de necessidades específicas podem enfrentar desafios ainda mais marcantes quando confrontados com estes cenários. A metodologia Mindfulness trata-se de uma ferramenta utilizada na regulação dos níveis de redução de stress, de dispersão, pelo que se coloca a hipótese de contribuir, de forma eficaz, para a regulação da atenção e do comportamento (Carvalho & Ribeiro, 2018).

Não existem muitos resultados na literatura que demonstrem ainda evidências de que a prática de Mindfulness tenha impacto na melhoria da concentração. No entanto Carvalho, e Ribeiro (2018), no estudo que realizaram, destacam o potencial das práticas de Mindfulness em contexto escolar, fornecendo evidências sobre os seus benefícios na regulação emocional, mas sem referência ao foco atencional.

O uso de intervenções de Mindfulness em contexto escolar pode ser uma abordagem promissora para melhorar a saúde mental e o bem-estar dos alunos. Ressalta-se a importância de futuras pesquisas para aprofundar a compreensão dos benefícios e mecanismos de ação do Mindfulness na educação (Domingues et al 2017).

Santos et al (2018) a partir de um estudo exploratório que realizaram acerca desta temática, sugerem que o Mindfulness pode ser uma estratégia eficaz para promover a satisfação dos alunos na escola, devido aos benefícios emocionais e regulação da atenção proporcionados pela prática. O estudo também destaca a importância de se considerar as técnicas de Mindfulness em contextos educacionais como um potencial aliado na melhoria da experiência escolar dos alunos e contribuir para um ambiente mais positivo e acolhedor das aprendizagens. Porém, o estudo não faz referência a evoluções da implementação das práticas referidas. Não há qualquer referência a alunos com necessidades específicas.

Parecem, estas referências, apontar para a falta de estudos específicos e/ou evidências concretas em relação à temática desta investigação e é daqui que nasce a intenção deste projeto de investigação que será implementado na dissertação e que procurará responder às seguintes perguntas de partida:

A implementação de práticas Mindfulness tem impacto no desenvolvimento da atenção dos alunos com necessidades específicas?

A implementação de práticas Mindfulness tem impacto no desenvolvimento do comportamento dos alunos com necessidades específicas?

### **3.2 - Objetivos**

Após a formulação da questão de partida, definiu-se o objetivo geral do presente estudo:

- Analisar os impactos das práticas de Mindfulness na atenção/concentração e no comportamento de alunos com perturbações no desenvolvimento intelectual, com base na percepção dos professores.

A partir do objetivo geral delinear-se os seguintes objetivos específicos:

- Avaliar e comparar os resultados obtidos antes e após a implementação do Programa de Mindfulness, no que se refere à atenção e concentração em alunos com perturbações no desenvolvimento intelectual, com base na avaliação realizada pelos professores.
- Avaliar e comparar os resultados obtidos antes e após a implementação do Programa de Mindfulness, no que se refere aos comportamentos apresentados por alunos com perturbações no desenvolvimento intelectual, com base na avaliação realizada pelos professores.

### **3.3 - Metodologia**

Na presente investigação, adotou-se uma abordagem metodológica mista, combinando métodos qualitativos e quantitativos, com o objetivo de aprofundar a compreensão dos impactos do Mindfulness em alunos com necessidades educativas específicas, um tema complexo e multifacetado que exige uma análise abrangente. Para a recolha de dados, foi utilizada uma metodologia qualitativa baseada na observação direta dos comportamentos

das crianças com necessidades específicas, permitindo uma análise detalhada e contextual dos comportamentos apresentados. Este método permite obter informações diretamente a partir da análise de comportamentos e eventos no seu contexto natural, sendo valorizado pela sua autenticidade.

A interação entre as dimensões verbais e não verbais na comunicação é fundamental para a construção de significados mútuos, especialmente em contextos terapêuticos. Estudos indicam que elementos não verbais, como gestos e entonação, podem ser mais confiáveis do que a linguagem verbal em determinados contextos (Del Giacco, Anguera, & Salcuni, 2020). Além disso, informações não verbais, como expressões faciais e gestos, frequentemente impactam a eficácia da comunicação mais profundamente do que as palavras. Essas informações são percebidas como mais autênticas, especialmente em situações de ensino ou colaboração (Okubo & Terada, 2018).

Cada comportamento observado foi registado e posteriormente classificado em termos de frequência, o que permitiu a quantificação dos dados obtidos. Assim, o tratamento dos dados seguiu uma abordagem quantitativa, possibilitando a análise estatística dos comportamentos registados. Desta forma, a integração dos dois métodos garantiu uma visão abrangente e complementar dos fenómenos em estudo.

A utilização da metodologia mista tem ganhado destaque em estudos sobre o impacto das práticas de Mindfulness na educação. Segundo Schwind et al. (2021), essa abordagem combina a análise quantitativa, que oferece uma perspectiva geral dos resultados, com a análise qualitativa, que aprofunda a compreensão dos aspectos subjetivos e contextuais. Essa integração metodológica foi essencial para avaliar os benefícios das práticas de Mindfulness no bem-estar e na autoeficácia de professores universitários, permitindo uma visão abrangente e multidimensional dos efeitos das intervenções. Os resultados indicaram melhorias significativas na pontuação de Mindfulness dos participantes, além de avanços qualitativos no uso da compaixão e na reflexividade em sala de aula.

Na presente investigação, foi dada especial atenção à dimensão qualitativa, em conformidade com os princípios destacados por Flick (2020). O autor afirma que “a investigação qualitativa é uma abordagem que se centra na compreensão aprofundada das experiências humanas no seu contexto natural. O investigador adota uma posição reflexiva, evitando impor hipóteses rígidas e permitindo que os dados emergentes guiem a construção de significados. Essa abordagem valoriza não apenas as perspetivas dos

participantes, mas também o ambiente em que as suas ações e interações ocorrem” (Flick, 2020, p. 18). Assim, a observação direta dos comportamentos das crianças com necessidades educativas específicas foi realizada no contexto real de interação, permitindo captar não só as experiências individuais, mas também as dinâmicas que emergem do seu meio.

A observação participativa, que pressupõe observações diretas dos alunos para registar expressões, comportamentos, níveis de envolvimento, mudanças de humor e interações sociais, fornece uma perspetiva qualitativa sobre estados emocionais e níveis de concentração dos alunos, permitindo a recolha de dados no meio natural em que ocorrem com a participação ativa do investigador. Coutinho (2015, p.30).

Este enfoque qualitativo foi complementado com uma análise quantitativa, onde os comportamentos observados foram classificados em termos de frequência, proporcionando uma visão integrada e abrangente sobre os impactos do Mindfulness nos participantes. A utilização dos dois métodos permitiu explorar um tema complexo de forma aprofundada, conferindo rigor e riqueza interpretativa ao estudo.

### **3.4 - Participantes**

Participaram neste estudo oito alunos, todos do sexo masculino, com idades entre os 10 e os 12 anos, que frequentavam o 1.º ciclo do ensino básico com adaptações curriculares. Estes alunos apresentavam instabilidade comportamental, com atitudes frequentemente inadequadas ao contexto de sala de aula. A maioria tinha dificuldade em seguir regras e cumprir ordens, manifestando frequentemente episódios de oposição, desafio e falta de autorregulação. Embora quase todos gostassem de ir à escola, mostravam pouco interesse pela aprendizagem e tinham poucos hábitos de estudo. Todos apresentavam limitações na compreensão, o que, aliado a dificuldades cognitivas e de aquisição de conhecimentos, agravava os problemas de regulação da atenção e do foco durante as aulas. Além disso, pertenciam a famílias com características que sugeriam disfunções ou dificuldades no seu funcionamento geral.

### **3.5 - Instrumentos e Procedimentos**

#### **3.5.1 - Consentimento dos Encarregados de Educação**

Inicialmente, foi contactada a escola dos alunos participantes para solicitar a respetiva autorização para a realização do estudo (Anexo I). Para obter o consentimento dos

Encarregados de Educação, realizou-se uma reunião na qual foram explicados os objetivos do estudo e os métodos a utilizar, garantindo-se a confidencialidade total dos dados pessoais dos alunos participantes. Para assegurar o anonimato dos participantes e dos seus representantes legais, foi incluído nos anexos apenas o modelo de consentimento utilizado (Anexo II).

Os representantes legais dos alunos foram devidamente informados acerca dos objetivos, procedimentos, possíveis riscos e benefícios da pesquisa antes de concordarem com a participação. Foi-lhes assegurada total liberdade para consentir ou recusar, sendo o consentimento obtido de forma voluntária, sem qualquer tipo de imposição ou pressão.

Os dados pessoais dos participantes foram tratados com rigorosa confidencialidade, garantindo que todas as informações identificáveis fossem protegidas e que apenas os membros da equipa de investigação autorizados tivessem acesso a essas informações. Para assegurar a anonimidade, nos resultados foi utilizado um código de identificação para cada aluno, preservando a confidencialidade dos dados.

### **3.5.2 - Intervenção “Programa de Mindfulness”**

Na implementação das práticas de Mindfulness durante as sessões, foi dada especial atenção às possíveis manifestações emocionais dos participantes. A investigadora assegurou sempre o princípio da segurança emocional, garantindo o bem-estar dos participantes e evitando qualquer impacto psicológico ou emocional adverso. Na elaboração do programa de Mindfulness, foram consideradas medidas para minimizar possíveis desconfortos, assegurando que todas as ações fossem realizadas em benefício dos participantes.

Outro princípio fundamental do estudo foi o da reciprocidade, pelo qual os participantes foram tratados como parceiros na investigação e não apenas como sujeitos de estudo. Respeitou-se a autonomia e a dignidade dos participantes, envolvendo-os ativamente no processo de investigação e valorizando as suas perspetivas e contribuições.

Após a definição da metodologia mais adequada às condições reais e específicas do estudo, foi delineada a estratégia para a recolha de dados, incluindo os Instrumentos e o Programa de Intervenção Mindfulness, descritos mais adiante. Com a versão final dos instrumentos definida, iniciou-se o processo de recolha de dados com a aplicação da Grelha de Observação para a avaliação inicial, focada nas áreas em estudo – atenção e

comportamento. Seguiu-se a aplicação do programa de Mindfulness e, posteriormente, a avaliação final dos participantes.

Por fim, procedeu-se à análise e discussão dos resultados obtidos, permitindo uma reflexão aprofundada sobre os impactos das práticas de Mindfulness no contexto estudado.

### **3.5.3 - Grelha de Observação e Tabela de Registos**

A partir das pesquisas realizadas, não foram encontrados instrumentos existentes que permitissem avaliar de forma específica os impactos ou benefícios das práticas de Mindfulness nas áreas da atenção e do comportamento em alunos com necessidades educativas específicas. Assim, foram criados dois instrumentos para a recolha de dados:

1. Grelha de Observação (avaliação inicial e final), focada nas áreas da atenção e do comportamento, elaborada com base na literatura (Afonso, 1998; Carvalho, 2020; Cordioli, 2014; Graeff & Vaz, 2008).
2. Tabela de Registos de Ocorrências, também fundamentada na literatura (Neves, 2018; Pinto & Carvalho, 2019).

Inicialmente, foram construídas as versões preliminares desses instrumentos, que posteriormente foram submetidas à apreciação de três Professores Doutores especialistas na área. Após as suas análises e sugestões de correção, chegaram-se às versões finais, que foram utilizadas na recolha de dados deste estudo.

A Grelha de Observação foi o instrumento desenvolvido para registar e comparar comportamentos e atitudes dos alunos ao longo de um período específico e num contexto definido. Inserido numa abordagem qualitativa, este instrumento teve como objetivo avaliar a evolução comportamental e atencional dos alunos no início e no final da intervenção, focando-se nos impactos da implementação do Programa de Mindfulness Inspiiiiira...Expira na atenção e no comportamento de alunos com necessidades específicas.

A grelha de observação foi composta por duas partes: avaliação da atenção e avaliação do comportamento, sendo utilizada uma escala de frequência de 0 a 5 (0 - Nunca; 1 - Raramente; 2 - Às vezes; 3 - Com frequência; 4 - Muito frequentemente; 5 - Sempre). A avaliação inicial foi realizada antes da implementação do programa, e a avaliação final ocorreu após a conclusão do Programa Mindfulness Inspiiiiira...Expira. Os dados foram

registados pela professora titular da turma, composta pelos oito alunos participantes, e validados pela professora de apoio pedagógico. Esta confirmação foi feita através das grelhas complementares preenchidas para o efeito (Anexo III), garantindo fiabilidade e precisão dos resultados obtidos.

A aplicação da grelha foi realizada em duas fases distintas, permitindo uma comparação objetiva entre os comportamentos e a atenção dos alunos antes e depois da intervenção. A escala de frequência utilizada revelou-se um instrumento particularmente eficaz para medir a ocorrência e a frequência de comportamentos e atitudes, possibilitando uma análise detalhada da evolução observada nos participantes ao longo do tempo. A escolha das professoras titulares e de apoio pedagógico para aplicação da grelha justificou-se pelo facto de serem as docentes que passavam mais tempo com os alunos e que melhor conheciam o seu comportamento e características.

Este instrumento possibilitou a obtenção de dados concretos e comparáveis que permitiram identificar melhorias significativas na regulação da atenção e na redução de comportamentos inadequados. Assim, a grelha de observação constituiu uma ferramenta essencial para a análise objetiva dos impactos positivos do Programa de Mindfulness na evolução comportamental e atencional dos alunos envolvidos no estudo.

A Tabela de Registos foi um instrumento criado para permitir o registo escrito de informações, abrangendo todos os alunos numa única tabela. Esta ferramenta surgiu da necessidade de registar, de forma detalhada, ocorrências específicas durante as sessões de Mindfulness, sendo preenchida pela investigadora em três momentos distintos ao longo da aplicação do Programa de Mindfulness.

Os registos realizados possibilitaram a avaliação das capacidades, resistências, preferências, receios e dificuldades de cada participante, num processo gradual e evolutivo, à medida que as sessões decorriam. Este instrumento permitiu ainda identificar potenciais correlações entre os resultados obtidos, os objetivos do estudo e os níveis de desempenho na execução das práticas. Adicionalmente, os dados registados contribuíram para ajustes e melhorias nas sessões seguintes, otimizando a implementação dos exercícios de Mindfulness em função das necessidades identificadas ao longo das diferentes etapas de cada sessão.

### **3.5.4 - Programa Mindfulness Inspiira... Expiira**

O Programa Mindfulness Inspiira... Expiira foi elaborado pela investigadora com base em referências da literatura especializada (Grenland, 2019; Oliveira, 2020; Perestrelo, 2019; Snel, 2019). A versão inicial, composta por vinte sessões, foi submetida à apreciação de duas Professoras Doutoradas especialistas na área de Mindfulness no ensino, que analisaram o documento. Ambas consideraram o programa bem estruturado, sugerindo apenas pequenos ajustes que foram integrados na versão final (Anexo IV).

O programa incluiu doze sessões que integraram práticas de respiração, meditação, atenção corporal, observação de pensamentos e de emoções. Cada sessão foi estruturada em várias etapas, com o objetivo de guiar os alunos de forma gradual e consciente em cada prática de Mindfulness.

Entre a avaliação inicial (realizada através do preenchimento das Grelhas de Observação da atenção e do comportamento pelas professoras titular e de apoio educativo), a implementação do programa e a avaliação final, decorreu um período aproximado de três meses. Durante este período, foram realizadas vinte sessões (doze previstas no programa e mais oito sessões adicionais), entre os dias 8 de abril e 14 de junho. Na primeira fase, as doze sessões foram aplicadas em duas sessões semanais, às terças e sextas-feiras. Após a conclusão destas, foram selecionadas oito das doze sessões para repetição. Esta escolha baseou-se nos registos da Tabela de Ocorrências, identificando as práticas em que os alunos demonstraram maior dificuldade de execução.

Embora se tenha observado uma evolução significativa nos alunos ao longo da implementação das doze sessões iniciais, as oito sessões adicionais foram utilizadas como reforço, permitindo consolidar os resultados e otimizar as práticas consideradas mais desafiantes. Este reforço visou não apenas aumentar a fidelidade dos resultados, mas também garantir uma melhor integração das práticas por parte dos alunos.

### **3.5.5 - Considerações relevantes para a aplicação do Programa Mindfulness**

Foram identificados alguns aspetos fundamentais para o bom funcionamento das sessões de Mindfulness com os alunos, com o objetivo de minimizar distrações e criar um ambiente propício à prática:

- **Consistência do espaço:** As sessões devem decorrer sempre na mesma sala, idealmente na sala de aula habitual da turma, que deve estar limpa e organizada, com as secretárias arrumadas.

- Lugar fixo dos alunos: É importante que cada aluno mantenha o mesmo lugar ao longo de todas as sessões.
- Presença discreta das professoras: A professora titular e a professora de apoio educativo devem assistir às sessões em silêncio, posicionando-se no fundo da sala, fora do alcance visual direto dos alunos, para evitar distrações.
- Momento de preparação: Após a entrada na sala, os alunos devem ter entre 2 a 3 minutos para se sentarem calmamente e arrumarem as secretárias em silêncio, preparando-se para o início da sessão.
- Clareza nas instruções: Antes do início de cada sessão, devem ser apresentados exemplos práticos das instruções relacionadas com as respirações e posturas que os alunos possam não conhecer. Desta forma, evita-se que se distraiam com os pormenores descritivos durante a prática, permitindo-lhes maior concentração nas etapas da sessão.

Estas considerações foram cuidadosamente implementadas para garantir um ambiente estruturado e favorável à prática de Mindfulness, promovendo o foco e a participação ativa dos alunos.

Na primeira sessão do programa, apesar de se ter dado início às práticas de Mindfulness, iniciou-se com uma introdução destinada a explicar aos alunos, de forma acessível e adequada, o propósito das atividades que seriam realizadas nas semanas seguintes. Foi-lhes explicado que, duas vezes por semana, iriam realizar exercícios para a mente e para o coração, permitindo-lhes, tal como se exercita o corpo e os músculos, exercitar a consciência. Este treino ajudaria a tornarem-se mais saudáveis, menos propensos a estar “com a cabeça na lua” e mais atentos e focados no que estariam a fazer no momento presente.

Utilizando uma linguagem metafórica, foi-lhes explicado que prestar atenção significa concentrar-se numa coisa de cada vez, sem se distrair, como a luz de uma lanterna que ilumina apenas um objeto ou parte de um espaço específico, sendo esse o espaço que importa focar. Sublinhou-se que, sempre que o foco se perdesse, seria possível recuperá-lo, por exemplo, recorrendo à respiração. Foi destacado que a respiração, sendo a nossa energia vital, é um fenómeno comum a todos os seres vivos e representa a ligação essencial à vida, pois só vivemos porque respiramos.

Também lhes foi apresentada a taça tibetana, um elemento que teve protagonismo ao longo das sessões. O som produzido pelo toque na taça marcava o início de cada sessão e outro som, no final, assinalava o seu encerramento.

Esta primeira abordagem teve como objetivo promover a participação ativa dos alunos, convidando-os a partilhar as suas ideias sobre o que significa “estar atento”, o que entendiam por “momento presente” e qual a importância da respiração. Foi realizado um “brainstorming” entre a investigadora (professora) e os alunos, criando um espaço de partilha de ideias e reflexões.

Optou-se por evitar uma abordagem expositiva, que teria sido menos eficaz, uma vez que implicaria tempos prolongados de atenção e menor interação. Este método dificultaria a incorporação dos conceitos por meio do saber experiencial dos alunos, que é o que se pretendeu potenciar. Assim, privilegiou-se um ambiente de partilha, tranquilidade e confiança, proporcionando uma experiência significativa e conectada com o contexto dos participantes.

### 3.5.6 - Planificação das Sessões

A implementação das doze sessões do Programa Mindfulness e mais oito que se repetiram, ou seja, um total de vinte, foi planeada de forma organizada e com objetivos claros, com o objetivo de aprofundar a compreensão dos impactos do Mindfulness em alunos com necessidades educativas específicas. Começando com atividades que os motivaram a experimentar práticas de atenção plena, as sessões seguiram um percurso gradual que lhes permitiu aprender a controlar melhor a atenção, lidar com as emoções e apreciar o momento presente. Cada sessão teve um tema específico e incluiu exercícios práticos, como técnicas de respiração e consciência corporal, que ajudaram a melhorar o foco, a empatia e a ligação entre a mente e o corpo. Este planeamento garantiu que os alunos pudessem aprender de forma simples e prática, construindo, ao longo do tempo, novas competências para o seu bem-estar.

#### Sessão 1

<b>Tema:</b> “O meu lugar tranquilo”
<b>Objetivo geral:</b> sensibilizar e motivar os alunos para a realização de práticas <i>Mindfulness</i> (atenção intencional)
<b>Objetivos específicos:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• emanar respirações profundas;</li><li>• compreender que é possível regular a atenção/foco a partir de exercícios/práticas.</li></ul>

## Sessão 2

<b>Tema:</b> “Shhhhh... respiiiira!”
<b>Objetivo geral:</b> treinar a respiração <i>Mindfulness</i>
<b>Objetivos específicos:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• focar a atenção no momento presente;</li><li>• sustentar a atenção na respiração;</li><li>• desenvolver a concentração.</li></ul>

## Sessão 3

<b>Tema:</b> “Escuuuta...é apenas a tua respiração!”
<b>Objetivo geral:</b> desenvolver competências de foco e concentração, preparando a mente para a realização de tarefas/atividades
<b>Objetivos específicos:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• focalizar e sustentar a atenção na respiração;</li><li>• aumentar a consciência corporal;</li><li>• treinar <i>a consciência da audição</i></li><li>• lidar com as emoções;</li><li>• acalmar a mente.</li></ul>

## Sessão 4

<b>Tema:</b> “Sente...o teu corpo fala!”
<b>Objetivo geral:</b> estimular a concentração e o foco
<b>Objetivos específicos:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• focar a atenção no momento presente;</li><li>• estar atento aos movimentos do corpo;</li><li>• desenvolver o sentido proprioceptivo (sentido do corpo em movimento, que auxilia a sua regulação e coordenação);</li><li>• focalizar a atenção na respiração;</li><li>• desenvolver a concentração.</li></ul>

## Sessão 5

<b>Tema:</b> “Sim...estou aqui!”
<b>Objetivo geral:</b> desenvolver a concentração e o foco no momento presente
<b>Objetivos específicos:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• melhorar a postura corporal enquanto promotora da regulação da atenção;</li><li>• desenvolver o sentido proprioceptivo;</li><li>• focalizar a atenção na respiração.</li></ul>

## Sessão 6

<b>Tema:</b> “Sim...sinto o meu corpo!”
<b>Objetivo geral:</b> atingir um estado de serenidade, que facilita a atenção, a memorização, o processamento de informação e a aprendizagem.
<b>Objetivos específicos:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• aprender a dar resposta ao relaxamento;</li><li>• focalizar a atenção na respiração;</li><li>• desenvolver a concentração.</li></ul>

## Sessão 7

<b>Tema:</b> “Que solinho bom...obrigada!”
<b>Objetivo geral:</b> ativar o sistema nervoso parassimpático, contrariando estados de agitação e dispersão, ativando a atenção
<b>Objetivos específicos:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• identificar sensações;</li><li>• desenvolver estados como a empatia, calma e bem-estar;</li><li>• apreciar o que nos rodeia;</li><li>• fortalecer a concentração.</li></ul>

## Sessão 8

<b>Tema:</b> “Escuta...!”
<b>Objetivo geral:</b> estabelecer de forma consciente a ligação mente-corpo
<b>Objetivos específicos:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• identificar sensações;</li><li>• ter uma maior consciência das sensações e dos pensamentos;</li><li>• desenvolver uma maior capacidade de presença.</li></ul>

## Sessão 9

<b>Tema:</b> “Sobe, sobe, balão sobe...!”
<b>Objetivo geral:</b> promover estados de tranquilidade, segurança, acolhimento e empatia
<b>Objetivos específicos:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• estar presente de forma plena;</li><li>• identificar emoções;</li></ul>

## Sessão 10

<b>Tema:</b> “Que bem que está este o meu coração!”
<b>Objetivo geral:</b> promover estados de tranquilidade, segurança, acolhimento e interligação a si e aos outros
<b>Objetivos específicos:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• ter uma maior consciência dos estados emocionais;</li><li>• desenvolver estados de confiança e empatia.</li></ul>

## Sessão 11

<b>Tema:</b> “Obrigada, obrigada, obrigada!”
<b>Objetivo geral:</b> fortalecer a ligação entre o corpo, a mente e as emoções no momento presente
<b>Objetivos específicos:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• desenvolver empatia e uma maior consciência prossocial;</li><li>• reconhecer que os estados emocionais e mentais (pensamentos e emoções) têm um forte impacto na regulação da atenção e comportamento.</li></ul>

## Sessão 12

<b>Tema:</b> “Tão boa esta paz que sinto!”
<b>Objetivo geral:</b> melhorar a autorregulação das emoções, da autoconfiança e da satisfação
<b>Objetivos específicos:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• identificar sentimentos, emoções;</li><li>• desenvolver o sentido de humanidade e de Mindfulness.</li></ul>

## Sessão 13

<b>Tema:</b> “Shhhhh... respiiiira!”
<b>Objetivo geral:</b> treinar a respiração <i>Mindfulness</i>
<b>Objetivos específicos:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• focar a atenção no momento presente;</li><li>• sustentar a atenção na respiração;</li><li>• desenvolver a concentração.</li></ul>

## Sessão 14

<b>Tema:</b> “Escuuuta...é apenas a tua respiração!”
<b>Objetivo geral:</b> desenvolver competências de foco e concentração, preparando a mente para a realização de tarefas/atividades
<b>Objetivos específicos:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• focalizar e sustentar a atenção na respiração;</li><li>• aumentar a consciência corporal;</li><li>• treinar <i>a consciência da audição</i></li><li>• lidar com as emoções;</li><li>• acalmar a mente.</li></ul>

## Sessão 15

<b>Tema:</b> “Sente...o teu corpo fala!”
<b>Objetivo geral:</b> estimular a concentração e o foco
<b>Objetivos específicos:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• focar a atenção no momento presente;</li><li>• estar atento aos movimentos do corpo;</li><li>• desenvolver o sentido proprioceptivo (sentido do corpo em movimento, que auxilia a sua regulação e coordenação);</li><li>• focalizar a atenção na respiração;</li><li>• desenvolver a concentração.</li></ul>

## Sessão 16

<b>Tema:</b> “Sim...sinto o meu corpo!”
<b>Objetivo geral:</b> atingir um estado de serenidade, que facilita a atenção, a memorização, o processamento de informação e a aprendizagem.
<b>Objetivos específicos:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• aprender a dar resposta ao relaxamento;</li><li>• focalizar a atenção na respiração;</li><li>• desenvolver a concentração.</li></ul>

## Sessão 17

<b>Tema:</b> “Que solinho bom...obrigada!”
<b>Objetivo geral:</b> ativar o sistema nervoso parassimpático, contrariando estados de agitação e dispersão, ativando a atenção
<b>Objetivos específicos:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• identificar sensações;</li><li>• desenvolver estados como a empatia, calma e bem-estar;</li><li>• apreciar o que nos rodeia;</li><li>• fortalecer a concentração.</li></ul>

## Sessão 18

<b>Tema:</b> “Que bem que está este o meu coração!”
<b>Objetivo geral:</b> promover estados de tranquilidade, segurança, acolhimento e interligação a si e aos outros
<b>Objetivos específicos:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• ter uma maior consciência dos estados emocionais;</li><li>• desenvolver estados de confiança e empatia.</li></ul>

## Sessão 19

<b>Tema:</b> “Obrigada, obrigada, obrigada!”
<b>Objetivo geral:</b> fortalecer a ligação entre o corpo, a mente e as emoções no momento presente
<b>Objetivos específicos:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• desenvolver empatia e uma maior consciência pró-social;</li><li>• reconhecer que os estados emocionais e mentais (pensamentos e emoções) têm um forte impacto na regulação da atenção e comportamento.</li></ul>

## Sessão 20

<b>Tema:</b> “Tão boa esta paz que sinto!”
<b>Objetivo geral:</b> melhorar a autorregulação das emoções, da autoconfiança e da satisfação
<b>Objetivos específicos:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• identificar sentimentos, emoções;</li><li>• desenvolver o sentido de humanidade e de Mindfulness.</li></ul>

Embora o programa tenha sido especificamente concebido para este estudo e direcionado para o público-alvo em questão, pode ser utilizado e implementado por qualquer pessoa interessada e sensível à aplicação de práticas desta natureza. Além disso, o programa pode ser adaptado conforme necessário, permitindo ajustes que o tornem mais adequado a outros contextos ou mesmo para benefício pessoal.

## Capítulo IV - Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados

Para a apresentação dos dados recorreu-se ao uso de tabelas e gráficos, com os dados estatísticos antecedidos de análise. A análise dos dados foi realizada através de estatística descritiva e inferencial, utilizando-se o software SPSS (Statistical Package for the Social Sciences).

Para realização da análise descritiva foram utilizados diversos parâmetros para a distribuição das variáveis, nomeadamente a frequência, percentagem, média e desvio-padrão.

Para realizar a análise inferencial, considerando o cumprimento dos critérios necessários para a condução de testes paramétricos, nomeadamente o tamanho reduzido da amostra, foram aplicados testes não paramétricos.

Para comparar o grau de frequência das dificuldades da Atenção e dos Comportamentos inadequados dos alunos com necessidades específicas, entre o momento Antes e Após a intervenção do (Programa de Mindfulness), foi aplicado o teste Wilcoxon para uma mediana populacional, que é o teste não-paramétrico utilizado quando se pretende comparar a medida de tendência central da população em estudo com um determinado valor teórico (Marôco, 2014).

### 4.1 - Análise Descritiva

Os resultados apresentados na **Tabela 1** evidenciam o impacto do **Programa de Mindfulness** na redução das dificuldades de atenção e dos comportamentos inadequados em alunos com necessidades específicas. A análise dos dados baseia-se numa escala de 0 a 5 (0 - Nunca; 1 - Raramente; 2 - Às vezes; 3 - Com frequência; 4 - Muito frequentemente; 5 - Sempre) e inclui dois momentos de avaliação, antes e após a intervenção do Programa de Mindfulness. As mudanças nas médias, nos percentis e na dispersão dos dados refletem melhorias significativas em ambas as dimensões analisadas, demonstrando a eficácia da intervenção.

#### Dificuldades de Atenção

Relativamente às **dificuldades de atenção**, a média antes da intervenção era de **2,70**, o que indica uma frequência situada "**Com frequência**" (3). Após a intervenção, a média reduziu para **2,09**, aproximando-se de "**Às vezes**" (2), sugerindo uma diminuição

significativa na ocorrência destas dificuldades. A análise dos percentis revela que, antes da intervenção, 50% dos alunos registavam frequências entre **2,10** (percentil 25) e **3,29** (percentil 75), enquanto após a intervenção os valores diminuíram para uma faixa entre **1,33** e **2,56**. Este padrão reflete uma clara tendência de melhoria na capacidade de atenção dos alunos após o programa.

### Comportamentos Inadequados

No que diz respeito aos **comportamentos inadequados**, a média antes da intervenção era de **2,04**, indicando uma frequência de "**Às vezes**" (**2**). Após a intervenção, a média diminuiu para **1,07**, situando-se próxima da categoria "**Raramente**" (**1**), o que reflete uma redução significativa na ocorrência de comportamentos inadequados. A análise dos percentis antes da intervenção mostra que 50% dos alunos apresentavam valores entre **1,58** (percentil 25) e **2,46** (percentil 75), enquanto após a intervenção os percentis diminuíram para um intervalo entre **0,71** e **1,54**. Estes dados confirmam uma tendência de melhoria, evidenciando a eficácia do programa em reduzir a frequência de comportamentos inadequados.

Os resultados descritivos demonstram que o **Programa de Mindfulness** contribuiu de para a redução das dificuldades de atenção e dos comportamentos inadequados nos alunos avaliados. A análise das médias, percentis e tendências confirma a eficácia da intervenção, promovendo melhorias que podem ser interpretadas como avanços relevantes para o bem-estar e o desempenho académico dos participantes.

### Tabela 1.

*Frequência das dificuldades de atenção e dos comportamentos inadequados*

	N	Média	Dp	Min	Máx	Percentis	
						25	75
Dificuldades da Atenção (Antes)	8	2,70	0,63	2,00	3,67	2,10	3,29
Dificuldades da Atenção (Após)	8	2,09	0,94	1,08	3,92	1,33	2,56
Comportamentos inadequados (Antes)	8	2,04	0,87	0,33	3,33	1,58	2,46
Comportamentos inadequados (Após)	8	1,07	0,57	0,17	2,00	0,71	1,54

(0 - Nunca | 1 - Raramente | 2 - Às vezes | 3 - Com frequência | 4 - Muito frequentemente | 5 - Sempre)

Os gráficos 1 e 2 ilustram a evolução na **média da frequência das dificuldades de atenção e dos comportamentos inadequados**, com base numa escala de **0 a 5** (0 - Nunca; 1 - Raramente; 2 - Às vezes; 3 - Com frequência; 4 - Muito frequentemente; 5 -

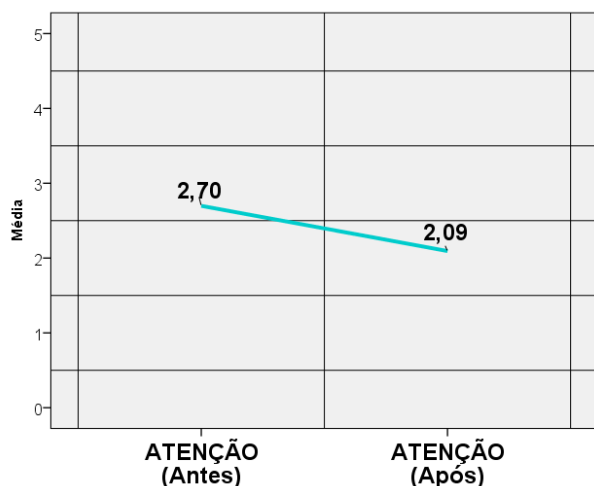
Sempre), considerando dois momentos de avaliação: antes e após a intervenção do Programa de Mindfulness.

No **Gráfico 1**, referente à frequência das dificuldades de atenção, observa-se uma redução na média da frequência das dificuldades, passando de **2,70 (Antes)** para **2,09 (Após)** a intervenção. Este resultado sugere que, após a intervenção, os alunos passaram a experienciar dificuldades de atenção com menor frequência, passando de níveis próximos de "Com frequência" para "Às vezes" na escala avaliada.

No **Gráfico 2**, relativo à frequência dos comportamentos inadequados, verifica-se uma diminuição ainda mais acentuada, com a média a passar de **2,04 (Antes)** para **1,07 (Após)** a intervenção. Este resultado indica que os comportamentos inadequados foram significativamente reduzidos, tendendo para a categoria "Raramente" após a intervenção. Estes resultados reforçam a eficácia do **Programa de Mindfulness**, evidenciando uma melhoria significativa nas duas dimensões avaliadas, com uma redução clara na frequência tanto das dificuldades de atenção como dos comportamentos inadequados.

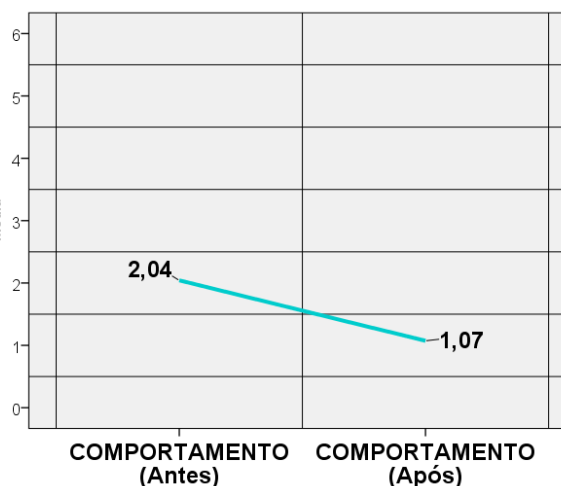
**Gráfico 1.**

*Média da frequência das Dificuldades de Atenção*



**Gráfico 2.**

*Média da frequência dos Comportamentos Inadequados*



#### 4.2 - Análise Inferencial

Nesta secção, são apresentados os resultados da análise inferencial referente ao impacto do **Programa de Mindfulness** em alunos com necessidades específicas. A investigação foca-se na comparação do grau de frequência das **dificuldades de atenção** e dos **comportamentos inadequados** entre dois momentos de avaliação: antes e após a

intervenção. Os dados foram analisados com recurso a testes estatísticos apropriados, permitindo identificar diferenças significativas entre os dois momentos avaliados. A análise divide-se em três subsecções: a **comparação global** do grau de frequência do total dos itens avaliados, seguida pela análise específica das **dificuldades de atenção** e, por fim, dos **comportamentos inadequados**. Estas comparações permitem compreender, de forma detalhada, a eficácia do programa e o seu impacto nas dimensões avaliadas.

### **Comparação do grau de frequência do total dos itens das Dificuldades de Atenção e dos Comportamentos Inadequados dos alunos com necessidades específicas, entre o momento Antes e Após a intervenção do (Programa Mindfulness)**

Da comparação do grau de frequência do total dos itens das Dificuldades de Atenção e dos Comportamentos Inadequados em alunos com necessidades específicas, entre os momentos Antes e Após a intervenção do Programa de Mindfulness, os resultados indicam diferenças estatisticamente significativas nos comportamentos avaliados, demonstrando o impacto positivo desta intervenção.

- **Dificuldades da Atenção:** No total dos itens relacionado às dificuldades de atenção, verificou-se que 88% dos alunos (7) apresentaram uma diminuição no grau de frequência de dificuldades de atenção, enquanto apenas 13% (1 aluno) registou aumento. Nenhum aluno manteve o mesmo nível. O valor de  $p = 0,030$  sugere que a intervenção foi estatisticamente significativa no aumento da atenção dos alunos.
- **Comportamentos Inadequados:** Para o total dos itens dos comportamentos inadequados, todos os alunos (100%, 8 alunos) apresentaram uma diminuição na frequência de comportamentos inadequados. Nenhum aluno manteve ou aumentou o nível de dificuldades comportamentais. O valor de  $p = 0,012$  indica uma melhoria significativa no comportamento após a intervenção.

Em suma, os resultados revelaram que o Programa de Mindfulness teve um impacto positivo, **contribuindo significativamente** para a melhoria da atenção e do comportamento dos alunos com necessidades específicas.

**Tabela 1.**

*Comparação do grau de frequência do total dos itens das Dificuldades de Atenção e dos Comportamentos Inadequados dos alunos com necessidades específicas, entre o momento Antes e Após a intervenção do (Programa Mindfulness)*

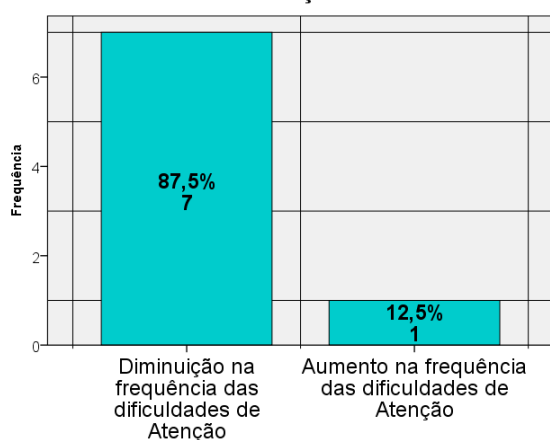
	Diminuiu		Aumento		Manteve		Total		<i>p</i>
	N	%	N	%	N	%	N	%	
Dificuldades da Atenção	7	<b>88%</b>	1	13%	0	0%	8	100%	<b>0,030</b>
Comportamentos inadequados	8	<b>100%</b>	0	0%	0	0%	8	100%	<b>0,012</b>

*(p=Teste Wilcoxon)*

Os resultados apresentados nos gráficos evidenciam o impacto positivo da intervenção do **Programa de Mindfulness** em alunos com necessidades específicas, analisando as dimensões de **Atenção** e **Comportamento**. Relativamente à atenção, o **Gráfico 1** mostra que **87,5% dos alunos (7)** registaram uma **diminuição** na frequência de dificuldades, enquanto apenas **12,5% (1 aluno)** apresentaram um **aumento**. Estes dados indicam melhorias significativas na capacidade dos alunos de manter o foco e seguir tarefas até ao fim. No que diz respeito ao comportamento, o **Gráfico 2** revela que **100% dos alunos (8)** registaram uma **diminuição** na frequência de comportamentos inadequados, não havendo casos de aumento ou manutenção dos níveis iniciais. Estes resultados reforçam a eficácia do programa na promoção de mudanças positivas nas dimensões avaliadas.

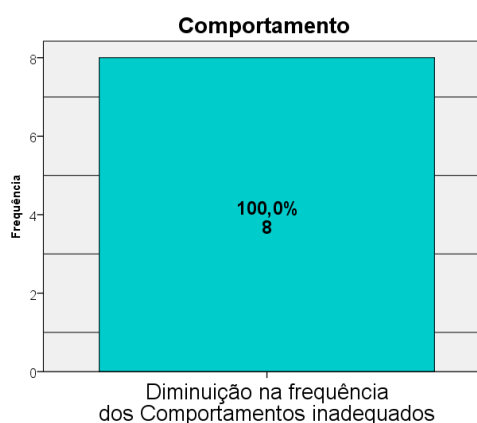
**Gráfico 3.**

*Dificuldades de Atenção*  
**Atenção**



**Gráfico 4.**

*Comportamentos inadequados*  
**Comportamento**



### **Comparação do grau de frequência dos itens das Dificuldades de Atenção dos alunos com necessidades específicas, entre o momento Antes e Após a intervenção do (Programa Mindfulness)**

Da comparação do grau de frequência dos itens das Dificuldades de Atenção em alunos com necessidades específicas, entre o momento antes e após a intervenção (Programa de Mindfulness), apresentam-se as diferenças observadas nos comportamentos avaliados. Passamos, de seguida, a destacar as variáveis que revelaram diferenças estatisticamente significativas, evidenciando o impacto positivo desta intervenção.

No item **Q2 ("Não segue as instruções das atividades até ao fim, perdendo rapidamente o foco e a sequência da tarefa")**, verificou-se que 75% dos alunos (6) apresentaram uma diminuição na frequência deste comportamento, enquanto 25% (2) mantiveram o mesmo nível. Não houve aumentos registados, e o valor de  $p = 0,014$  indica uma melhoria significativa na capacidade de seguir instruções e manter o foco.

Relativamente ao item **Q3 ("Deixa por terminar as tarefas que começa")**, 63% dos alunos (5) demonstraram uma redução na frequência deste comportamento, enquanto 38% (3) mantiveram os mesmos níveis. Não se observaram aumentos, sendo o valor de  $p = 0,034$ , indicativo de uma melhoria na capacidade dos alunos em finalizar tarefas iniciadas.

No item **Q8 ("Tem dificuldades na organização das atividades, como sequência de tarefas, tempo, objetos pessoais")**, verificou-se que 75% dos alunos (6) diminuíram a frequência deste comportamento, enquanto 25% (2) mantiveram o mesmo nível. O valor de  $p = 0,023$  sugere que as sessões de Mindfulness tiveram um impacto significativo na melhoria da organização dos alunos.

Por fim, no item **Q9 ("É facilmente distraído por estímulos exteriores")**, 75% dos alunos (6) apresentaram uma diminuição na frequência deste comportamento, enquanto 13% (1) registaram um aumento e 13% (1) mantiveram os mesmos níveis. O valor de  $p = 0,046$  evidencia uma redução significativa da distração causada por estímulos externos após a intervenção.

Em suma, os resultados evidenciam que as sessões de Mindfulness foram eficazes em promover melhorias significativas nos comportamentos de atenção e organização dos alunos, reduzindo a distração e as dificuldades no cumprimento de tarefas, confirmando assim o impacto positivo da intervenção.

**Tabela 2.**

*Comparação do grau de frequência dos itens das Dificuldades de Atenção dos alunos com necessidades específicas, entre o momento Antes e Após a intervenção do (Programa Mindfulness)*

	Diminuiu		Aumento		Manteve		Total		<i>p</i>
	N	%	N	%	N	%	N	%	
Q1_Não se concentra na realização das tarefas, distraíndo-se facilmente	5	63%	0	0%	3	38%	8	100%	<b>0,038</b>
Q2_Não segue as instruções das atividades até ao fim, perde rápido o foco e seq. da tarefa	6	75%	0	0%	2	25%	8	100%	<b>0,014</b>
Q3_Deixa por terminar as tarefas que começa	5	63%	0	0%	3	38%	8	100%	<b>0,034</b>
Q4_Não presta atenção a pormenores, cometendo erros por descuido	6	75%	1	13%	1	13%	8	100%	0,058
Q5_Tem dificuldades em transitar entre diferentes atividades/tarefas	4	50%	1	13%	3	38%	8	100%	0,180
Q6_Tem dificuldades em manter o foco (leitura longa, explicação extensa da professora)	3	38%	1	13%	4	50%	8	100%	0,317
Q7_Parece não escutar quando alguém lhe dirige a palavra diretamente	2	25%	1	13%	5	63%	8	100%	1,000
Q8_Tem dificuldades na organização das atividades (seq. tarefa; tempo; objetos pessoais)	6	75%	0	0%	2	25%	8	100%	<b>0,023</b>
Q9_É facilmente distraído por estímulos exteriores	6	75%	1	13%	1	13%	8	100%	<b>0,046</b>
Q10_Parece estar "com a cabeça longe, nas nuvens" mesmo sem qualquer distração	2	25%	1	13%	5	63%	8	100%	0,276
Q11_Perde os seus pertences, materiais escolares como canetas, lápis, óculos, etc	2	25%	1	13%	5	63%	8	100%	0,285
Q12_É esquecido - necessário lembrar dos trabalhos de casa ou outras responsabilidades	3	38%	1	13%	4	50%	8	100%	0,131

(*p*=Teste Wilcoxon)

### **Comparação do grau de frequência dos itens dos Comportamentos Inadequados dos alunos com necessidades específicas, entre o momento Antes e Após a intervenção do (Programa Mindfulness)**

Da comparação do grau de frequência dos itens dos Comportamentos Inadequados dos alunos com necessidades específicas, entre o momento antes e após a intervenção (Programa Mindfulness), apresentam-se as diferenças observadas nos comportamentos avaliados. Passamos, de seguida, a destacar as variáveis que revelaram diferenças estatisticamente significativas, evidenciando o impacto positivo desta intervenção.

No item **Q1 ("É desrespeitador ou insolente")**, verificou-se que 75% dos alunos (6) apresentaram uma diminuição na frequência deste comportamento, enquanto 25% (2)

mantiveram o mesmo nível. Não se registaram aumentos, e o valor de  $p = 0,020$  indica uma melhoria significativa no respeito demonstrado pelos alunos.

No item **Q2 ("Desestabiliza as atividades em curso")**, todos os alunos (100%) apresentaram uma diminuição na frequência deste comportamento, com um valor de  $p = 0,007$ , evidenciando uma melhoria significativa na capacidade de manter a estabilidade durante as atividades.

Relativamente ao item **Q3 ("Ameaça ou insulta os colegas, usando um vocabulário ofensivo")**, 75% dos alunos (6) registaram uma diminuição na frequência deste comportamento, enquanto 25% (2) mantiveram o mesmo nível. Não houve aumentos, com um valor de  $p = 0,024$ , sugerindo uma redução significativa deste tipo de comportamento agressivo.

No item **Q4 ("Ignora as chamadas de atenção da professora")**, 63% dos alunos (5) diminuíram a frequência deste comportamento, enquanto 38% (3) mantiveram os mesmos níveis. Não se observaram aumentos, e o valor de  $p = 0,034$  reflete uma melhoria significativa na atenção dos alunos às instruções da professora.

O item **Q5 ("Provoca e faz troça, implicando com os colegas")** também revelou uma diminuição em 63% dos alunos (5), enquanto 38% (3) mantiveram o mesmo nível. Não houve aumentos registados, com um valor de  $p = 0,038$ , indicando uma melhoria significativa no comportamento social dos alunos.

No item **Q6 ("Reclama e faz queixas")**, 75% dos alunos (6) diminuíram a frequência deste comportamento, enquanto 25% (2) mantiveram o mesmo nível. O valor de  $p = 0,023$  indica uma melhoria significativa na redução deste comportamento.

Relativamente ao item **Q8 ("Ignora os sentimentos ou as necessidades dos colegas e professora, mostrando crueldade")**, 63% dos alunos (5) diminuíram a frequência deste comportamento, enquanto 38% (3) mantiveram o mesmo nível. Não houve aumentos, e o valor de  $p = 0,034$  evidencia uma melhoria significativa na empatia dos alunos.

No item **Q9 ("Explode facilmente ou faz birra, agindo de forma impulsiva")**, 88% dos alunos (7) diminuíram a frequência deste comportamento, enquanto 13% (1) mantiveram o mesmo nível. O valor de  $p = 0,014$  demonstra uma melhoria significativa no controlo emocional dos alunos.

No item **Q10 ("Envolve-se em brigas, demonstrando ser agressivo fisicamente")**, 88% dos alunos (7) registaram uma diminuição na frequência deste comportamento, enquanto 13% (1) mantiveram os mesmos níveis. Não houve aumentos, e o valor de  $p = 0,008$  indica uma redução significativa de comportamentos agressivos.

No item **Q11 ("Destroi ou danifica o que é propriedade escolar")**, 75% dos alunos (6) apresentaram uma diminuição na frequência deste comportamento, enquanto 25% (2) mantiveram o mesmo nível. O valor de  $p = 0,020$  reflete uma melhoria significativa na preservação de materiais escolares.

Por fim, no item **Q12 ("É difícil de controlar")**, 75% dos alunos (6) diminuíram a frequência deste comportamento, enquanto 25% (2) mantiveram o mesmo nível. O valor de  $p = 0,023$  demonstra uma melhoria significativa no controle geral dos comportamentos dos alunos.

Em suma, os resultados evidenciam que o Programa de Mindfulness foi eficaz em reduzir comportamentos disruptivos, agressivos e de difícil controle, promovendo uma melhoria significativa no comportamento geral dos alunos avaliados.

**Tabela 3.**

*Comparação do grau de frequência dos itens dos Comportamento Inadequados dos alunos com necessidades específicas, entre o momento Antes e Após a intervenção do (Programa Mindfulness)*

	Diminuiu		Aumentou		Manteve		Total		<i>p</i>
	N	%	N	%	N	%	N	%	
Q1_É desrespeitador ou insolente	6	75%	0	0%	2	25%	8	100%	<b>0,020</b>
Q2_Desestabiliza as atividades em curso	8	100%	0	0%	0	0%	8	100%	<b>0,007</b>
Q3_Ameaça ou insulta os colegas, usando um vocabulário ofensivo	6	75%	0	0%	2	25%	8	100%	<b>0,024</b>
Q4_Ignota as chamadas de atenção da professora	5	63%	0	0%	3	38%	8	100%	<b>0,034</b>
Q5_Provoca e faz troça, implicando com os colegas	5	63%	0	0%	3	38%	8	100%	<b>0,038</b>
Q6_Reclama e faz queixas	6	75%	0	0%	2	25%	8	100%	<b>0,023</b>
Q7_Não partilha nada com os colegas	4	50%	0	0%	4	50%	8	100%	0,066
Q8_Ignota os sentimentos ou as necessidades dos colegas e professora, mostrando crueldade	5	63%	0	0%	3	38%	8	100%	<b>0,034</b>
Q9_Explode facilmente ou faz birra, agindo de forma impulsiva	7	88%	0	0%	1	13%	8	100%	<b>0,014</b>
Q10_Envolve-se em brigas, demonstrando ser agressivo fisicamente	7	88%	0	0%	1	13%	8	100%	<b>0,008</b>
Q11_Destrói ou danifica o que é propriedade escolar	6	75%	0	0%	2	25%	8	100%	<b>0,020</b>
Q12_É difícil de controlar	6	75%	0	0%	2	25%	8	100%	<b>0,023</b>

(*p*=Teste Wilcoxon)

### 4.3 - Discussão dos Resultados

O presente estudo teve como principal objetivo avaliar o impacto do Programa de Mindfulness nas dimensões atenção e comportamentos inadequados em crianças com necessidades educativas específicas. Os resultados revelaram que, após a intervenção do Programa de Mindfulness, 88% dos participantes registaram uma diminuição das dificuldades de atenção, com a média da frequência a reduzir de 2,70 para 2,09. Relativamente aos comportamentos inadequados, 100% dos participantes apresentaram uma diminuição, com a média da frequência a reduzir de 2,04 para 1,07. Estes resultados sugerem que o Mindfulness é uma intervenção eficaz para a promoção de melhorias no foco atencional e na regulação comportamental em crianças com necessidades educativas específicas.

No que concerne às dificuldades de atenção, os resultados deste estudo estão em consonância com as conclusões de Malboeuf-Hurtubise et al. (2017), que realizaram um estudo no Canadá com 14 crianças com dificuldades de aprendizagem severas, com idades entre 9 e 12 anos. O programa, implementado ao longo de oito semanas, revelou uma redução significativa nos sintomas de desatenção e uma melhoria na concentração e foco durante as atividades escolares. Este impacto foi também observado em contexto português no projeto "MindSerena" de Pereira (2019), realizado com alunos do 6º e 8º anos com necessidades educativas específicas. Os resultados indicaram uma melhoria no foco atencional dos alunos, bem como uma redução dos comportamentos disruptivos durante as aulas.

Para além disso, o estudo de Silva (2020), uma revisão sistemática que envolveu 9 estudos internacionais, sublinhou a eficácia das intervenções de Mindfulness na redução das dificuldades de atenção e no controlo da impulsividade. O impacto foi especialmente visível em alunos diagnosticados com PHDA e perturbações do espectro do autismo, dimensões centrais também observadas no nosso estudo. Esta melhoria é particularmente significativa, dado que a capacidade de manter o foco e a atenção é frequentemente comprometida em crianças com necessidades específicas.

Relativamente aos comportamentos inadequados, o impacto positivo do Programa de Mindfulness foi igualmente evidente e encontra-se alinhado com estudos internacionais. Castillo (2019), nos Estados Unidos, realizou um estudo com 32 alunos do ensino básico com necessidades educativas especiais, incluindo PHDA e dificuldades de aprendizagem. Após 12 semanas de intervenção, os resultados revelaram uma redução expressiva dos comportamentos impulsivos e agressivos, bem como uma melhoria na capacidade de interação social e autocontrolo. Resultados semelhantes foram observados por Barbosa et al. (2024) no Brasil, que avaliaram um programa de Mindfulness com 20 crianças diagnosticadas com PHDA. Os participantes apresentaram uma diminuição significativa nos comportamentos disruptivos, na impulsividade e nos níveis de desatenção, com relatos de melhorias na autorregulação emocional reportadas por pais e professores.

A análise dos dados obtidos neste estudo também vai ao encontro das conclusões de Malboeuf-Hurtubise et al. (2018), que realizaram um estudo qualitativo com alunos do ensino básico em escolas especializadas no Canadá, diagnosticados com perturbações psiquiátricas e PHDA. A intervenção de Mindfulness, com duração de 10 semanas, resultou numa redução dos comportamentos impulsivos e numa melhoria significativa na

autorregulação emocional dos alunos. Os professores relataram ainda um aumento na capacidade de concentração e no seguimento das tarefas propostas.

O impacto positivo no comportamento foi igualmente corroborado pelo estudo de Sampaio (2016) em Portugal, que aplicou o "Programa de Intervenção Educativa para Aumentar a Atenção e a Reflexividade" (PIAAR-R) a um aluno de 17 anos com PHDA e Deficiência Intelectual. Após 30 sessões de intervenção, verificou-se uma melhoria significativa na atenção e concentração, bem como uma redução nos comportamentos disruptivos em contextos variados, incluindo atividades escolares e de transição.

Por outro lado, a revisão sistemática conduzida por Maynard et al. (2017), que incluiu 22 estudos internacionais, também identificou evidências robustas sobre a eficácia das intervenções baseadas em Mindfulness em contextos escolares. Os resultados apontaram para melhorias na atenção, na regulação emocional e na redução de comportamentos inadequados, embora os autores ressaltem a necessidade de mais estudos rigorosos para compreender a totalidade dos benefícios.

Adicionalmente, o estudo de Carvalho et al. (2023), realizado em Portugal com 44 alunos do 3º ano, demonstrou que o programa de Mindfulness resultou em melhorias significativas no controlo inibitório e na autorregulação emocional. Estas dimensões são fundamentais para a gestão dos comportamentos inadequados, o que reforça os dados obtidos no presente estudo.

Apesar dos resultados promissores, é importante reconhecer as limitações do estudo. O tamanho reduzido da amostra pode limitar a generalização dos resultados para outras populações. Além disso, a falta de um grupo de controlo não permite excluir a influência de outros fatores externos que possam ter interferido no desempenho dos participantes. A ausência de uma avaliação longitudinal impede ainda a análise da sustentabilidade dos efeitos a longo prazo.

Embora a pesquisa nesta área ainda seja emergente, algumas evidências sugerem benefícios significativos do Mindfulness na regulação da atenção e na redução de comportamentos inadequados em alunos com necessidades educativas específicas. Contudo, apesar dos resultados positivos deste estudo e de investigações semelhantes, é importante reconhecer que a investigação nesta área ainda é limitada. São necessários mais estudos com metodologias rigorosas, que incluam grupos de controlo, amostras mais amplas e avaliações longitudinais, de modo a confirmar e aprofundar os efeitos observados. Estas investigações permitirão também explorar o impacto do Mindfulness em outras variáveis relevantes, como o desempenho académico e o bem-estar emocional,

oferecendo uma visão mais abrangente sobre os benefícios desta prática no contexto educativo inclusivo.

Perspetivas futuras sugerem que o Programa de Mindfulness pode ser uma ferramenta eficaz quando integrado de forma sistemática nos currículos escolares, especialmente em contextos inclusivos que atendem alunos com necessidades educativas específicas. Recomenda-se que investigações futuras incluam amostras mais amplas e diversificadas, assim como a implementação de grupos de controlo para garantir uma comparação mais robusta dos resultados. É igualmente importante realizar avaliações de seguimento, que permitam compreender a permanência dos efeitos da intervenção ao longo do tempo.

Além disso, a implementação do Mindfulness em contexto escolar beneficiaria de formação específica dirigida aos professores e educadores, capacitando-os para aplicar as técnicas de forma consistente e adaptada às características dos alunos. A participação ativa de pais e cuidadores também deverá ser incentivada, de modo a criar uma abordagem integrada que promova a prática de Mindfulness em diversos contextos da vida dos alunos.

Em suma, este estudo contribui significativamente para a compreensão do impacto do Mindfulness na melhoria da atenção e na redução de comportamentos inadequados em crianças com necessidades educativas específicas. Apesar das limitações, como o tamanho reduzido da amostra e a falta de grupo de controlo, os resultados obtidos reforçam a relevância e eficácia destas práticas, sublinhando a necessidade de continuar a investir em programas estruturados e adaptados que promovam o bem-estar e o sucesso educativo destas crianças.

De uma forma geral, a convergência dos resultados deste estudo com a literatura existente, tanto nacional como internacional, reforça a eficácia das intervenções baseadas em Mindfulness na promoção de melhorias significativas nas dimensões da atenção e do comportamento em crianças com necessidades educativas específicas. Os programas de Mindfulness demonstram ser estratégias eficazes para a redução de comportamentos disruptivos e para o aumento da capacidade de foco e da autorregulação emocional, aspetos que contribuem diretamente para a melhoria do ambiente escolar e para o desenvolvimento socioemocional dos alunos. Assim, torna-se evidente que estas intervenções, quando aplicadas de forma contínua e integrada no contexto escolar, podem desempenhar um papel crucial na inclusão e no desenvolvimento global de crianças com necessidades educativas específicas.

## Conclusão

O presente estudo teve como principal objetivo avaliar o impacto do Programa de Mindfulness nas dimensões atenção e comportamentos inadequados em crianças com necessidades educativas específicas. Os resultados evidenciaram melhorias significativas, com 88% dos participantes a registarem uma redução das dificuldades de atenção e 100% dos participantes a apresentarem uma diminuição dos comportamentos inadequados. A média da frequência das dificuldades de atenção passou de 2,70 para 2,09, enquanto a média dos comportamentos inadequados reduziu de 2,04 para 1,07, refletindo o impacto positivo da intervenção.

Estes resultados reforçam a eficácia do Mindfulness como uma ferramenta promissora para o desenvolvimento de competências atencionais e para a regulação comportamental em crianças com necessidades educativas específicas. A prática regular permitiu não só a redução de comportamentos impulsivos e disruptivos, como também uma melhoria clara na capacidade de foco e autorregulação emocional, aspetos essenciais para o desempenho académico e o bem-estar socio emocional dos alunos.

Apesar das limitações do estudo, como o tamanho da amostra e a ausência de grupo de controlo, os resultados obtidos são encorajadores e demonstram a relevância de integrar o Mindfulness em contextos educativos inclusivos.

Estes programas têm o potencial de gerar mudanças duradouras e significativas, não só no ambiente escolar, mas também no desenvolvimento global das crianças com necessidades educativas específicas. Investigações futuras deverão contemplar amostras mais amplas, a utilização de grupos comparativos e a realização de avaliações longitudinais para analisar a sustentabilidade dos benefícios do Mindfulness a longo prazo.

De forma geral, este estudo contribui para o crescente corpo de evidência que destaca o Mindfulness como uma estratégia eficaz no contexto educativo, especialmente em populações com necessidades educativas específicas, satisfazendo-se, assim, a intenção deste projeto de investigação com base na pergunta de partida: “Terá a implementação de Práticas Mindfulness impacto no desenvolvimento da atenção e do comportamento de alunos com necessidades específicas?”

A integração de programas estruturados de Mindfulness no ambiente escolar pode, de facto, desempenhar um papel fundamental na promoção do sucesso educativo, do equilíbrio emocional e de um ambiente mais positivo e inclusivo para todas as crianças.

## Referências Bibliográficas

- Abenavoli, R. M., Jennings, P. A., Greenberg, M. T., Harris, A. R., & Katz, D. A. (2013). The protective effects of Mindfulness against burnout among educators. *Psychology of Education Review*, 37(2), 57–69. ISSN: 0262-4087.
- Afonso, A. (1998). *Políticas educativas e avaliação educacional. Para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal*. Braga: Universidade do Minho.
- Ainscow, M. (2020). Inclusion and equity in education: Making sense of global challenges. *Prospects*, 49(123-134).  
<https://link.springer.com/article/10.1007/s11125-020-09506-w>
- Alberto, I. (2003). Atenção, por favor (!) à avaliação da atenção! *Psychologica*, 34(3), 231–244.
- Amado, J., & Freire, I. (2013). Uma visão holística da(s) indisciplina(s) na escola: Melhorar a Escola - Sucesso Escolar, Disciplina, Motivação. *Direção de Escolas e Políticas*, 91, 399–404.
- Amaral, D. F. (2012). *Os imensuráveis: Propriedades psicométricas da versão portuguesa da Escala SOFI (Self-Other Four Immeasurables)* (Dissertação de mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra). <http://hdl.handle.net/10316/22528>.
- Amaral, P., & Pinheiro, D. (2022). Mindfulness: Instrumento para a promoção da saúde e do bem-estar na população portuguesa e desenvolvimento da literacia em Saúde. *Jornal de Investigação Médica (JIM)*, 3(2), 57–76.  
<https://revistas.ponteditora.org/index.php/jim/article/view/664/565>
- American Psychiatric Association. (2014). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
- Barbosa, I. P. R. C., dos-Santos, C. R. B., Coutinho, M. M., de-Freitas, S. H. C., & Siqueira, D. M. (2024). Análise da eficácia de protocolo de Mindfulness para crianças com transtorno de déficit de atenção/hiperatividade. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, 20(1), 400–415. <https://doi.org/10.5935/1808-5687.20240462>
- Bassett, H., Denham, S., Wyatt, T., & Warren-Khot, H. (2012). Refining the preschool self-regulation assessment for use in preschool classrooms. *Infant and Child Development*, 21, 596–616. <https://doi.org/10.1002/icd.1763>
- Baum, W. (2013). What counts as behavior? The molar multiscale view. *Behavior Analysis*, 36(2), 283–293. <https://doi.org/10.1007/BF03392315>
- Beshai, S., McAlpine, L., Weare, K., & Kuyken, W. (2015). A non-randomized feasibility trial assessing the efficacy of a Mindfulness-based intervention for teachers to reduce stress and improve well-being. *Mindfulness*, 7(1), 198–208. <https://doi.org/10.1007/s12671-015-0436-1>

Biederman, J., & Faraone, S. V. (2015). Attention-deficit hyperactivity disorder. *Lancet*, 366, 237–248.

Bird, T., Mansell, W., Dickens, C., & Tai, S. (2013). Is there a core process across depression and anxiety? *Cognitive Therapy and Research*, 37(2), 307–323. <https://doi.org/10.1007/s10608-012-9475-2>

Black, D., & Fernando, R. (2013). Mindfulness training and classroom behavior among lower-income and ethnic minority elementary school children. *Journal of Child and Family Studies*, 23(7), 1242–1246. <https://doi.org/10.1007/s10826-013-9784-4>

Blair, C., & Raver, C. (2014). Closing the achievement gap through modification of neurocognitive and neuroendocrine function. *PLoS ONE*, 9(11). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0112393>

Booren, L. M., Downer, J. T., & Vitiello, V. E. (2012). Observations of children's interactions with teachers, peers, and tasks across preschool classroom activity settings. *Early Education & Development*, 23(4), 517–538.

Brito, C. (2012). *Indisciplina escolar: Antigo problema, novas discussões*. Rio de Janeiro: Wak Editora.

Burke, C. A. (2010). Mindfulness-based approaches with children and adolescents: A preliminary review of current research in an emergent field. *Journal of Child and Family Studies*, 19(2), 133–144. <https://doi.org/10.1007/s10826-009-9282-x>

Byrne, E. K. (2017). *Mindful creativity: An exploration of a Mindfulness intervention on workgroup creativity* (Dissertação de doutoramento, Fielding Graduate University). <https://www.proquest.com/openview/bab1d57b34b6294>

Caliman, L. V. (2010). Notas sobre a história oficial do transtorno do déficit de atenção/hiperatividade TDAH. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 30(1), 46–61.

Carvalho, J. (2020). *Cultivar Mindfulness em contexto educacional: As abordagens baseadas em Mindfulness na promoção de competências socioemocionais e do bem-estar nos alunos e nos professores* (Tese de doutoramento). Universidade de Lisboa, Lisboa.

Carvalho, K. S., Silva, L. S., Medeiros, P. C. B., Araújo, R. S., Freire, S. E. A., & Negreiros, F. (2023). Eficácia de intervenções baseadas em mindfulness sobre as funções executivas de crianças e adolescentes: uma revisão sistemática. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, 19(1), e20230014. <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbtc/v19n1/1808-5687-rbtc-19-01-0113.pdf>

Carvalho, K. S., Silva, L. S., Bezerra-de Medeiros, P. C., e-Araújo, R. S., Freire, S. E. A., & Negreiros, F. (2023). Eficácia de intervenções baseadas em Mindfulness sobre as funções executivas de crianças e adolescentes: Uma revisão sistemática. *Psicologia em Pesquisa*, 17, e30014.

[https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1808-56872023000100113&script=sci\\_arttext&utm\\_source=chatgpt.com](https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1808-56872023000100113&script=sci_arttext&utm_source=chatgpt.com)

Carvalho, J. L., & Ribeiro, D. (2018). Mindfulness em contexto escolar: Evidências empíricas e reflexões críticas. *Psicologia: Reflexão e Crítica*.

Castillo, R. (2019). The effects of a Mindfulness-based intervention on middle school students with special needs. *Journal of School Psychology, 46*(5), 335–351. <https://scholar.dominican.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1001&context=education-masters-theses>

Chica, A., Lupiáñez, J., & Bartolomeo, P. (2006). Two cognitive and neural systems for endogenous and exogenous spatial attention. *Behavioural Brain Research, 237*, 107–123.

Coghill, D. (2014). Editorial: Acknowledging complexity and heterogeneity in causality—Implications of recent insights into neuropsychology of childhood disorders for clinical practice. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 55*(7), 737–740.

Comer, J., Chow, C., Chan, P., Cooper-Vince, C., & Wilson, L. (2013). Psychosocial treatment efficacy for disruptive behavior problems in very young children: A meta-analytic examination. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 52*(1), 26–36.

Cordioli, A. V. (2014). *Manual de terapia cognitivo-comportamental para o transtorno obsessivo-compulsivo* (2ª ed.). Porto Alegre: Artmed.

Correia, A., & Fernandes, P. (2019). A educação especial inclusiva em Portugal. *Educação especial e inclusão educacional: Evidências e esmaecimentos na formação dos professores*. <https://hdl.handle.net/10216/125798>

Correia, L. M. (2013). *Educação inclusiva: Desafios à mudança*. Porto Editora.

Coutinho, C. (2015). *Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e prática*. Coimbra: Edições Almedina.

Cia, F., & Barham, E. J. (2009). Repertório de habilidades sociais, problemas de comportamento, autoconceito e desempenho acadêmico de crianças no início da escolarização. *Estudos de Psicologia, 26*(1), 45–55. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2009000100005>

Curvello, R. P., & Mendes, D. M. L. F. (2020). Estratégias de regulação emocional de pais: uma revisão da literatura. *Psicologia Clínica, 32*(2), 231–250. <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/pc/v32n2/03.pdf>

Damyantov, K. (2024). Effective pedagogical strategies and support mechanisms for enhancing the learning outcomes of students with special educational needs: A systematic approach. *International Journal of Scientific Research and Management (IJSRM)*. <https://doi.org/10.18535/ijssrm/v12i10.e103>

Del Giacco, L., Anguera, M., & Salcuni, S. (2020). The action of verbal and non-verbal communication in the therapeutic alliance construction: A mixed methods approach to assess the initial interactions with depressed patients. *Frontiers in Psychology, 11*, Article 234. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00234>

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. *Diário da República, 1.ª série*, n.º 4.

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. *Diário da República, 1.ª série*, n.º 129.

Direção-Geral da Educação. (2018). *Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho*.

Direção-Geral da Educação. (2024). *Inclusão de alunos migrantes em meio educativo*. Ministério da Educação.  
[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/EBasico/PLNM/inclusao\\_de\\_alunos\\_migrantes\\_em\\_meio\\_educativo.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/EBasico/PLNM/inclusao_de_alunos_migrantes_em_meio_educativo.pdf)

Domingues, I., Oliveira, T., & Mendes, A. L. (2017). Mindfulness na escola: Uma revisão sistemática sobre o impacto das intervenções de Mindfulness em alunos portugueses. In *Actas do 8º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde*.

Dunning, D. L., Griffiths, K., Kuyken, W., Crane, C., Foulkes, L., Parker, J., & Dalgleish, T. (2019). 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 Psychology and Psychiatry, 60*(3), 244–258. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12980>

Fantuzzo, J., Bulotsky-Shearer, R., McDermott, P. A., McWayne, C., Frye, D., & Perlman, S. (2007). Investigation of dimensions of social-emotional classroom behavior and school readiness for low-income urban preschool children. *School Psychology Review, 36*, 44–62.

Feldman, G., Greeson, J., & Seville, J. (2010). Differential effects of mindful breathing, progressive muscle relaxation, and loving kindness meditation on decentering and negative reactions to repetitive thoughts. *Behavior Research and Therapy, 48*(10), 1002–1011. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2010.06.006>

Ferreira, M. I. (2021). *Diferenciação e adaptação do currículo para alunos com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. [https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/39777/1/Tese\\_In%C3%AAs%20Ferreira.pdf](https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/39777/1/Tese_In%C3%AAs%20Ferreira.pdf).

Flick, U. (2020). *Introducing research methodology: A beginner's guide to doing a research project* (3ª ed.). SAGE Publications.  
<https://archive.org/details/introducingresea0000flic>

Fronterotta, P. A., & Caridade, S. (2021). *Estratégias de prevenção da violência em contexto escolar: ações direcionadas aos docentes* (Dissertação de Licenciatura). Universidade Fernando Pessoa.  
[https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/10308/1/PG\\_35209.pdf](https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/10308/1/PG_35209.pdf)

García-Campayo, J., Demarzo, M., Shonin, E., & Van Gordon, W. (2017). How do cultural factors influence the teaching and practice of Mindfulness and compassion in Latin countries? *Frontiers in Psychology*, 8, 1161. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01161>

Gargalho, B. (2015). *PIAAR - Programa de intervenção educativa para aumentar a atenção e a reflexividade (Nível 1 e 2)*. Lisboa: Cegoc-TEA, Lda.

Gaspar, V. (2018). *Aqui e agora*. Lisboa: Matéria-Prima Edições.

Germer, C. K. (2016). *Mindfulness: O que é? Qual é a sua importância? Mindfulness e psicoterapia* (2ª ed.). Porto Alegre: Artmed.

Girard, T. V., & Feix, L. F. (2016). *Mindfulness: Conceções teóricas e aplicações clínicas*. Revista das Ciências da Saúde do Oeste Baiano - Higia, 1(2), 94-124. [https://www.academia.edu/66214922/Mindfulness\\_Concep%C3%A7%C3%B5es\\_Te%C3%B3ricas\\_e\\_Aplica%C3%A7%C3%B5es\\_Cl%C3%ADnicas?utm\\_source=chatgpt.com](https://www.academia.edu/66214922/Mindfulness_Concep%C3%A7%C3%B5es_Te%C3%B3ricas_e_Aplica%C3%A7%C3%B5es_Cl%C3%ADnicas?utm_source=chatgpt.com)

Goleman, D., & Davidson, R. J. (2018). *Traços alterados*. Lisboa: Temas e Debates – Círculo de Leitores.

Gonçalves, A. C. R. (2017). *Intervenção com base em práticas de Mindfulness para professores do 1º ciclo: Efeitos na dinâmica de sala de aula e na relação professor-aluno – Um estudo exploratório* (Dissertação de mestrado, Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, Lisboa). <http://hdl.handle.net/10451/33623>

Graeff, R. L., & Vaz, C. V. (2018). O Rorschach em crianças com TDAH: Resultados preliminares. In C. E. Vaz & R. L. Graeff (Orgs.), *Técnicas projetivas: Produtividade em pesquisa*. Porto Alegre: SBRO.

Graham, S., & Harris, K. R. (2014). Teaching students with special needs. *Learning Disabilities Research & Practice*, 29(3), 118–127.

Greenberg, M. T., & Mitra, J. L. (2015). From Mindfulness to right Mindfulness: The intersection of awareness and ethics. *Mindfulness*, 6(1), 74–78. <https://doi.org/10.1007/s12671-014-0384-1>

Greenland, S. K. (2019). *Jogos de Mindfulness*. Braga: Nascente Editora.

Guedes, V. G., Ribeiro, N. M. A., & Mograbi, D. C. (2023). Mindfulness, meditação e regulação emocional: achados empíricos e perspectivas futuras. *Clínica & Cultura*, 9(1), 94-111. <https://www.revistas.usp.br/smad/article/view/168328/168209>

Henriques, G., & Michalski, J. (2020). Defining behavior and its relationship to the science of psychology. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 54(2). <https://doi.org/10.1007/s12124-019-09504-4>

Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525.  
<https://doi.org/10.3102/0034654308325693>

Joshi, D., Glockdale, A., & Acharya, A. (2012). Student's response and behavior in the classroom environment. *International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education*, 2, 926–934. <https://doi.org/10.20533/IJCDSE.2042.6364.2012.0132>

Kabat-Zinn, J. (2015). *Meditation—It's not what you think*. Hachette Books.

Kabat-Zinn, J. (2018). *Para onde quer que vás, aí estarás*. Nascente Editora.

Kasatskii, V., Sergejuk, A., Serova, A., Titov, S., & Bryksin, T. (2023). *The Effect of Perceptual Load on Performance within IDE in People with ADHD Symptoms*. <https://arxiv.org/abs/2302.06376>.

Khalsa, S., Hickey-Schultz, L., Cohen, D., Steiner, N., & Cope, S. (2012). Evaluation of the mental health benefits of yoga in a secondary school: A preliminary randomized controlled trial. *The Journal of Behavioral Health Services and Research*, 39(1), 80–90. <https://doi.org/10.1007/s11414-011-9249-8>

Kooij, J. J. S. (2009). *PHDA em adultos: Perturbação de défice de atenção e hiperactividade. Introdução ao diagnóstico e terapêutica*. Coisas de Ler.

Lassen, S., Steele, M., & Saylor, W. (2006). The relationship of school-wide positive behavior support to academic achievement in an urban middle school. *Psychology in the Schools*, 43(6). <https://doi.org/10.1002/pits.20177>

Leitão, L. P. A. (2018). *Manual personalizado de competências funcionais para um aluno com currículo específico individualizado* (Dissertação de mestrado). Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação. <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/9531>

Machado, S. M. (2015). *Da importância da prática continuada de Mindfulness: Narrativas e efeitos na adaptação psicológica*. Edição do autor.

Malboeuf-Hurtubise, C., Lacourse, E., Taylor, G., Joussemet, M., & Ben Amor, L. (2017). A Mindfulness-based intervention pilot feasibility study for elementary school students with severe learning difficulties: Effects on internalized and externalized symptoms from an emotional regulation perspective. *Journal of Evidence-Based Complementary & Alternative Medicine*, 22(3), 473–481. <https://doi.org/10.1177/2156587216683886>

Mano, P. P., Pereira, R. N., Quadros, C., Oliveira, A. L., Freitas, P., & Pinheiro, R. (2020). MindSerena: Desenvolvimento de competências atencionais e socioemocionais baseadas no Mindfulness em alunos do 2º e 3º ciclos. In F. H. Veiga (Coord.), *Envolvimento dos Alunos na Escola. Perspetivas da Psicologia e*

*Educação – Inclusão e diversidade* (pp. 441-455). Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.

[https://mindserena.org/artigos-publicados/2\\_Envolvimento%20dos%20Alunos%20na%20Escola\\_Perspetivas%20da%20Psicologia%20e%20Educacao.pdf](https://mindserena.org/artigos-publicados/2_Envolvimento%20dos%20Alunos%20na%20Escola_Perspetivas%20da%20Psicologia%20e%20Educacao.pdf)

Marques-Pinto, A., & Alvarez, M. J. (2016). Promoção da saúde ocupacional em contexto escolar: Da saúde física ao bem-estar profissional dos professores. *Psicologia da Saúde Ocupacional*. Lisboa: Pactor.

Martins, S. L. (2020). *Mindfulness para ensinar e aprender: Uma perspetiva no 1º CEB*. (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, Porto). <http://hdl.handle.net/10400.22/16665>

Maynard, B. R., Solis, M. R., Miller, V. H., & Brendel, K. E. (2017). Mindfulness-based interventions for improving cognition, academic achievement, behavior, and socioemotional functioning of primary and secondary school students. *Review of Educational Research*, 87(5), 790–822. <https://eric.ed.gov/?id=ED573474>

McCaw, C. T. (2020). Would you like ethics with that? The possibilities and risks of (Mc) Mindfulness in schools. *EduResearch Matters*. <https://www.aare.edu.au/blog/?p=5101>

McClelland, M. M., Cameron, C. E., Connor, C. M., Farris, C. L., Jewkes, A. M., & Morrison, F. J. (2007). Links between behavioural regulation and preschoolers' literacy, vocabulary, and math skills. *Developmental Psychology*, 43, 947–959.

McCoy, D., Raver, C., & Sharkey, P. (2015). Children's cognitive performance and selective attention following recent community violence. *Journal of Health and Social Behavior*, 56(1), 19–36. <https://doi.org/10.1177/0022146514567576>

Meiklejohn, J., Phillips, C., Freedman, M. L., Griffin, M. L., Biegel, G., Roach, A., Frank, J., Burke, C., Pinger, L., Sloway, G., Isberg, R., Sibinga, E., Grossman, L., & Saltzman, A. (2012). Integrating Mindfulness training into K–12 education: Fostering the resilience of teachers and students. *Mindfulness*, 3(4), 291–307. <https://doi.org/10.1007/s12671-012-0094-5>

Mendelson, T., Greenberg, M., Dariotis, J., Gould, L., Rhoades, B., et al. (2010). Feasibility and preliminary outcomes of a school-based Mindfulness intervention for urban youth. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38(7), 985–994. <https://doi.org/10.1007/s10802-010-9418-x>

Menezes, C. B., Dell'Aglio, D. D., & Bizarro, L. (2012). Meditação, bem-estar e a ciência psicológica: Revisão de estudos empíricos. *Interação em Psicologia*, 15(2), 239–248. <https://doi.org/10.5380/psi.v15i2.20249>

Messiou, K. (2019). The missing voices: Students as a catalyst for promoting inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7–8), 768–781. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1623326>

Merritt, E., Wanless, S., Rimm-Kaufman, S., Cameron, C., & Peugh, J. (2012). The contribution of teachers' emotional support to children's social behaviors and self-regulatory skills in first grade. *School Psychology Review*, 41(2), 141–159.

Ministério da Educação. (2018). *Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho*. Diário da República. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>.

Ministério da Educação. (2018). *Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho*. Diário da República. <https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/decreto-lei/2018-115645941-115654583>.

Nações Unidas. (2015). *Transformar o nosso mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável*. Nova Iorque: Nações Unidas.

Neto, A. (2014). *Hiperatividade e défice de atenção*. Lisboa: Verso de Kapa.

Neves, M. (2018). *A prática do Yoga Sámkhya nas Unidades de Ensino Especializado e Estruturado da Ilha da Madeira*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Fernando Pessoa, Porto).

Nolan, A., Hamm, C., McCartin, J., & Hunt, J. (2009). *Outcomes & indicators of a positive start to school - Final project report prepared for the Victorian Department of Education and Early Childhood Development*. Australia: Victoria University.

Nozari, E., & Cortés, J. (2018). *Hierarchical Selective Recruitment in Linear-Threshold Brain Networks, Part II: Multi-Layer Dynamics and Top-Down Recruitment*.  
<https://arxiv.org/abs/1809.02493>

Obrádovic, J. (2010). Effortful control and adaptive functioning of homeless children: Variable-focused and person-focused analyses. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31(2), 109–117.  
<https://doi.org/10.1016/j.appdev.2009.09.004>

Okubo, M., & Terada, A. (2018). Effectiveness of visual non-verbal information on feeling and degree of transmission in face-to-face communication. In *Advances in Human Factors and Ergonomics*. Springer.  
[https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-92043-6\\_24](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-92043-6_24)

Oliveira, A. (2022). *Mind Serena em sala de aula*. Almaletra.

Ordem dos Psicólogos Portugueses. (2019). *A Intervenção das/os Psicólogas/os no Contexto Educativo* (p. 12).

Pas, E. T., Bradshaw, C. P., Hershfeldt, P. A., & Leaf, P. J. (2010). A multilevel exploration of the influence of teacher efficacy and burnout on response to student problem behavior and school-based service use. *School Psychology Quarterly*, 25(1), 13–27. <https://doi.org/10.1037/a0018576>

Peixoto, L. S. A., & Gondim, S. M. G. (2020). Mindfulness e regulação emocional: uma revisão sistemática de literatura. *SMAD, Revista Eletrônica Saúde Mental Álcool e Drogas*, 16(3), 11.  
[https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1806-69762020000300011&script=sci\\_arttext](https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1806-69762020000300011&script=sci_arttext)

Peixoto, L. S. A., & Gondim, S. M. G. (2020). Mindfulness e regulação emocional: uma revisão sistemática de literatura. *SMAD, Revista Eletrônica Saúde Mental Álcool e Drogas*, 16(3), 1-14.  
<https://pepsic.bvsalud.org/pdf/smad/v16n3/v16n3a11.pdf>

Pereira, A., & Rodrigues, D. (2019). *Educação inclusiva e sucesso escolar: Um caminho para a equidade*. Edições Pedagogo.

Pereira, R. A. N. S. (2019). *Mindfulness em contexto educativo – Um projeto de intervenção com professores e alunos dos 6º e 8º anos do ensino básico* [Relatório de Estágio de Mestrado, Universidade de Coimbra]. Repositório da Universidade de Coimbra. <https://hdl.handle.net/10316/94926>

Perestrelo, V. (2018). *Mindfulness na educação*. Edições Mahatma.

Piaget, J. (1991). *Psicologia e epistemologia: Para uma teoria do conhecimento*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Pinheiro, C. (2017). *Autorregulação comportamental e emocional: Um estudo comparativo de crianças com e sem ensino musical*. Edição do autor.

Pinto, A., & Carvalho, J. (2019). *Mindfulness em contexto educacional*. Coisas de Ler, Lisboa.

Pinto, P. (2015). *Atitudes dos professores do 1º ciclo face à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular*. (Dissertação de mestrado, Universidade Fernando Pessoa, Porto).

Pires, M. (2015). *O papel da diferenciação pedagógica na "construção" de ambientes de aprendizagem inclusivos*. *Cadernos de Educação*, 12, 1296-1307.  
[https://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/5462/1/CPE\\_12\\_1296-1307.pdf](https://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/5462/1/CPE_12_1296-1307.pdf)

Portela, M. G. M. M. Pereira (2021). *Pelos trilhos da inclusão: Voando sobre horizontes de transformação*.  
<https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/39627/1/101529414.pdf>.

Ramos, N., Hernández, S., & Blanca, M. (2009). Efecto de un programa integrado de Mindfulness e inteligencia emocional sobre las estrategias cognitivas de regulación emocional. *Ansiedad y Estrés*, 15(2-3), 207-216. ISSN: 1134-7937.

Rausch, L.-P., Schünemann, M., Drebitz, E., Harnack, D., Ernst, U. A., & Kreiter, A. K. (2023). *Strong attentional modulation of V1/V2 activity implements a robust, contrast-invariant control mechanism for selective information processing*.  
<https://arxiv.org/abs/2305.14153>

Renshaw, T. L., & Cook, C. R. (2017). Introduction to the special issue: Mindfulness in the schools—Historical roots, current status, and future directions. *Psychology in the Schools*, 54(1), 5–12. <https://doi.org/10.1002/pits.21978>

Ribeiro, S., & Santos, J. O. (2021). Ensino de geografia no contexto da diversidade e da inclusão educacional. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*. <https://revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/978>

Rodrigues, D. (2013). *Educação inclusiva: Contextos e desafios*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Rodrigues, F. de A., & Kaiut, R. K. T. (2023). O cérebro em multitarefas. *Ciência Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(5), 2906-2916. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v7i5.7929](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i5.7929)

Rodrigues, Zuleide Blanco. Educação: Um estudo com base no relatório da UNESCO sobre os quatro pilares do conhecimento. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*. Ano 06, Ed. 01, Vol. 04, pp. 53-60. Janeiro de 2021. ISSN: 2448-0959, [https://www.researchgate.net/publication/348586827\\_Educacao\\_Um\\_estudo\\_com\\_base\\_no\\_relatorio\\_da\\_UNESCO\\_sobre\\_os\\_quatro\\_pilares\\_do\\_conhecimento](https://www.researchgate.net/publication/348586827_Educacao_Um_estudo_com_base_no_relatorio_da_UNESCO_sobre_os_quatro_pilares_do_conhecimento)

Roy, Y., & Faubert, J. (2022). *Significant changes in EEG neural oscillations during different phases of three-dimensional multiple object tracking task (3D-MOT) imply different roles for attention and working memory*. <https://arxiv.org/abs/2207.14470>

Sampaio, M. A. L. (2016). *A aplicação do Programa de Intervenção Educativa para Aumentar a Atenção e a Reflexividade a um aluno com NEE: Estudo de caso*. Escola Superior de Educação de Coimbra. [https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/18340/1/MARIA\\_SAMPAIO.pdf?utm\\_source=chatgpt.com](https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/18340/1/MARIA_SAMPAIO.pdf?utm_source=chatgpt.com)

Santana, Alana & Colombini, Esther. (2021). Neural Attention Models in Deep Learning: Survey and Taxonomy. 10.48550/arXiv.2112.05909. [https://www.researchgate.net/publication/357014070\\_Neural\\_Attention\\_Models\\_in\\_Deep\\_Learning\\_Survey\\_and\\_Taxonomy](https://www.researchgate.net/publication/357014070_Neural_Attention_Models_in_Deep_Learning_Survey_and_Taxonomy)

Santos, A. P., Meireles, M., & Veiga-Branco, A. (2018). Mindfulness e satisfação escolar: Um estudo exploratório com estudantes do ensino básico. *Psicologia: Reflexão e Crítica*.

Santos, M. A. (2021). *O processo de adaptação da criança na Educação Infantil: a importância do acolhimento*. <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/12/o-processo-de-adaptacao-da-crianca-na-educacao-infantil-a-importancia-do-acolhimento>

Santos, B. L. (2022). *Estratégias de desenvolvimento cognitivo no processo de aprendizagem da criança com deficiência intelectual*. [https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/41702/1/LETICIA\\_SANTOS.pdf](https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/41702/1/LETICIA_SANTOS.pdf)

Schwind, J. K., Beanlands, H., McCay, E., Wang, A., Binder, M. J., Aksenchuk, S., & Martin, J. (2021). Mindful practices to support university faculty sense of wellbeing and enhance their teaching-learning scholarship: A mixed-method pilot study. *Journal of Further and Higher Education*, 46(2), 159-171. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2021.1895092>

Sekoguchi, T., Sakai, Y., & Yanagisawa, H. (2019). *Mathematical Model of Emotional Habituation to Novelty: Modeling with Bayesian Update and Information Theory*. [https://www.researchgate.net/publication/334178028\\_Mathematical\\_Model\\_of\\_Emotional\\_Habituation\\_to\\_Novelty\\_Modeling\\_with\\_Bayesian\\_Update\\_and\\_Information\\_Theory](https://www.researchgate.net/publication/334178028_Mathematical_Model_of_Emotional_Habituation_to_Novelty_Modeling_with_Bayesian_Update_and_Information_Theory)

Serra, L. G. (2015). *Fatores ambientais e a autorregulação emocional deficiente em crianças e/ou adolescentes com transtorno do déficit de atenção e hiperatividade - TDAH*. <https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/46290>

Shapiro, S. L., & Carlson, L. E. (2009). Mindfulness-based interventions for physical health. In S. L. Shapiro & L. E. Carlson (Eds.), *The art and science of Mindfulness: Integrating Mindfulness into psychology and the helping professions* (pp. 75–91). American Psychological Association.

Silva, D. (2007). *Psicologia da educação e aprendizagem*. Indaial: Ed. ASSELVI.

Silva, A. R. D. P. (2020). *Intervenções baseadas no Mindfulness (MBI's) na atenção e regulação emocional de crianças e pré-adolescentes em contexto escolar: Revisão sistemática da literatura*. Universidade Católica Portuguesa. [https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/37295/1/202897974.pdf?utm\\_source=chatgpt.com](https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/37295/1/202897974.pdf?utm_source=chatgpt.com)

Silva, J. M. B., Pivoto, C. F., & Oliveira, M. Z. (2023). *Impacto das práticas de atenção plena (mindfulness) no desempenho e satisfação no trabalho: revisão sistemática*. *Psicologia Argumento*, 41(115), 3842-3862. [https://www.researchgate.net/publication/376292736\\_Impacto\\_das\\_praticas\\_de\\_atencao\\_plena\\_mindfulness\\_no\\_desempenho\\_e\\_satisfacao\\_no\\_trabalho\\_revisao\\_sistemica](https://www.researchgate.net/publication/376292736_Impacto_das_praticas_de_atencao_plena_mindfulness_no_desempenho_e_satisfacao_no_trabalho_revisao_sistemica).

Silva, L. M., & Souza, R. A. (2021). Atenção plena no contexto escolar: benefícios e possibilidades de inserção. *Psicologia Escolar e Educacional*, 25, e20210025. <https://doi.org/10.1590/2175-35392018010258>

Snel, E. (2013). *Sitting still like a frog: Mindfulness exercises for kids (and their parents)*. Shambhala Publications.

Snel, E. (2019). *Senta-te quietinho como uma rã*. Lisboa: Lua de Papel.

Sternberg, R. J., & Sternberg, K. (2016). *Psicologia cognitiva* (7.<sup>a</sup> ed., p. 215). Cengage Learning.

Taylor, E. (2007). *People with hyperactivity: Understanding and managing their problems*. London: Mac Keith Press.

Twenge, J. M. (2011). Generational differences in mental health: Are children and adolescents suffering more, or less? *American Journal of Orthopsychiatry*, 81(4), 469–472. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2011.01115.x>

Uher, J. (2016). What is behaviour? And (when) is language behaviour? A metatheoretical definition. *Journal of the Theory of Social Behavior*, 46, 475–501. <https://doi.org/10.1111/jtsb.12104>

UNESCO. (2016). *Repensar a educação: Rumo a um bem comum mundial?* Brasília: UNESCO.

UNESCO. (2019). *Manual para garantir inclusão e equidade na educação*. Disponível em <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/2019-manual-para-garantir-a-inclusao-e-equidade-na-educacao.pdf>

UNESCO. (2020). *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education – All means all*. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385723>

United Nations. (2018). *Disability and Development Report – Realizing the Sustainable Development Goals by, for and with persons with disabilities*. <https://www.un.org/development/desa/disabilities/wp-content/uploads/sites/15/2019/07/disability-report-chapter2.pdf>

Varela, L. F. A. (2022). *Educação inclusiva, das conceções e práticas de escolarização: Sentidos, gramáticas e efeitos em escolas do Brasil e Portugal*. <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/41228/1/101739389.pdf>

Verma, D., Bhalla, S., Santosh, S. V. S., Yadav, S., Parnami, A., & Shukla, J. (2023). *AttentioNet: Monitoring Student Attention Type in Learning with EEG-Based Measurement System*. <https://arxiv.org/abs/2311.02924>

Vicente, R. P. (2021). *Inclusão de alunos com adaptações curriculares significativas em cursos profissionais no ensino secundário – Um estudo caso*. [https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/13127/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Pedro%20Vicente%202018138\\_vf.pdf](https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/13127/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Pedro%20Vicente%202018138_vf.pdf)

Volet, S., Fanget, M., & Dambrun, M. (2015). Mindfulness meditation and relaxation training increases time sensitivity. *Consciousness and Cognition*, 31, 86–97. <https://doi.org/10.1016/j.concog.2014.10.00>

White, L. S. (2012). Reducing stress in school-age girls through mindful yoga. *Journal of Pediatric Health Care*, 26(1), 45–56. <https://doi.org/10.1016/j.pedhc.2011.01.002>

Wilson, C. (2018). Em que é que o Mindfulness é (e não é) bom? *Mindmattersmagazine*, (4), 16. <https://mindmattersmagazine.pt/n4-inverno-2018/em-que-e-que-o-Mindfulness-e-bom/>

Zelazo, P. D., & Lyons, K. E. (2012). The potential benefits of Mindfulness training in early childhood: A developmental social cognitive neuroscience perspective. *Child Development Perspectives*, 6(2), 154–160. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2012.00241.x>

Zenner, C., Herrnleben-Kurz, S., & Walach, H. (2014). Mindfulness-based interventions in schools: A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 5. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00603>

## **ANEXOS**

## ANEXO 1

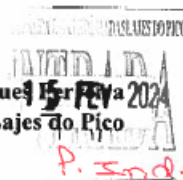
30/02/2024

Jose Manuel Marques  
16/02/2024

- No processo - Tomei conhecimento  
- Deleido

h. 29/15/02/2024

Exmo. Sr. Dr. José Manuel Marques  
Presidente do Conselho Executivo da Escola Básica e Secundária das Lajes do Pico



Eu, Gilberta Diana Pereira, Docente de Educação Especial, a desempenhar funções na Escola Básica e Secundária das Lajes do Pico, sou paralelamente aluna do Mestrado em Ciências da Educação – Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor pela Universidade Fernando Pessoa.

No âmbito da dissertação de mestrado irei desenvolver um Projeto de Investigação intitulado “Implementação de práticas Mindfulness – impactos no foco atencional e no comportamento de alunos com Necessidades Específicas”, tendo como público-alvo deste estudo – oito alunos que apresentam incapacidade intelectual com as características de défice de atenção.

Para tal, serão realizadas quinze sessões de práticas mindfulness delineadas no “Programa inspiira...expiira...” por mim desenvolvido. A partir daqui, irei recolher dados que depois de analisados irão resultar num trabalho escrito.

Comprometo-me a zelar pela confidencialidade de todas as informações pessoais dos participantes. Os restantes dados recolhidos apenas serão utilizados para fins académicos, obedecendo para isso a todas as obrigações éticas, académicas e profissionais.

Prevê-se que o prazo de concretização deste projeto ocorra até ao final do ano letivo 2023/2024.

Lajes do Pico, 15 de fevereiro de 2024

A aluna do mestrado

Gilberta Diana Pereira

## ANEXO 2

### DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO PROJETO DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

#### **Implementação de práticas Mindfulness – impactos na atenção e no comportamento em alunos com Necessidades Específicas**

Eu, abaixo-assinado, (nome completo) \_\_\_\_\_, responsável pelo participante no projeto (nome completo) \_\_\_\_\_ compreendi a explicação que me foi fornecida acerca da sua participação na investigação que se tenciona realizar, bem como do estudo em que será incluído. Foi-me dada oportunidade de fazer as perguntas que julguei necessárias, e de todas obtive resposta satisfatória.

Tomei conhecimento de que a informação ou explicação que me foi prestada versou os objetivos e os métodos. Além disso, foi-me afirmado que tenho o direito de recusar a todo o tempo a sua participação no estudo, sem que isso possa ter como efeito qualquer prejuízo pessoal.

Foi-me ainda assegurado que os registos em suporte papel e/ou digital (sonoro e de imagem) serão confidenciais e utilizados única e exclusivamente para o estudo em causa, sendo guardados em local seguro durante a pesquisa e destruídos após a sua conclusão.

Por isso, consinto em participar no estudo em causa.

**Data:** \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / 20\_\_

**Assinatura do Responsável pelo participante no projecto:** \_\_\_\_\_

**O Investigador responsável:**

**Nome:** Gilberta Diana Pereira

**Contacto:** 912121693

**Email:** gilpereirascuba@gmail.com

**Assinatura:** \_\_\_\_\_

### **Validação de instrumentos da avaliação por peritos**

No âmbito de um estudo de mestrado em Ciências da Educação – Educação Especial, na área de especialização: Domínio Cognitivo e Motor subordinado ao tema *Implementação de práticas Mindfulness – impactos no foco atencional e no comportamento de alunos com Necessidades Específicas*, venho por este meio solicitar a colaboração dos Senhores Professores na validação dos instrumentos de recolha de informação em anexo: grelha de avaliação da atenção e grelha de avaliação do comportamento em sala de aula (final e inicial) e tabela de ocorrências.

Este trabalho de investigação está a ser realizado Universidade Fernando Pessoa, sob a orientação da Professora Doutora Fátima Coelho, através do qual se pretende verificar se é possível melhorar o foco atencional e o comportamento de um grupo de oito alunos que apresentam incapacidade intelectual com as características de défice de atenção, a partir da implementação de 20 sessões contempladas no programa Mindfulness – “Inspiira...Expriira”, que contemplam práticas nas áreas de meditação, respiração, atenção corporal e de observação dos pensamentos e emoções.

## ANEXO 3

### GRELHAS DE AVALIAÇÃO INICIAL E FINAL Validação de instrumento

Este instrumento compõe-se de duas partes e destina-se à avaliação (inicial e final) da atenção e do comportamento em sala de aula de alunos do 1º ciclo de escolaridade e foi construído com base na literatura (Afonso, A.1998; Carvalho, J. 2020; Cerqueira, D. 2009; Cordioli, A. 2014; Graeff, R. & Vaz, C. 2008 ). Esta avaliação tem como objetivo identificar se a aplicação de um programa *Mindfulness* - “*Inspira...Expira...*” melhora os níveis de atenção e comportamento dos alunos.

Os itens apresentados na Grelha 1, procuram responder ao seguinte objetivo: identificar se a aplicação de um programa *Mindfulness* - “*Inspira...Expira...*” melhora os níveis de atenção dos alunos.

Pedimos-lhe que preencha uma tabela para cada um dos alunos com base na sua observação dos mesmos durante o primeiro e segundo períodos, ou seja, os últimos seis meses de aulas. Não existem respostas certas ou erradas, mas apenas pontos de vista pessoais.

Muito Obrigada pela sua Colaboração!

#### Identificação do aluno: Al

Preencha, por favor, a **Grelha 1**, tendo em consideração a seguinte legenda:

0 - Nunca; 1 - Raramente; 2 - Às vezes; 3 - Com frequência; 4 - Muito frequentemente; 5 - Sempre

#### Grelha 1 – Avaliação da atenção em sala de aula

ITENS	0	1	2	3	4	5
Não se concentra na realização das tarefas, distraindo-se facilmente						
Não segue as instruções das atividades até ao fim, perdendo rapidamente o foco e o rumo das sequências da tarefa						
Deixa por terminar as tarefas que começa						
Não presta atenção a pormenores, cometendo erros por descuido						
Tem dificuldades em transitar entre diferentes atividades/tarefas						
Tem dificuldades em manter o foco, por exemplo no decorrer de uma leitura longa, ou de uma explicação mais extensa por parte da professora						
Parece não escutar quando alguém lhe dirige a palavra diretamente						
Tem dificuldades na organização das atividades ( ex. em gerir as sequências da tarefa; em gerir o tempo; em manter materiais ou objetos pessoais em ordem)						
É facilmente distraído por estímulos exteriores						
Parece estar “com a cabeça longe, nas nuvens” mesmo na ausência de qualquer distração óbvia						
Perde os seus pertences, materiais escolares como canetas, lápis, óculos, etc						
É esquecido - há a necessidade de o lembrar dos trabalhos de casa ou outras responsabilidades						

#### Validação dos itens da grelha de observação

Itens/opção de resposta	Insuficiente	Adequado
Apresentação		
Compreensão		
Objetividade		
Neutralidade		
Aplicabilidade		

Criticas e sugestões:

Os itens apresentados na Grelha 2, procuram responder ao seguinte objetivo: identificar se a aplicação de um programa *Mindfulness* – “*Inspira...Expira...*” melhora os níveis de comportamento dos alunos.

Identificação do aluno: A1

Preencha, por favor, a Grelha 2, tendo em consideração a seguinte legenda:

0 - Nunca; 1- Raramente; 2 - Às vezes; 3 - Com frequência; 4 - Muito frequentemente; 5 - Sempre

Grelha 2 – Avaliação do comportamento em sala de aula

ITENS	0	1	2	3	4	5
E desrespeitador ou insolente						
Desestabiliza as atividades em curso						
Ameaça ou insulta os colegas, usando um vocabulário ofensivo						
Ignora as chamadas de atenção da professora						
Provoca e faz troça, implicando com os colegas						
Reclama e faz queixas						
Não partilha nada com os colegas						
Ignora os sentimentos ou as necessidades dos colegas e professora, demonstrando crueldade						
Explode facilmente ou faz birra, agindo de forma impulsiva						
Envolve-se em brigas, demonstrando ser agressivo fisicamente						
Destrói ou danifica o que é propriedade escolar						
E difícil de controlar						

Validação dos itens da grelha de observação

Itens/opção de resposta	Insuficiente	Adequado
Apresentação		
Compreensão		
Objetividade		
Neutralidade		
Aplicabilidade		
Críticas e sugestões:		
<hr/>		

## ANEXO 4

### GRELHAS DE AVALIAÇÃO INICIAL

Este instrumento compõe-se de duas partes e destina-se à avaliação (inicial e final) da atenção e do comportamento em sala de aula de alunos do 1º ciclo de escolaridade e foi construído com base na literatura (Afonso,1998; Carvalho, 2020; Cordioli, 2014; Graeff & Vaz, 2008 ). Esta avaliação tem como objetivo identificar se a aplicação de um programa *Mindfulness* - “*Inspiiira...Expiiira...*” melhora os níveis de atenção e comportamento dos alunos.

Pedimos-lhe que preencha uma tabela para cada um dos alunos com base na sua observação.

Muito Obrigada pela sua Colaboração!

#### Identificação do aluno: A1

Preencha, por favor, a **Grelha 1**, tendo em consideração a seguinte legenda:

**0** - Nunca; **1**- Raramente; **2** - Às vezes; **3** - Com frequência; **4** - Muito frequentemente; **5** - Sempre

#### Grelha 1 – Avaliação da atenção em sala de aula

ITENS	0	1	2	3	4	5
Não se concentra na realização das tarefas, distraindo-se facilmente					X	
Não segue as instruções das atividades até ao fim, perdendo rapidamente o foco e o rumo das sequências da tarefa					X	
Deixa por terminar as tarefas que começa			X			
Não presta atenção a pormenores, cometendo erros por descuido					X	
Tem dificuldades em transitar entre diferentes atividades/tarefas				X		
Tem dificuldades em manter o foco, por exemplo no decorrer de uma leitura longa, ou de uma explicação mais extensa por parte da professora					X	
Parece não escutar quando alguém lhe dirige a palavra diretamente		X				
Tem dificuldades na organização das atividades ( ex: em gerir as sequências da tarefa; em gerir o tempo; em manter materiais ou objetos pessoais em ordem)				X		
É facilmente distraído por estímulos exteriores					X	
Parece estar “com a cabeça longe, nas nuvens” mesmo na ausência de qualquer distração óbvia				X		
Perde os seus pertences, materiais escolares como canetas, lápis, óculos, etc				X		
É esquecido - há a necessidade de o lembrar dos trabalhos de casa ou outras responsabilidades				X		

**Identificação do aluno: A1**

Preencha, por favor, a **Grelha 2**, tendo em consideração a seguinte legenda:

**0** - Nunca; **1**- Raramente; **2** - Às vezes; **3** - Com frequência; **4** - Muito frequentemente; **5** - Sempre

**Grelha 2 – Avaliação do comportamento em sala de aula**

ITENS	0	1	2	3	4	5
É desrespeitador ou insolente			X			
Desestabiliza as atividades em curso				X		
Ameaça ou insulta os colegas, usando um vocabulário ofensivo					X	
Ignora as chamadas de atenção da professora			X			
Provoca e faz troça, implicando com os colegas					X	
Reclama e faz queixas				X		
Não partilha nada com os colegas			X			
Ignora os sentimentos ou as necessidades dos colegas e professora, demonstrando crueldade	X					
Explode facilmente ou faz birra, agindo de forma impulsiva		X				
Envolve-se em brigas, demonstrando ser agressivo fisicamente		X				
Destrói ou danifica o que é propriedade escolar	X					
É difícil de controlar		X				

## GRELHAS DE AVALIAÇÃO INICIAL

Este instrumento compõe-se de duas partes e destina-se à avaliação (inicial e final) da atenção e do comportamento em sala de aula de alunos do 1º ciclo de escolaridade e foi construído com base na literatura (Afonso, 1998; Carvalho, 2020; Cordioli, 2014; Graeff & Vaz, 2008). Esta avaliação tem como objetivo identificar se a aplicação de um programa *Mindfulness* - “*Inspira...Expira...*” melhora os níveis de atenção e comportamento dos alunos.

Pedimos-lhe que preencha uma tabela para cada um dos alunos com base na sua observação.

Muito Obrigada pela sua Colaboração!

### Identificação do aluno: A2

Preencha, por favor, a **Grelha 1**, tendo em consideração a seguinte legenda:

**0** - Nunca; **1** - Raramente; **2** - Às vezes; **3** - Com frequência; **4** - Muito frequentemente; **5** - Sempre

### Grelha 1 – Avaliação da atenção em sala de aula

ITENS	0	1	2	3	4	5
Não se concentra na realização das tarefas, distraíndo-se facilmente			X			
Não segue as instruções das atividades até ao fim, perdendo rapidamente o foco e o rumo das sequências da tarefa			X			
Deixa por terminar as tarefas que começa		X				
Não presta atenção a pormenores, cometendo erros por descuido				X		
Tem dificuldades em transitar entre diferentes atividades/tarefas	X					
Tem dificuldades em manter o foco, por exemplo no decorrer de uma leitura longa, ou de uma explicação mais extensa por parte da professora			X			
Parece não escutar quando alguém lhe dirige a palavra diretamente			X			
Tem dificuldades na organização das atividades ( ex: em gerir as sequências da tarefa; em gerir o tempo; em manter materiais ou objetos pessoais em ordem)				X		
É facilmente distraído por estímulos exteriores					X	
Parece estar “com a cabeça longe, nas nuvens” mesmo na ausência de qualquer distração óbvia		X				
Perde os seus pertences, materiais escolares como canetas, lápis, óculos, etc	X					
É esquecido - há a necessidade de o lembrar dos trabalhos de casa ou outras responsabilidades				X		

**Identificação do aluno: A2**

Preencha, por favor, a **Grelha 2**, tendo em consideração a seguinte legenda:

**0** - Nunca; **1** - Raramente; **2** - Às vezes; **3** - Com frequência; **4** - Muito frequentemente; **5** - Sempre

**Grelha 2 – Avaliação do comportamento em sala de aula**

ITENS	0	1	2	3	4	5
É desrespeitador ou insolente			X			
Desestabiliza as atividades em curso			X			
Ameaça ou insulta os colegas, usando um vocabulário ofensivo				X		
Ignora as chamadas de atenção da professora			X			
Provoca e faz troça, implicando com os colegas				X		
Reclama e faz queixas			X			
Não partilha nada com os colegas			X			
Ignora os sentimentos ou as necessidades dos colegas e professora, demonstrando crueldade		X				
Explode facilmente ou faz birra, agindo de forma impulsiva				X		
Envolve-se em brigas, demonstrando ser agressivo fisicamente			X			
Destrói ou danifica o que é propriedade escolar		X				
É difícil de controlar			X			

## GRELHAS DE AVALIAÇÃO INICIAL

Este instrumento compõe-se de duas partes e destina-se à avaliação (inicial e final) da atenção e do comportamento em sala de aula de alunos do 1º ciclo de escolaridade e foi construído com base na literatura (Afonso, 1998; Carvalho, 2020; Cordioli, 2014; Graeff & Vaz, 2008). Esta avaliação tem como objetivo identificar se a aplicação de um programa *Mindfulness* - “*Inspira...Expira...*” melhora os níveis de atenção e comportamento dos alunos.

Pedimos-lhe que preencha uma tabela para cada um dos alunos com base na sua observação.

Muito Obrigada pela sua Colaboração!

### Identificação do aluno: A3

Preencha, por favor, a **Grelha 1**, tendo em consideração a seguinte legenda:

**0** - Nunca; **1** - Raramente; **2** - Às vezes; **3** - Com frequência; **4** - Muito frequentemente; **5** - Sempre

#### Grelha 1 – Avaliação da atenção em sala de aula

ITENS	0	1	2	3	4	5
Não se concentra na realização das tarefas, distraíndo-se facilmente			X			
Não segue as instruções das atividades até ao fim, perdendo rapidamente o foco e o rumo das sequências da tarefa				X		
Deixa por terminar as tarefas que começa			X			
Não presta atenção a pormenores, cometendo erros por descuido					X	
Tem dificuldades em transitar entre diferentes atividades/tarefas		X				
Tem dificuldades em manter o foco, por exemplo no decorrer de uma leitura longa, ou de uma explicação mais extensa por parte da professora					X	
Parece não escutar quando alguém lhe dirige a palavra diretamente		X				
Tem dificuldades na organização das atividades ( ex: em gerir as sequências da tarefa; em gerir o tempo; em manter materiais ou objetos pessoais em ordem)			X			
É facilmente distraído por estímulos exteriores					X	
Parece estar “com a cabeça longe, nas nuvens” mesmo na ausência de qualquer distração óbvia		X				
Perde os seus pertences, materiais escolares como canetas, lápis, óculos, etc	X					
É esquecido - há a necessidade de o lembrar dos trabalhos de casa ou outras responsabilidades			X			

**Identificação do aluno: A3**

Preencha, por favor, a **Grelha 2**, tendo em consideração a seguinte legenda:

**0** - Nunca; **1** - Raramente; **2** - Às vezes; **3** - Com frequência; **4** - Muito frequentemente; **5** - Sempre

**Grelha 2 – Avaliação do comportamento em sala de aula**

ITENS	0	1	2	3	4	5
É desrespeitador ou insolente			X			
Desestabiliza as atividades em curso			X			
Ameaça ou insulta os colegas, usando um vocabulário ofensivo			X			
Ignora as chamadas de atenção da professora		X				
Provoca e faz troça, implicando com os colegas				X		
Reclama e faz queixas			X			
Não partilha nada com os colegas	X					
Ignora os sentimentos ou as necessidades dos colegas e professora, demonstrando crueldade		X				
Explode facilmente ou faz birra, agindo de forma impulsiva		X				
Envolve-se em brigas, demonstrando ser agressivo fisicamente			X			
Destrói ou danifica o que é propriedade escolar	X					
É difícil de controlar		X				

## GRELHAS DE AVALIAÇÃO INICIAL

Este instrumento compõe-se de duas partes e destina-se à avaliação (inicial e final) da atenção e do comportamento em sala de aula de alunos do 1º ciclo de escolaridade e foi construído com base na literatura (Afonso, 1998; Carvalho, 2020; Cordioli, 2014; Graeff & Vaz, 2008). Esta avaliação tem como objetivo identificar se a aplicação de um programa *Mindfulness* - “*Inspira...Expira...*” melhora os níveis de atenção e comportamento dos alunos.

Pedimos-lhe que preencha uma tabela para cada um dos alunos com base na sua observação.

Muito Obrigada pela sua Colaboração!

### Identificação do aluno: A4

Preencha, por favor, a **Grelha 1**, tendo em consideração a seguinte legenda:

**0** - Nunca; **1** - Raramente; **2** - Às vezes; **3** - Com frequência; **4** - Muito frequentemente; **5** - Sempre

#### Grelha 1 – Avaliação da atenção em sala de aula

ITENS	0	1	2	3	4	5
Não se concentra na realização das tarefas, distraíndo-se facilmente				X		
Não segue as instruções das atividades até ao fim, perdendo rapidamente o foco e o rumo das sequências da tarefa				X		
Deixa por terminar as tarefas que começa				X		
Não presta atenção a pormenores, cometendo erros por descuido				X		
Tem dificuldades em transitar entre diferentes atividades/tarefas			X			
Tem dificuldades em manter o foco, por exemplo no decorrer de uma leitura longa, ou de uma explicação mais extensa por parte da professora				X		
Parece não escutar quando alguém lhe dirige a palavra diretamente		X				
Tem dificuldades na organização das atividades ( ex: em gerir as sequências da tarefa; em gerir o tempo; em manter materiais ou objetos pessoais em ordem)				X		
É facilmente distraído por estímulos exteriores					X	
Parece estar “com a cabeça longe, nas nuvens” mesmo na ausência de qualquer distração óbvia			X			
Perde os seus pertences, materiais escolares como canetas, lápis, óculos, etc	X					
É esquecido - há a necessidade de o lembrar dos trabalhos de casa ou outras responsabilidades			X			

**Identificação do aluno: A4**

Preencha, por favor, a **Grelha 2**, tendo em consideração a seguinte legenda:

**0** - Nunca; **1**- Raramente; **2** - Às vezes; **3** - Com frequência; **4** - Muito frequentemente; **5** - Sempre

**Grelha 2 – Avaliação do comportamento em sala de aula**

ITENS	0	1	2	3	4	5
É desrespeitador ou insolente				X		
Desestabiliza as atividades em curso				X		
Ameaça ou insulta os colegas, usando um vocabulário ofensivo				X		
Ignora as chamadas de atenção da professora			X			
Provoca e faz troça, implicando com os colegas				X		
Reclama e faz queixas				X		
Não partilha nada com os colegas		X				
Ignora os sentimentos ou as necessidades dos colegas e professora, demonstrando crueldade			X			
Explode facilmente ou faz birra, agindo de forma impulsiva				X		
Envolve-se em brigas, demonstrando ser agressivo fisicamente				X		
Destrói ou danifica o que é propriedade escolar		X				
É difícil de controlar				X		

## GRELHAS DE AVALIAÇÃO INICIAL

Este instrumento compõe-se de duas partes e destina-se à avaliação (inicial e final) da atenção e do comportamento em sala de aula de alunos do 1º ciclo de escolaridade e foi construído com base na literatura (Afonso, 1998; Carvalho, 2020; Cordioli, 2014; Graeff & Vaz, 2008). Esta avaliação tem como objetivo identificar se a aplicação de um programa *Mindfulness* - “*Inspira...Expira...*” melhora os níveis de atenção e comportamento dos alunos.

Pedimos-lhe que preencha uma tabela para cada um dos alunos com base na sua observação.

Muito Obrigada pela sua Colaboração!

### Identificação do aluno: **A5**

Preencha, por favor, a **Grelha 1**, tendo em consideração a seguinte legenda:

**0** - Nunca; **1** - Raramente; **2** - Às vezes; **3** - Com frequência; **4** - Muito frequentemente; **5** - Sempre

#### **Grelha 1 – Avaliação da atenção em sala de aula**

ITENS	0	1	2	3	4	5
Não se concentra na realização das tarefas, distraído facilmente						X
Não segue as instruções das atividades até ao fim, perdendo rapidamente o foco e o rumo das sequências da tarefa						X
Deixa por terminar as tarefas que começa					X	
Não presta atenção a pormenores, cometendo erros por descuido					X	
Tem dificuldades em transitar entre diferentes atividades/tarefas				X		
Tem dificuldades em manter o foco, por exemplo no decorrer de uma leitura longa, ou de uma explicação mais extensa por parte da professora					X	
Parece não escutar quando alguém lhe dirige a palavra diretamente		X				
Tem dificuldades na organização das atividades ( ex: em gerir as sequências da tarefa; em gerir o tempo; em manter materiais ou objetos pessoais em ordem)					X	
É facilmente distraído por estímulos exteriores					X	
Parece estar “com a cabeça longe, nas nuvens” mesmo na ausência de qualquer distração óbvia					X	
Perde os seus pertences, materiais escolares como canetas, lápis, óculos, etc			X			
É esquecido - há a necessidade de o lembrar dos trabalhos de casa ou outras responsabilidades					X	

**Identificação do aluno: A5**

Preencha, por favor, a **Grelha 2**, tendo em consideração a seguinte legenda:

**0** - Nunca; **1**- Raramente; **2** - Às vezes; **3** - Com frequência; **4** - Muito frequentemente; **5** - Sempre

**Grelha 2 – Avaliação do comportamento em sala de aula**

ITENS	0	1	2	3	4	5
É desrespeitador ou insolente				X		
Desestabiliza as atividades em curso			X			
Ameaça ou insulta os colegas, usando um vocabulário ofensivo				X		
Ignora as chamadas de atenção da professora				X		
Provoca e faz troça, implicando com os colegas				X		
Reclama e faz queixas				X		
Não partilha nada com os colegas	X					
Ignora os sentimentos ou as necessidades dos colegas e professora, demonstrando crueldade		X				
Explode facilmente ou faz birra, agindo de forma impulsiva		X				
Envolve-se em brigas, demonstrando ser agressivo fisicamente				X		
Destrói ou danifica o que é propriedade escolar			X			
É difícil de controlar			X			

## GRELHAS DE AVALIAÇÃO INICIAL

Este instrumento compõe-se de duas partes e destina-se à avaliação (inicial e final) da atenção e do comportamento em sala de aula de alunos do 1º ciclo de escolaridade e foi construído com base na literatura (Afonso, 1998; Carvalho, 2020; Cordioli, 2014; Graeff & Vaz, 2008). Esta avaliação tem como objetivo identificar se a aplicação de um programa *Mindfulness* - “*Inspira...Expira...*” melhora os níveis de atenção e comportamento dos alunos.

Pedimos-lhe que preencha uma tabela para cada um dos alunos com base na sua observação.

Muito Obrigada pela sua Colaboração!

### Identificação do aluno: A6

Preencha, por favor, a **Grelha 1**, tendo em consideração a seguinte legenda:

**0** - Nunca; **1** - Raramente; **2** - Às vezes; **3** - Com frequência; **4** - Muito frequentemente; **5** - Sempre

#### **Grelha 1 – Avaliação da atenção em sala de aula**

ITENS	0	1	2	3	4	5
Não se concentra na realização das tarefas, distraíndo-se facilmente					X	
Não segue as instruções das atividades até ao fim, perdendo rapidamente o foco e o rumo das sequências da tarefa				X		
Deixa por terminar as tarefas que começa				X		
Não presta atenção a pormenores, cometendo erros por descuido				X		
Tem dificuldades em transitar entre diferentes atividades/tarefas				X		
Tem dificuldades em manter o foco, por exemplo no decorrer de uma leitura longa, ou de uma explicação mais extensa por parte da professora					X	
Parece não escutar quando alguém lhe dirige a palavra diretamente			X			
Tem dificuldades na organização das atividades ( ex: em gerir as sequências da tarefa; em gerir o tempo; em manter materiais ou objetos pessoais em ordem)					X	
É facilmente distraído por estímulos exteriores					X	
Parece estar “com a cabeça longe, nas nuvens” mesmo na ausência de qualquer distração óbvia				X		
Perde os seus pertences, materiais escolares como canetas, lápis, óculos, etc				X		
É esquecido - há a necessidade de o lembrar dos trabalhos de casa ou outras responsabilidades					X	

**Identificação do aluno: A6**

Preencha, por favor, a **Grelha 2**, tendo em consideração a seguinte legenda:

**0** - Nunca; **1** - Raramente; **2** - Às vezes; **3** - Com frequência; **4** - Muito frequentemente; **5** - Sempre

**Grelha 2 – Avaliação do comportamento em sala de aula**

ITENS	0	1	2	3	4	5
É desrespeitador ou insolente			X			
Desestabiliza as atividades em curso			X			
Ameaça ou insulta os colegas, usando um vocabulário ofensivo			X			
Ignora as chamadas de atenção da professora			X			
Provoca e faz troça, implicando com os colegas			X			
Reclama e faz queixas						X
Não partilha nada com os colegas			X			
Ignora os sentimentos ou as necessidades dos colegas e professora, demonstrando crueldade			X			
Explode facilmente ou faz birra, agindo de forma impulsiva				X		
Envolve-se em brigas, demonstrando ser agressivo fisicamente		X				
Destrói ou danifica o que é propriedade escolar		X				
É difícil de controlar			X			

## GRELHAS DE AVALIAÇÃO INICIAL

Este instrumento compõe-se de duas partes e destina-se à avaliação (inicial e final) da atenção e do comportamento em sala de aula de alunos do 1º ciclo de escolaridade e foi construído com base na literatura (Afonso, 1998; Carvalho, 2020; Cordioli, 2014; Graeff & Vaz, 2008). Esta avaliação tem como objetivo identificar se a aplicação de um programa *Mindfulness* - “*Inspira...Expira...*” melhora os níveis de atenção e comportamento dos alunos.

Pedimos-lhe que preencha uma tabela para cada um dos alunos com base na sua observação.

Muito Obrigada pela sua Colaboração!

### Identificação do aluno: A7

Preencha, por favor, a **Grelha 1**, tendo em consideração a seguinte legenda:

**0** - Nunca; **1** - Raramente; **2** - Às vezes; **3** - Com frequência; **4** - Muito frequentemente; **5** - Sempre

#### **Grelha 1 – Avaliação da atenção em sala de aula**

ITENS	0	1	2	3	4	5
Não se concentra na realização das tarefas, distraído-se facilmente				X		
Não segue as instruções das atividades até ao fim, perdendo rapidamente o foco e o rumo das sequências da tarefa			X			
Deixa por terminar as tarefas que começa			X			
Não presta atenção a pormenores, cometendo erros por descuido			X			
Tem dificuldades em transitar entre diferentes atividades/tarefas			X			
Tem dificuldades em manter o foco, por exemplo no decorrer de uma leitura longa, ou de uma explicação mais extensa por parte da professora			X			
Parece não escutar quando alguém lhe dirige a palavra diretamente		X				
Tem dificuldades na organização das atividades ( ex: em gerir as sequências da tarefa; em gerir o tempo; em manter materiais ou objetos pessoais em ordem)			X			
É facilmente distraído por estímulos exteriores					X	
Parece estar “com a cabeça longe, nas nuvens” mesmo na ausência de qualquer distração óbvia				X		
Perde os seus pertences, materiais escolares como canetas, lápis, óculos, etc		X				
É esquecido - há a necessidade de o lembrar dos trabalhos de casa ou outras responsabilidades			X			

**Identificação do aluno: A7**

Preencha, por favor, a **Grelha 2**, tendo em consideração a seguinte legenda:

**0** - Nunca; **1**- Raramente; **2** - Às vezes; **3** - Com frequência; **4** - Muito frequentemente; **5** - Sempre

**Grelha 2 – Avaliação do comportamento em sala de aula**

ITENS	0	1	2	3	4	5
É desrespeitador ou insolente					X	
Desestabiliza as atividades em curso					X	
Ameaça ou insulta os colegas, usando um vocabulário ofensivo					X	
Ignora as chamadas de atenção da professora				X		
Provoca e faz troça, implicando com os colegas					X	
Reclama e faz queixas					X	
Não partilha nada com os colegas				X		
Ignora os sentimentos ou as necessidades dos colegas e professora, demonstrando crueldade			X			
Explode facilmente ou faz birra, agindo de forma impulsiva				X		
Envolve-se em brigas, demonstrando ser agressivo fisicamente					X	
Destrói ou danifica o que é propriedade escolar			X			
É difícil de controlar			X			

## GRELHAS DE AVALIAÇÃO INICIAL

Este instrumento compõe-se de duas partes e destina-se à avaliação (inicial e final) da atenção e do comportamento em sala de aula de alunos do 1º ciclo de escolaridade e foi construído com base na literatura (Afonso, 1998; Carvalho, 2020; Cordioli, 2014; Graeff & Vaz, 2008). Esta avaliação tem como objetivo identificar se a aplicação de um programa *Mindfulness* - “*Inspira...Expira...*” melhora os níveis de atenção e comportamento dos alunos.

Pedimos-lhe que preencha uma tabela para cada um dos alunos com base na sua observação.

Muito Obrigada pela sua Colaboração!

### Identificação do aluno: **A8**

Preencha, por favor, a **Grelha 1**, tendo em consideração a seguinte legenda:

**0** - Nunca; **1** - Raramente; **2** - Às vezes; **3** - Com frequência; **4** - Muito frequentemente; **5** - Sempre

#### **Grelha 1 – Avaliação da atenção em sala de aula**

ITENS	0	1	2	3	4	5
Não se concentra na realização das tarefas, distraindo-se facilmente				X		
Não segue as instruções das atividades até ao fim, perdendo rapidamente o foco e o rumo das sequências da tarefa					X	
Deixa por terminar as tarefas que começa		X				
Não presta atenção a pormenores, cometendo erros por descuido				X		
Tem dificuldades em transitar entre diferentes atividades/tarefas		X				
Tem dificuldades em manter o foco, por exemplo no decorrer de uma leitura longa, ou de uma explicação mais extensa por parte da professora						X
Parece não escutar quando alguém lhe dirige a palavra diretamente			X			
Tem dificuldades na organização das atividades ( ex: em gerir as sequências da tarefa; em gerir o tempo; em manter materiais ou objetos pessoais em ordem)			X			
É facilmente distraído por estímulos exteriores						X
Parece estar “com a cabeça longe, nas nuvens” mesmo na ausência de qualquer distração óbvia					X	
Perde os seus pertences, materiais escolares como canetas, lápis, óculos, etc			X			
É esquecido - há a necessidade de o lembrar dos trabalhos de casa ou outras responsabilidades		X				

**Identificação do aluno: A8**

Preencha, por favor, a **Grelha 2**, tendo em consideração a seguinte legenda:

**0** - Nunca; **1** - Raramente; **2** - Às vezes; **3** - Com frequência; **4** - Muito frequentemente; **5** - Sempre

**Grelha 2 – Avaliação do comportamento em sala de aula**

ITENS	0	1	2	3	4	5
É desrespeitador ou insolente	X					
Desestabiliza as atividades em curso			X			
Ameaça ou insulta os colegas, usando um vocabulário ofensivo	X					
Ignora as chamadas de atenção da professora		X				
Provoca e faz troça, implicando com os colegas	X					
Reclama e faz queixas		X				
Não partilha nada com os colegas	X					
Ignora os sentimentos ou as necessidades dos colegas e professora, demonstrando crueldade	X					
Explode facilmente ou faz birra, agindo de forma impulsiva	X					
Envolve-se em brigas, demonstrando ser agressivo fisicamente	X					
Destrói ou danifica o que é propriedade escolar	X					
É difícil de controlar	X					

## GRELHAS DE AVALIAÇÃO FINAL

Este instrumento compõe-se de duas partes e destina-se à avaliação (inicial e final) da atenção e do comportamento em sala de aula de alunos do 1º ciclo de escolaridade e foi construído com base na literatura (Afonso, 1998; Carvalho, 2020; Cordioli, 2014; Graeff & Vaz, 2008). Esta avaliação tem como objetivo identificar se a aplicação de um programa *Mindfulness* - “*Inspira...Expira...*” melhora os níveis de atenção e comportamento dos alunos.

Pedimos-lhe que preencha uma tabela para cada um dos alunos com base na sua observação.

Muito Obrigada pela sua Colaboração!

### **Identificação do aluno: A1**

Preencha, por favor, a **Grelha 1**, tendo em consideração a seguinte legenda:

**0** - Nunca; **1** - Raramente; **2** - Às vezes; **3** - Com frequência; **4** - Muito frequentemente; **5** - Sempre

#### **Grelha 1 – Avaliação da atenção em sala de aula**

ITENS	0	1	2	3	4	5
Não se concentra na realização das tarefas, distraíndo-se facilmente				X		
Não segue as instruções das atividades até ao fim, perdendo rapidamente o foco e o rumo das sequências da tarefa				X		
Deixa por terminar as tarefas que começa		X				
Não presta atenção a pormenores, cometendo erros por descuido			X			
Tem dificuldades em transitar entre diferentes atividades/tarefa			X			
Tem dificuldades em manter o foco, por exemplo no decorrer de uma leitura longa, ou de uma explicação mais extensa por parte da professora					X	
Parece não escutar quando alguém lhe dirige a palavra diretamente	X					
Tem dificuldades na organização das atividades ( ex: em gerir as sequências da tarefa; em gerir o tempo; em manter materiais ou objetos pessoais em ordem)		X				
É facilmente distraído por estímulos exteriores			X			
Parece estar “com a cabeça longe, nas nuvens” mesmo na ausência de qualquer distração óbvia		X				
Perde os seus pertences, materiais escolares como canetas, lápis, óculos, etc	X					
É esquecido - há a necessidade de o lembrar dos trabalhos de casa ou outras responsabilidades	X					

**Identificação do aluno: A1**

Preencha, por favor, a **Grelha 2**, tendo em consideração a seguinte legenda:

**0** - Nunca; **1** - Raramente; **2** - Às vezes; **3** - Com frequência; **4** - Muito frequentemente; **5** - Sempre

**Grelha 2 – Avaliação do comportamento em sala de aula**

ITENS	0	1	2	3	4	5
É desrespeitador ou insolente	X					
Desestabiliza as atividades em curso			X			
Ameaça ou insulta os colegas, usando um vocabulário ofensivo			X			
Ignora as chamadas de atenção da professora	X					
Provoca e faz troça, implicando com os colegas			X			
Reclama e faz queixas			X			
Não partilha nada com os colegas		X				
Ignora os sentimentos ou as necessidades dos colegas e professora, demonstrando crueldade	X					
Explode facilmente ou faz birra, agindo de forma impulsiva	X					
Envolve-se em brigas, demonstrando ser agressivo fisicamente		X				
Destrói ou danifica o que é propriedade escolar	X					
É difícil de controlar	X					

## GRELHAS DE AVALIAÇÃO FINAL

Este instrumento compõe-se de duas partes e destina-se à avaliação (inicial e final) da atenção e do comportamento em sala de aula de alunos do 1º ciclo de escolaridade e foi construído com base na literatura (Afonso, 1998; Carvalho, 2020; Cordioli, 2014; Graeff & Vaz, 2008). Esta avaliação tem como objetivo identificar se a aplicação de um programa *Mindfulness* - “*Inspira...Expira...*” melhora os níveis de atenção e comportamento dos alunos.

Pedimos-lhe que preencha uma tabela para cada um dos alunos com base na sua observação.

Muito Obrigada pela sua Colaboração!

### Identificação do aluno: A2

Preencha, por favor, a **Grelha 1**, tendo em consideração a seguinte legenda:

**0** - Nunca; **1** - Raramente; **2** - Às vezes; **3** - Com frequência; **4** - Muito frequentemente; **5** - Sempre

#### **Grelha 1 – Avaliação da atenção em sala de aula**

ITENS	0	1	2	3	4	5
Não se concentra na realização das tarefas, distraindo-se facilmente			X			
Não segue as instruções das atividades até ao fim, perdendo rapidamente o foco e o rumo das sequências da tarefa		X				
Deixa por terminar as tarefas que começa		X				
Não presta atenção a pormenores, cometendo erros por descuido			X			
Tem dificuldades em transitar entre diferentes atividades/tarefas	X					
Tem dificuldades em manter o foco, por exemplo no decorrer de uma leitura longa, ou de uma explicação mais extensa por parte da professora			X			
Parece não escutar quando alguém lhe dirige a palavra diretamente		X				
Tem dificuldades na organização das atividades ( ex: em gerir as sequências da tarefa; em gerir o tempo; em manter materiais ou objetos pessoais em ordem)		X				
É facilmente distraído por estímulos exteriores				X		
Parece estar “com a cabeça longe, nas nuvens” mesmo na ausência de qualquer distração óbvia			X			
Perde os seus pertences, materiais escolares como canetas, lápis, óculos, etc	X					
É esquecido - há a necessidade de o lembrar dos trabalhos de casa ou outras responsabilidades		X				

**Identificação do aluno: A2**

Preencha, por favor, a **Grelha 2**, tendo em consideração a seguinte legenda:

**0** - Nunca; **1**- Raramente; **2** - Às vezes; **3** - Com frequência; **4** - Muito frequentemente; **5** - Sempre

**Grelha 2 – Avaliação do comportamento em sala de aula**

ITENS	0	1	2	3	4	5
É desrespeitador ou insolente		X				
Desestabiliza as atividades em curso		X				
Ameaça ou insulta os colegas, usando um vocabulário ofensivo		X				
Ignora as chamadas de atenção da professora		X				
Provoca e faz troça, implicando com os colegas		X				
Reclama e faz queixas			X			
Não partilha nada com os colegas	X					
Ignora os sentimentos ou as necessidades dos colegas e professora, demonstrando crueldade	X					
Explode facilmente ou faz birra, agindo de forma impulsiva			X			
Envolve-se em brigas, demonstrando ser agressivo fisicamente		X				
Destrói ou danifica o que é propriedade escolar	X					
É difícil de controlar		X				

## GRELHAS DE AVALIAÇÃO FINAL

Este instrumento compõe-se de duas partes e destina-se à avaliação (inicial e final) da atenção e do comportamento em sala de aula de alunos do 1º ciclo de escolaridade e foi construído com base na literatura (Afonso, 1998; Carvalho, 2020; Cordioli, 2014; Graeff & Vaz, 2008). Esta avaliação tem como objetivo identificar se a aplicação de um programa *Mindfulness* - “*Inspira...Expira...*” melhora os níveis de atenção e comportamento dos alunos.

Pedimos-lhe que preencha uma tabela para cada um dos alunos com base na sua observação.

Muito Obrigada pela sua Colaboração!

### Identificação do aluno: **A3**

Preencha, por favor, a **Grelha 1**, tendo em consideração a seguinte legenda:

**0** - Nunca; **1** - Raramente; **2** - Às vezes; **3** - Com frequência; **4** - Muito frequentemente; **5** - Sempre

#### Grelha 1 – Avaliação da atenção em sala de aula

ITENS	0	1	2	3	4	5
Não se concentra na realização das tarefas, distraindo-se facilmente		X				
Não segue as instruções das atividades até ao fim, perdendo rapidamente o foco e o rumo das sequências da tarefa			X			
Deixa por terminar as tarefas que começa		X				
Não presta atenção a pormenores, cometendo erros por descuido					X	
Tem dificuldades em transitar entre diferentes atividades/tarefas	X					
Tem dificuldades em manter o foco, por exemplo no decorrer de uma leitura longa, ou de uma explicação mais extensa por parte da professora				X		
Parece não escutar quando alguém lhe dirige a palavra diretamente		X				
Tem dificuldades na organização das atividades ( ex: em gerir as sequências da tarefa; em gerir o tempo; em manter materiais ou objetos pessoais em ordem)		X				
É facilmente distraído por estímulos exteriores			X			
Parece estar “com a cabeça longe, nas nuvens” mesmo na ausência de qualquer distração óbvia		X				
Perde os seus pertences, materiais escolares como canetas, lápis, óculos, etc	X					
É esquecido - há a necessidade de o lembrar dos trabalhos de casa ou outras responsabilidades	X					

**Identificação do aluno: A3**

Preencha, por favor, a **Grelha 2**, tendo em consideração a seguinte legenda:

**0** - Nunca; **1**- Raramente; **2** - Às vezes; **3** - Com frequência; **4** - Muito frequentemente; **5** - Sempre

**Grelha 2 – Avaliação do comportamento em sala de aula**

ITENS	0	1	2	3	4	5
É desrespeitador ou insolente		X				
Desestabiliza as atividades em curso	X					
Ameaça ou insulta os colegas, usando um vocabulário ofensivo		X				
Ignora as chamadas de atenção da professora		X				
Provoca e faz troça, implicando com os colegas		X				
Reclama e faz queixas		X				
Não partilha nada com os colegas	X					
Ignora os sentimentos ou as necessidades dos colegas e professora, demonstrando crueldade		X				
Explode facilmente ou faz birra, agindo de forma impulsiva	X					
Envolve-se em brigas, demonstrando ser agressivo fisicamente		X				
Destrói ou danifica o que é propriedade escolar	X					
É difícil de controlar		X				

## GRELHAS DE AVALIAÇÃO FINAL

Este instrumento compõe-se de duas partes e destina-se à avaliação (inicial e final) da atenção e do comportamento em sala de aula de alunos do 1º ciclo de escolaridade e foi construído com base na literatura (Afonso, 1998; Carvalho, 2020; Cordioli, 2014; Graeff & Vaz, 2008). Esta avaliação tem como objetivo identificar se a aplicação de um programa *Mindfulness* - “*Inspira...Expira...*” melhora os níveis de atenção e comportamento dos alunos.

Pedimos-lhe que preencha uma tabela para cada um dos alunos com base na sua observação.

Muito Obrigada pela sua Colaboração!

### Identificação do aluno: A4

Preencha, por favor, a **Grelha 1**, tendo em consideração a seguinte legenda:

**0** - Nunca; **1** - Raramente; **2** - Às vezes; **3** - Com frequência; **4** - Muito frequentemente; **5** - Sempre

#### **Grelha 1 – Avaliação da atenção em sala de aula**

ITENS	0	1	2	3	4	5
Não se concentra na realização das tarefas, distraíndo-se facilmente			X			
Não segue as instruções das atividades até ao fim, perdendo rapidamente o foco e o rumo das sequências da tarefa				X		
Deixa por terminar as tarefas que começa		X				
Não presta atenção a pormenores, cometendo erros por descuido					X	
Tem dificuldades em transitar entre diferentes atividades/tarefas				X		
Tem dificuldades em manter o foco, por exemplo no decorrer de uma leitura longa, ou de uma explicação mais extensa por parte da professora				X		
Parece não escutar quando alguém lhe dirige a palavra diretamente		X				
Tem dificuldades na organização das atividades ( ex: em gerir as sequências da tarefa; em gerir o tempo; em manter materiais ou objetos pessoais em ordem)			X			
É facilmente distraído por estímulos exteriores				X		
Parece estar “com a cabeça longe, nas nuvens” mesmo na ausência de qualquer distração óbvia			X			
Perde os seus pertences, materiais escolares como canetas, lápis, óculos, etc		X				
É esquecido - há a necessidade de o lembrar dos trabalhos de casa ou outras responsabilidades				X		

**Identificação do aluno: A4**

Preencha, por favor, a **Grelha 2**, tendo em consideração a seguinte legenda:

**0** - Nunca; **1** - Raramente; **2** - Às vezes; **3** - Com frequência; **4** - Muito frequentemente; **5** - Sempre

**Grelha 2 – Avaliação do comportamento em sala de aula**

ITENS	0	1	2	3	4	5
É desrespeitador ou insolente			X			
Desestabiliza as atividades em curso			X			
Ameaça ou insulta os colegas, usando um vocabulário ofensivo				X		
Ignora as chamadas de atenção da professora		X				
Provoca e faz troça, implicando com os colegas				X		
Reclama e faz queixas				X		
Não partilha nada com os colegas	X					
Ignora os sentimentos ou as necessidades dos colegas e professora, demonstrando crueldade		X				
Explode facilmente ou faz birra, agindo de forma impulsiva		X				
Envolve-se em brigas, demonstrando ser agressivo fisicamente			X			
Destrói ou danifica o que é propriedade escolar	X					
É difícil de controlar			X			

## GRELHAS DE AVALIAÇÃO FINAL

Este instrumento compõe-se de duas partes e destina-se à avaliação (inicial e final) da atenção e do comportamento em sala de aula de alunos do 1º ciclo de escolaridade e foi construído com base na literatura (Afonso, 1998; Carvalho, 2020; Cordioli, 2014; Graeff & Vaz, 2008). Esta avaliação tem como objetivo identificar se a aplicação de um programa *Mindfulness* - “*Inspira...Expira...*” melhora os níveis de atenção e comportamento dos alunos.

Pedimos-lhe que preencha uma tabela para cada um dos alunos com base na sua observação.

Muito Obrigada pela sua Colaboração!

### Identificação do aluno: **A5**

Preencha, por favor, a **Grelha 1**, tendo em consideração a seguinte legenda:

**0** - Nunca; **1** - Raramente; **2** - Às vezes; **3** - Com frequência; **4** - Muito frequentemente; **5** - Sempre

#### **Grelha 1 – Avaliação da atenção em sala de aula**

ITENS	0	1	2	3	4	5
Não se concentra na realização das tarefas, distraíndo-se facilmente						X
Não segue as instruções das atividades até ao fim, perdendo rapidamente o foco e o rumo das sequências da tarefa						X
Deixa por terminar as tarefas que começa					X	
Não presta atenção a pormenores, cometendo erros por descuido				X		
Tem dificuldades em transitar entre diferentes atividades/tarefas				X		
Tem dificuldades em manter o foco, por exemplo no decorrer de uma leitura longa, ou de uma explicação mais extensa por parte da professora						X
Parece não escutar quando alguém lhe dirige a palavra diretamente				X		
Tem dificuldades na organização das atividades ( ex: em gerir as sequências da tarefa; em gerir o tempo; em manter materiais ou objetos pessoais em ordem)				X		
É facilmente distraído por estímulos exteriores						X
Parece estar “com a cabeça longe, nas nuvens” mesmo na ausência de qualquer distração óbvia						X
Perde os seus pertences, materiais escolares como canetas, lápis, óculos, etc			X			
É esquecido - há a necessidade de o lembrar dos trabalhos de casa ou outras responsabilidades					X	

**Identificação do aluno: A5**

Preencha, por favor, a **Grelha 2**, tendo em consideração a seguinte legenda:

**0** - Nunca; **1**- Raramente; **2** - Às vezes; **3** - Com frequência; **4** - Muito frequentemente; **5** - Sempre

**Grelha 2 – Avaliação do comportamento em sala de aula**

ITENS	0	1	2	3	4	5
É desrespeitador ou insolente				X		
Desestabiliza as atividades em curso		X				
Ameaça ou insulta os colegas, usando um vocabulário ofensivo			X			
Ignora as chamadas de atenção da professora			X			
Provoca e faz troça, implicando com os colegas			X			
Reclama e faz queixas		X				
Não partilha nada com os colegas	X					
Ignora os sentimentos ou as necessidades dos colegas e professora, demonstrando crueldade		X				
Explode facilmente ou faz birra, agindo de forma impulsiva	X					
Envolve-se em brigas, demonstrando ser agressivo fisicamente			X			
Destrói ou danifica o que é propriedade escolar	X					
É difícil de controlar	X					

## GRELHAS DE AVALIAÇÃO FINAL

Este instrumento compõe-se de duas partes e destina-se à avaliação (inicial e final) da atenção e do comportamento em sala de aula de alunos do 1º ciclo de escolaridade e foi construído com base na literatura (Afonso, 1998; Carvalho, 2020; Cordioli, 2014; Graeff & Vaz, 2008). Esta avaliação tem como objetivo identificar se a aplicação de um programa *Mindfulness* - “*Inspira...Expira...*” melhora os níveis de atenção e comportamento dos alunos.

Pedimos-lhe que preencha uma tabela para cada um dos alunos com base na sua observação.

Muito Obrigada pela sua Colaboração!

### Identificação do aluno: **A6**

Preencha, por favor, a **Grelha 1**, tendo em consideração a seguinte legenda:

**0** - Nunca; **1** - Raramente; **2** - Às vezes; **3** - Com frequência; **4** - Muito frequentemente; **5** - Sempre

### Grelha 1 – Avaliação da atenção em sala de aula

ITENS	0	1	2	3	4	5
Não se concentra na realização das tarefas, distraindo-se facilmente			X			
Não segue as instruções das atividades até ao fim, perdendo rapidamente o foco e o rumo das sequências da tarefa			X			
Deixa por terminar as tarefas que começa			X			
Não presta atenção a pormenores, cometendo erros por descuido			X			
Tem dificuldades em transitar entre diferentes atividades/tarefas			X			
Tem dificuldades em manter o foco, por exemplo no decorrer de uma leitura longa, ou de uma explicação mais extensa por parte da professora					X	
Parece não escutar quando alguém lhe dirige a palavra diretamente			X			
Tem dificuldades na organização das atividades ( ex: em gerir as sequências da tarefa; em gerir o tempo; em manter materiais ou objetos pessoais em ordem)					X	
É facilmente distraído por estímulos exteriores				X		
Parece estar “com a cabeça longe, nas nuvens” mesmo na ausência de qualquer distração óbvia					X	
Perde os seus pertences, materiais escolares como canetas, lápis, óculos, etc		X				
É esquecido - há a necessidade de o lembrar dos trabalhos de casa ou outras responsabilidades					X	

**Identificação do aluno: A6**

Preencha, por favor, a **Grelha 2**, tendo em consideração a seguinte legenda:

**0** - Nunca; **1**- Raramente; **2** - Às vezes; **3** - Com frequência; **4** - Muito frequentemente; **5** - Sempre

**Grelha 2 – Avaliação do comportamento em sala de aula**

ITENS	0	1	2	3	4	5
É desrespeitador ou insolente		X				
Desestabiliza as atividades em curso		X				
Ameaça ou insulta os colegas, usando um vocabulário ofensivo	X					
Ignora as chamadas de atenção da professora			X			
Provoca e faz troça, implicando com os colegas			X			
Reclama e faz queixas					X	
Não partilha nada com os colegas			X			
Ignora os sentimentos ou as necessidades dos colegas e professora, demonstrando crueldade	X					
Explode facilmente ou faz birra, agindo de forma impulsiva			X			
Envolve-se em brigas, demonstrando ser agressivo fisicamente	X					
Destrói ou danifica o que é propriedade escolar	X					
É difícil de controlar	X					

## GRELHAS DE AVALIAÇÃO FINAL

Este instrumento compõe-se de duas partes e destina-se à avaliação (inicial e final) da atenção e do comportamento em sala de aula de alunos do 1º ciclo de escolaridade e foi construído com base na literatura (Afonso, 1998; Carvalho, 2020; Cordioli, 2014; Graeff & Vaz, 2008). Esta avaliação tem como objetivo identificar se a aplicação de um programa *Mindfulness* - “*Inspira...Expira...*” melhora os níveis de atenção e comportamento dos alunos.

Pedimos-lhe que preencha uma tabela para cada um dos alunos com base na sua observação.

Muito Obrigada pela sua Colaboração!

### Identificação do aluno: A7

Preencha, por favor, a **Grelha 1**, tendo em consideração a seguinte legenda:

**0** - Nunca; **1** - Raramente; **2** - Às vezes; **3** - Com frequência; **4** - Muito frequentemente; **5** - Sempre

#### **Grelha 1 – Avaliação da atenção em sala de aula**

ITENS	0	1	2	3	4	5
Não se concentra na realização das tarefas, distraíndo-se facilmente		X				
Não segue as instruções das atividades até ao fim, perdendo rapidamente o foco e o rumo das sequências da tarefa		X				
Deixa por terminar as tarefas que começa		X				
Não presta atenção a pormenores, cometendo erros por descuido		X				
Tem dificuldades em transitar entre diferentes atividades/tarefas		X				
Tem dificuldades em manter o foco, por exemplo no decorrer de uma leitura longa, ou de uma explicação mais extensa por parte da professora		X				
Parece não escutar quando alguém lhe dirige a palavra diretamente		X				
Tem dificuldades na organização das atividades ( ex: em gerir as sequências da tarefa; em gerir o tempo; em manter materiais ou objetos pessoais em ordem)		X				
É facilmente distraído por estímulos exteriores			X			
Parece estar “com a cabeça longe, nas nuvens” mesmo na ausência de qualquer distração óbvia		X				
Perde os seus pertences, materiais escolares como canetas, lápis, óculos, etc		X				
É esquecido - há a necessidade de o lembrar dos trabalhos de casa ou outras responsabilidades		X				

**Identificação do aluno: A7**

Preencha, por favor, a **Grelha 2**, tendo em consideração a seguinte legenda:

**0** - Nunca; **1** - Raramente; **2** - Às vezes; **3** - Com frequência; **4** - Muito frequentemente; **5** - Sempre

**Grelha 2 – Avaliação do comportamento em sala de aula**

ITENS	0	1	2	3	4	5
É desrespeitador ou insolente				X		
Desestabiliza as atividades em curso				X		
Ameaça ou insulta os colegas, usando um vocabulário ofensivo				X		
Ignora as chamadas de atenção da professora			X			
Provoca e faz troça, implicando com os colegas				X		
Reclama e faz queixas			X			
Não partilha nada com os colegas	X					
Ignora os sentimentos ou as necessidades dos colegas e professora, demonstrando crueldade		X				
Explode facilmente ou faz birra, agindo de forma impulsiva			X			
Envolve-se em brigas, demonstrando ser agressivo fisicamente				X		
Destrói ou danifica o que é propriedade escolar		X				
É difícil de controlar		X				

### GRELHAS DE AVALIAÇÃO FINAL

Este instrumento compõe-se de duas partes e destina-se à avaliação (inicial e final) da atenção e do comportamento em sala de aula de alunos do 1º ciclo de escolaridade e foi construído com base na literatura (Afonso, 1998; Carvalho, 2020; Cordioli, 2014; Graeff & Vaz, 2008). Esta avaliação tem como objetivo identificar se a aplicação de um programa *Mindfulness* - “*Inspira...Expira...*” melhora os níveis de atenção e comportamento dos alunos.

Pedimos-lhe que preencha uma tabela para cada um dos alunos com base na sua observação.

Muito Obrigada pela sua Colaboração!

**Identificação do aluno: A8**

Preencha, por favor, a **Grelha 1**, tendo em consideração a seguinte legenda:

**0** - Nunca; **1** - Raramente; **2** - Às vezes; **3** - Com frequência; **4** - Muito frequentemente; **5** - Sempre

**Grelha 1 – Avaliação da atenção em sala de aula**

ITENS	0	1	2	3	4	5
Não se concentra na realização das tarefas, distraindo-se facilmente				X		
Não segue as instruções das atividades até ao fim, perdendo rapidamente o foco e o rumo das sequências da tarefa				X		
Deixa por terminar as tarefas que começa		X				
Não presta atenção a pormenores, cometendo erros por descuido			X			
Tem dificuldades em transitar entre diferentes atividades/tarefas		X				
Tem dificuldades em manter o foco, por exemplo no decorrer de uma leitura longa, ou de uma explicação mais extensa por parte da professora					X	
Parece não escutar quando alguém lhe dirige a palavra diretamente			X			
Tem dificuldades na organização das atividades ( ex: em gerir as sequências da tarefa; em gerir o tempo; em manter materiais ou objetos pessoais em ordem)			X			
É facilmente distraído por estímulos exteriores						X
Parece estar “com a cabeça longe, nas nuvens” mesmo na ausência de qualquer distração óbvia					X	
Perde os seus pertences, materiais escolares como canetas, lápis, óculos, etc			X			
É esquecido - há a necessidade de o lembrar dos trabalhos de casa ou outras responsabilidades	X					

**Identificação do aluno: A8**

Preencha, por favor, a **Grelha 2**, tendo em consideração a seguinte legenda:

**0** - Nunca; **1** - Raramente; **2** - Às vezes; **3** - Com frequência; **4** - Muito frequentemente; **5** - Sempre

**Grelha 2 – Avaliação do comportamento em sala de aula**

ITENS	0	1	2	3	4	5
É desrespeitador ou insolente	X					
Desestabiliza as atividades em curso		X				
Ameaça ou insulta os colegas, usando um vocabulário ofensivo	X					
Ignora as chamadas de atenção da professora		X				
Provoca e faz troça, implicando com os colegas	X					
Reclama e faz queixas	X					
Não partilha nada com os colegas	X					
Ignora os sentimentos ou as necessidades dos colegas e professora, demonstrando crueldade	X					
Explode facilmente ou faz birra, agindo de forma impulsiva	X					
Envolve-se em brigas, demonstrando ser agressivo fisicamente	X					
Destrói ou danifica o que é propriedade escolar	X					
É difícil de controlar	X					

## ANEXO 5

### TABELA DE OCORRENCIAS

#### Validação de instrumento

Este instrumento tem por base possibilitar ao investigador o registo de situações específicas e significativas que ocorram durante a implementação das sessões previstas no programa, consideráveis para o estudo

Sessão: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Aluno	Observações
1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	

#### Validação dos itens da tabela de registos

Itens/opção de resposta	Insuficiente	Adequado
Apresentação		
Compreensão		
Objetividade		
Neutralidade		
Aplicabilidade		

Críticas e sugestões:

---

## Tabelas de Ocorrências

Registo de ocorrências que foram observadas e registadas pela investigadora em três fases ao longo da aplicação do Programa Mindfulness Inspira...Expira...

1.<sup>a</sup> Fase - sessões iniciais; 2.<sup>o</sup> fase - sessões intermédias; 3.<sup>a</sup> Fase – sessões finais

Fase	Aluno 1	Observações
1. <sup>a</sup>		Evidencia alguma ansiedade, dispersão e distração, porém retoma a execução dos exercícios, embora com algumas dificuldades
2. <sup>a</sup>		Mostra um gradual interesse, demonstrando entusiasmo quando se está a preparar para a prática. Nota-se uma melhoria considerável na distração e desatenção, notando-se uma evolução relevante nas dificuldades que apresentava na fase inicial
3. <sup>a</sup>		Executa as práticas com interesse, sem dificuldades. Nunca verbalizou o que sentia ou como se sentia, mas esboçava um sorriso de tranquilidade e contentamento no final das sessões

Fase	Aluno 2	Observações
1. <sup>a</sup>		Apresenta resistência em realizar os exercícios mindfulness, mostrando pouco interesse pelo que é proposto executar, distraíndo-se facilmente. Porém, mantém-se em silêncio
2. <sup>a</sup>		Nota-se uma melhoria no nível de interesse, fazendo um esforço em executar o que é proposto. No final de uma das sessões comentou “eu até gosto, mas é estranho”. Note-se que não apresenta qualquer dificuldade em compreender as diferentes etapas da sessão
3. <sup>a</sup>		Executa as práticas com mais interesse, sem qualquer dificuldade. Na última sessão referiu “o quê, não vamos fazer mais disto?”, pelo tom de voz e expressão facial, percebeu-se que o comentário vinha acompanhado de alguma tristeza.

Fase	Aluno 3	Observações
1. <sup>a</sup>		Apresenta pouco entusiasmo em realizar os exercícios, porém é de ressaltar o esforço que faz. Apresenta algumas dificuldades na execução de alguns exercícios.
2. <sup>a</sup>		Nota-se uma gradual melhoria no nível de interesse e executa os exercícios de forma mais tranquila, já sem esforço, seguindo as indicações que lhe são dadas
3. <sup>a</sup>		É notória a evolução na execução dos exercícios. Apresenta-se calmo e faz tudo com gosto. “Oh professora, queria mais!”

Fase	Aluno 4	Observações
1. <sup>a</sup>		O interesse em realizar os exercícios varia de sessão para sessão, em que numas se apresenta animado, noutras mostra-se chateado, referindo, por exemplo, que “o dia não está a correr bem e não quero fazer estas coisas”, mas acaba por fazer (aconteceu duas vezes). Evidencia alguma dispersão, porém retoma a execução dos exercícios.

2. <sup>a</sup>	Os episódios de resistência já não acontecem e vai mostrando um gradual interesse à medida que as sessões vão passando. Nota-se uma melhoria considerável na distração. Registe-se que acompanha sem dificuldades o que lhe é transmitido.
3. <sup>a</sup>	Executa as práticas com maior interesse, embora, por vezes, se distraia e, por vezes, mantenha aquela atitude de quem “não estou para aqui virado”. Reconhece que estas práticas “às vezes me fazem bem, não sei...sinto-me diferente!”

Fase	Aluno 5	Observações
1. <sup>a</sup>		É notória a dispersão e distração e mostra pouco interesse em executar os exercícios, o que também se torna difícil que os realize com alguma qualidade
2. <sup>a</sup>		Mostra um ligeiro interesse, mas mantém-se apático. Contudo, melhorou as dificuldades iniciais e parece começar a reconhecer os benefícios das práticas
3. <sup>a</sup>		Executa as práticas com algum interesse, ainda que com algumas dificuldades e ainda se distrai. Não se expressa no fim das sessões. É difícil perceber se houve alguma evolução considerável

Fase	Aluno 6	Observações
1. <sup>a</sup>		Apresenta entusiasmo em realizar os exercícios. Demonstra que percebe todas as etapas, pela forma eficaz de como executa os exercícios
2. <sup>a</sup>		Mantem-se tranquilo, executando os exercícios sem qualquer dificuldade
3. <sup>a</sup>		Nota-se que gosta muito e se sente muito bem as práticas. “Professora, eu adoro isto!”

Fase	Aluno 7	Observações
1. <sup>a</sup>		Apresenta resistência em realizar os exercícios mindfulness, mostrando pouco interesse, distraíndo-se facilmente. Referiu na segunda sessão “para que é isto?”
2. <sup>a</sup>		Nota-se uma melhoria no nível do interesse, fazendo um esforço e demonstrando gosto na realização das práticas. É um aluno que não demonstra dificuldade em compreender as diferentes etapas da sessão
3. <sup>a</sup>		Realiza as práticas com um profundo interesse, sem qualquer dificuldade. Referiu que “Agora que isto estava a correr bem, acaba!”

Fase	Aluno 8	Observações
1. <sup>a</sup>		Apresenta-se cético como que desconfiado com os exercícios. Executa-os com esforço e nota-se que os quer fazer bem feitos, mais do que se envolver nas dinâmicas
2. <sup>a</sup>		Nota-se que está mais tranquilo e até apresenta, por vezes, um certo deslumbramento em algumas das práticas, deixando-se envolver com mais naturalidade
3. <sup>a</sup>		Nota-se que gosta e que se sente bem com as práticas. Não faz comentários

## ANEXO 6

### Programa Mindfulness – “Inspiira...Expiira...”

“Respire, tranquilize a mente, medite. Há um poder imensurável nisto!”

Dalai Lama

Numa sociedade cada vez mais “multitarefa”, voltada para o exterior e dominada por múltiplos estímulos, é possível observar crianças e adolescentes com menos foco e concentração na escola. As crianças convivem com a frustração, a raiva, a violência, a tristeza, a ansiedade e a depressão, o que afeta o seu crescimento, aprendizagens e vivências (Santos et al, 2018). Alunos que carecem de necessidades específicas podem enfrentar desafios ainda mais marcantes quando confrontados com estes cenários. A metodologia mindfulness trata-se de uma ferramenta utilizada na regulação dos níveis de redução de stress, de dispersão, pelo que se coloca a hipótese de contribuir, de forma eficaz, para a regulação da atenção e do comportamento (Carvalho & Ribeiro, 2018).

Com este programa, pretende-se que os alunos encontrem o que de mais autêntico e verdadeiro têm dentro de si e a partir daqui consigam experienciar o que os rodeia, tranquilizando a mente e o coração.

**Nota:** Antes do início de cada sessão, são dados exemplos das instruções relativas às respirações, posturas que os alunos possam desconhecer, para que, no decorrer da prática, não se distraiam com os pormenores descritivos respeitantes a cada etapa.

## Sessão 1

<b>Tema:</b> “O meu lugar tranquilo”
<b>Objetivo geral:</b> sensibilizar e motivar os alunos para a realização de práticas <i>mindfulness</i> (atenção intencional)
<b>Objetivos específicos:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• emanar respirações profundas;</li><li>• compreender que é possível regular a atenção/foco a partir de exercícios/práticas.</li></ul>
<b>Guião da prática</b> <b>Etapa 1</b> <p>Será explicado aos alunos que, no decorrer das próximas 6 semanas de aulas, irão realizar, duas vezes por semana, exercícios para a mente e para o coração, os quais nos permitem, tal como exercitamos o corpo e os músculos, exercitar a nossa mente e a nossa consciência, tornando-nos mais saudáveis, de maneira a estarmos menos vezes “com a cabeça na lua” e, sim, mais atentos e focados no que estamos a fazer agora.</p> <p>Acrescentaremos que prestar a atenção é concentrarmo-nos numa só coisa de cada vez, sem nos distrairmos, como a luz apontada por uma lanterna que só alcança e foca um determinado objeto ou parte de um espaço e é esse mesmo espaço que importa iluminar. E assim que nos apercebermos de que o foco está perdido, é sempre possível trazê-lo de volta, por exemplo, através da nossa respiração. A respiração é a nossa energia vital, um fenómeno comum a todos os seres vivos, que nos liga à vida, pois só vivemos porque respiramos.</p> <p>No decorrer desta abordagem, os alunos serão convidados a fazer algumas respirações profundas, conduzidos pela professora como uma forma de preparação para a etapa seguinte.</p> <p>Também lhes será apresentada a taça tibetana que terá algum protagonismo nas sessões, que emana um som muito particular que se prolonga e estende durante algum tempo a partir de um só toque. Ser-lhes-á pedido para focarem toda a sua atenção no som desde o toque até ao final.</p> <p>Registe-se que, no decorrer desta primeira parte, pretende-se que os alunos participem, apresentando as suas ideias sobre o que para eles é estar atento, o que o momento presente, que visão têm sobre a importância da respiração, ou seja, os temas acima apresentados irão ser abordados a partir de um <i>brainstorming</i> entre professora (eu própria) e os alunos.</p> <p>Uma abordagem expositiva não tem interesse, porque expositivo implica tempos de atenção prolongados e menor interação, dificultando a incorporação dos conceitos com base no saber experiencial dos alunos que é o que pretende potenciar num ambiente de partilha, tranquilidade e confiança em relação a tudo o que os rodeia.</p> <b>Etapa 2</b> <p>Vamos a isto...</p> <p>Eu gostaria muito de partilhar com vocês o meu espaço favorito a que lhe dei o nome de “O meu lugar sereno”. Não se trata de um sítio onde se possa chegar a pé, de carro ou de avião. É um lugar aqui dentro de mim e que só o encontro através da minha respiração. Estou certa</p>

de que vocês também gostariam de o encontrar para descobriram que a serenidade mora dentro de vocês...

Vão começar por fazer umas respirações profundas de olhos fechados. Porquê? Porque a respiração profunda ajuda a focar sua atenção no momento presente, ajuda a afastar a mente de preocupações passadas ou futuras, promovendo um estado de atenção intencional. Respirar profundamente pode acalmar o sistema nervoso, reduzindo estados de ansiedade e promovendo a regulação emocional num sentido de acalmia e clareza mental. Quando se presta atenção na sensação da respiração, no modo como o ar entra e sai do corpo, desenvolve-se uma maior consciência das sensações físicas e das tensões corporais, o que pode ajudar na identificação e na libertação de áreas de desconforto.

Exatamente onde estão e como estão, fechem os olhos e, gentilmente, façam três respirações profundas e sintam o ar a entrar e a sair pelas vossas narinas ou boca. Agora mais quatro respirações profundas. Mantenham os olhos fechados.

Inspiiirem...Expriirem

Inspiiirem...Expriirem

Inspiiirem...Expriirem

Inspiiirem...Expriirem

Já estão em viagem ao encontro do vosso "Lugar Tranquilo", é que esse lugar, na verdade, se encontra dentro de cada um de vocês e podem visitá-lo sempre que quiserem. Como? Prestando atenção à vossa respiração, mantendo uma ligação terna e serena com cada inspiração e expiração, caminhando para um estado de tranquilidade e bem-estar.

Ainda de olhos fechados, esfreguem as mãos uma na outra e notem a sensação do toque, do calor e façam uma concha com as mãos colocando-as nos olhos que se mantêm fechados, sem os apertar, apenas pousar e observem o que estão a sentir, o toque, a temperatura, a sensação de conforto. Fiquem assim mais uns segundos...

Quando ouvirem o som do toque da taça tibetana, tirem as mãos devagar, pousando-as em cima das vossas pernas e abram os olhos com delicadeza em silêncio, enquanto escutam o som da taça ecoar até ao fim.

Gostaram desta experiência?

Quando sentirem medo, raiva, quando estiverem mais nervosos ou quando os vossos pensamentos voarem para aquilo que não interessa, este é um bom lugar para voltar e demorarem o tempo que acharem necessário. Não se esqueçam nunca de escutar a vossa respiração!

## Sessão 2

<b>Tema:</b> “Shhhhh... respiiiira!”
<b>Objetivo geral:</b> treinar a respiração <i>mindfulness</i>
<b>Objetivos específicos:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• focar a atenção no momento presente;</li><li>• sustentar a atenção na respiração;</li><li>• desenvolver a concentração.</li></ul>
<b>Guião da prática</b> <b>Etapa 1</b> <p>Sentem-se confortavelmente na cadeira com as costas direitas, a cabeça equilibrada ao centro e os pés assentes no chão.</p> <p>A partir do momento em que ouvirem o toque na taça tibetana, podem colocar as mãos nas pernas ou em cima da mesa, fechar os olhos gentilmente ou mantê-los abertos, como preferirem...</p> <p>Neste momento, centrem a vossa atenção nas vossas narinas e sintam o ar a entrar e a sair...quando entra, o ar enche os pulmões e, quando sai, a barriga e o peito baixam. Continuem com o ar a entrar e o ar a sair, a entrar e a sair.</p> <p>Reparem como o ar está a entrar fresquinho e a sair mais quente. E, provavelmente, nunca tinham notado isto. Observem apenas...</p> <p>Agora coloquem gentilmente uma mão na barriga e outra sobre o peito. Sintam a respiração e notem os movimentos da mão na barriga um pouco para a frente e um pouco para trás...para a frente e para trás. E a mão que está sobre o peito? Mexe ou está quieta?</p> <p>Vamos continuar com as respirações profundas como se a barriga fosse um balão, que se enche de ar quando inspiram...e esvazia quando expiram...</p> <p>Pode fechar os olhos quem ainda não experimentou a fechar - ajuda a concentrar, a relaxar, mas apenas se quiserem...</p> <p>Vamos continuar docemente...inspiiiiuro, expiiiiuro, inspiiiiuro, expiiiiuro... apenas mais três vezes.</p> <p>Inspiiiiuro... expiiiiuro...</p> <p>Inspiiiiuro... expiiiiuro...</p> <p>Inspiiiiuro... expiiiiuro...</p> <p>Agora voltem à vossa respiração normal...</p> <p>Para quem tem os olhos abertos, que os feche. Vamos ficar assim uns segundos. Esfreguem as mãos uma na outra e notem a sensação do toque, do calor e façam uma concha com as mãos colocando-as nos olhos que se mantêm fechados, sem os apertar, apenas pousar e observem o que estão a sentir, o toque, a temperatura, a sensação de conforto. Fiquem assim mais uns segundos, mantendo os olhos fechados.</p>

Quando ouvirem o som do toque da taça tibetiana, tirem as mãos devagar, pousando-as em cima das vossas pernas e abram os olhos com delicadeza em silêncio, enquanto escutam o som da taça ecoar até ao fim.

Bem-vindos a este momento!

Podem perguntar a vocês mesmos: “como me sinto agora, após a prática”? Estou mais calmo, relaxado, ou há tensões que permanecem?

Se quiserem, podem partilhar o que sentem ou simplesmente não dizer nada.

### Sessão 3

**Tema:** “Escuuuta...é apenas a tua respiração!”

**Objetivo geral:** desenvolver competências de foco e concentração, preparando a mente para a realização de tarefas/atividades

**Objetivos específicos:**

- focalizar e sustentar a atenção na respiração;
- aumentar a consciência corporal;
- treinar *a consciência da audição*
- lidar com as emoções;
- acalmar a mente.

#### **Guião da prática**

Sentem-se confortavelmente na cadeira com as costas direitas, a cabeça equilibrada ao centro e com os pés assentes no chão.

A partir do momento que ouvirem o toque na taça tibetana podem com gentileza colocar as mãos nas pernas ou em cima da mesa, fechar os olhos ou mantê-los abertos, como preferirem...

Agora perguntem a vocês mesmos em silêncio. “Como é que eu me sinto neste momento?” “Estou calmo?” “Estou agitado?” “Sinto algum desconforto?”. A maneira como estás a respirar pode dizer-te como te estás a sentir agora.

E perguntem ainda “Que pensamentos estão a vir à minha cabeça?”, “Onde anda a minha atenção?”. E notem como a vossa atenção viajou para outros lados...mas não tem mal, pois quando derem conta que a atenção levantou voo e começou a viajar, vocês podem dizer “tudo bem, agora que sei que o meu pensamento anda a passear, posso trazê-la de volta, para onde estou neste momento...”

Agora que regressaram, podem levar a atenção para a vossa respiração. Sintam cada insssssipiração e...cada exxxxipiração...

Vamos agora inspirar o ar para todo o corpo. Como se o meu corpo fosse um balão que enche quando inspiiiiram e que se esvazia quando expiiiiiram e deixem ir embora qualquer

desconforto, qualquer agitação e continuem a deixar o ar entrrraaar como que enchendo o vosso corpo e saiiir levando o ar para fora.

E em silêncio, mentalmente, podem dizer - “tudo o que estou a sentir é natural, está tudo bem assim como está!”

Agora vamos escutar os sons que estão a acontecer à nossa volta. Que sons conseguem ouvir? Notem cada um deles os de longe e os de perto. Os mais baixos e os mais altos. Notem bem todos eles, sintam-nos enquanto mantêm a respiração.

É natural perderem a atenção na respiração...os que têm os olhos abertos, já sabem que os podem fechar sempre que quiserem...mentalmente podem dizer “exxxxpiro...innnsssspiro”...mais uns instantes...

Voltem à respiração normal.

Ainda de olhos fechados, esfreguem as mãos uma na outra e notem a sensação do toque, do calor e façam uma concha com as mãos colocando-as nos olhos que se mantêm fechados, sem os apertar, apenas pousar e observem o que estão a sentir, o toque, a temperatura, a sensação de conforto. Fiquem assim mais uns segundos...

Ao toque da taça tibetana, tiram as mãos devagar, pousando-as em cima das vossas pernas e abram os olhos com delicadeza em silêncio, enquanto escutam o som da taça ecoar até ao fim.

Aqui estão! Bem-vindos!

Como se sentem?

Gostariam de partilhar alguma coisa?

#### Sessão 4

**Tema:** “Sente...o teu corpo fala!”

**Objetivo geral:** estimular a concentração e o foco

**Objetivos específicos:**

- focar a atenção no momento presente;
- estar atento aos movimentos do corpo;
- desenvolver o sentido proprioceptivo (sentido do corpo em movimento, que auxilia a sua regulação e coordenação);
- focalizar a atenção na respiração;
- desenvolver a concentração.

**Guião da prática**

Sentem-se confortavelmente na cadeira com as costas direitas, a cabeça equilibrada ao centro e com os pés assentes no chão.

A partir do momento que ouvirem o toque na taça tibetana podem com gentileza colocar as mãos nas pernas ou em cima da mesa, fechar os olhos ou mantê-los semi-fechados, como preferirem...

Vamos levar a nossa atenção para os nossos pezinhos. Como é que os sentem? Soltos, apertados, frios, quentes, pesados, leves...

Levantem o pé direito do chão, à altura de um palmo e podem esticá-lo gentilmente para a frente e rodá-lo 5 vezes para o lado direito devagar 1... 2... 3... 4... 5...

e rodá-lo 5 vezes para o lado esquerdo no mesmo ritmo 1... 2... 3... 4... 5... e pousem o pé no chão.

Levantem agora o pé esquerdo do chão, à altura de um palmo e podem esticá-lo gentilmente para a frente e

rodá-lo 5 vezes para o lado esquerdo devagar 1... 2... 3... 4... 5...

e rodá-lo 5 vezes para o lado direito no mesmo ritmo 1... 2... 3... 4... 5... e pousem o pé no chão.

O que sentem nos músculos da perna enquanto rodam o pé? Que sensações notam no tornozelo ao movimentar-se?

Já sabem que podem fechar os olhos sempre que desejarem...experimentem...ou abri-los apenas por uns segundos para observarem algum exercício que não têm a certeza de como executar.

Vamos agora esticar os braços para a frente e abrir e fechar as mãos 10 vezes à minha contagem...1...2...3...4...5...6...7...8...9...10... pousem as mãos tranquilamente em cima das pernas.

Vamos repetir... estiquem os braços e já sabem... fechar e abrir as mãos ...1...2...3...4...5...6...7...8...9...10...

O que sentem nos músculos do braço enquanto abrem a mão? Que sensações notam nas mãos enquanto as abrem e fecham?

Agora, levem a vossa atenção de forma gentil para a respiração... e notem como se sentem...

Notem como está o vosso corpo...inspirem profundamente e imaginem o ar a descer do nariz até à ponta dos pés...repitam... inspirem profundamente e imaginem o ar a descer do nariz até à ponta dos pés...como sentem os pés?...

Agora a vossa atenção vai para os tornozelos...pernas e joelhos...como sentem essas partes do corpo?...

Vamos subir o ar mais um bocadinho enquanto inspiramos e expiramos até à nossa barriga e vejam como o abdómen sobe quando inspiiram e desce quando expiiram . Como sentem esta zona do corpo? Presa...solta, relaxada?

O ar continua a fazer o seu caminho e agora imaginem o ar a subir pelas costas...peito...ombros e notem as sensações nessas zonas...agora lá vai ele, o ar, para o braço esquerdo... e para o braço direito...agora a subir para o rosto...cabeça...observem como se sentem neste momento, sentados e a respirar tranquilamente...

Ainda de olhos fechados, esfreguem as mãos uma na outra e notem a sensação do toque, do calor e façam uma concha com as mãos colocando-as nos olhos que se mantêm fechados,

sem os apertar, apenas pousar e observem o que estão a sentir, o toque, a temperatura, a sensação de conforto. Fiquem assim mais uns segundos...

Quando ouvirem o som do toque da taça tibetana, tiram as mãos devagar, pousando-as em cima das vossas pernas e abram os olhos com delicadeza em silêncio, enquanto escutam o som da taça ecoar até ao fim.

Bem-vindos!

Gostariam de partilhar o que foi mais desafiante durante a prática? Foi o foco na respiração? Foi identificar as sensações nas partes do corpo? A concentração? O relaxamento?

Ou foi fácil?

Se quiserem, podem partilhar como se sentem ou, simplesmente, ficar em silêncio.

## Sessão 5

<b>Tema:</b> "Sim...estou aqui!"
<b>Objetivo geral:</b> desenvolver a concentração e o foco no momento presente
<b>Objetivos específicos:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• melhorar a postura corporal enquanto promotora da regulação da atenção;</li><li>• desenvolver o sentido proprioceptivo;</li><li>• focalizar a atenção na respiração.</li></ul>
<b>Guião da prática</b> <p>Podem sentar-se confortavelmente na cadeira com as costas direitas, mas sem rigidez, a cabeça equilibrada ao centro e com os pés assentes no chão.</p> <p>A partir do momento que ouvirem o toque na taça tibetana podem deixar os braços descaídos ao lado do tronco, fechar os olhos ou mantê-los semifechados, como for melhor e mais confortável para cada um de vocês...</p> <p>Vamos começar por perguntar a vocês mesmos, em silêncio – "Como estão os meus ombros?... Verifiquem...Relaxados?... Tensos?... E o pescoço?... Esta é uma parte do corpo em que normalmente guardamos muito tensão.</p> <p>Agora vão subir os ombros devagar até às orelhas enquanto inspiram e escutam a contagem até 4 (1,2,3,4) e vão expirar com o cair dos ombros num só segundo, como que libertando o ar dos ombros.</p> <p>Mantenham os olhos fechados e convido a fechar gentilmente quem, entretanto, os abriu.</p> <p>Vão fazê-lo algumas vezes. Vamos lá...</p> <p>Ombros sobem, innnsspira... 2, 3, 4 e expira, ombros caem com a expiração</p> <p>Inspiraar-subiiir...</p> <p>Expirar-descer</p>

Inspiraaar-subiiir...

Expirar- descer

Inspiraaar-subir...

Expirar-descer

Notem o que estão a sentir nos ombros e no pescoço quando inspiram e os sobem.

Notem o que estão a sentir nos ombros e no pescoço quando expiram e os descem.

Vamos voltar à respiração normal...

Agora vamos entrelaçar as mãos e subir os braços, esticando os braços no alinhamento da coluna... para os que estão com os olhos fechados e já não se recordam da instrução antes da sessão, podem agora espreitar como estou a fazer.

Expirem e, gentilmente, pousem as palmas das mãos em cima da cabeça... Inspiiirem enquanto sobem os braços.

Voltem a fechar os olhos, se assim desejarem...ajuda a relaxar...

Inspiraaar-subiiir os braços...

Expirar-descer os braços...

Inspiraaar-subiiir...

Expirar- descer...

Inspiraaar-subir...

Expirar-descer...

Os braços voltam ao lado do corpo e retomam a respiração normal...

Agora inclinem delicadamente o pescoço para o lado esquerdo e sintam as sensações que surgem nesta zona do corpo...e agora para o lado direito...

Novamente...lado esquerdo...lado direito...lado esquerdo...lado direito... e voltem o pescoço ao centro.

Levemos a nossa atenção para a nossa cabeça e o nosso pescoço, experimentando fechar os olhos para quem tem os seus abertos...a minha cabeça é como se fosse um pêndulo e o meu pescoço um fio que segura a cabeça e agora rodem muito lentamente o pescoço três vezes.

Vamos começar pelo lado direito: 1...devagariiiinho, 2...isso lentamente, 3...muito bem!

Vamos fazer o mesmo para o lado esquerdo: 1..., 2..., 3... Perfeito!

Agora, podem inclinar o pescoço gentilmente para trás, inspirando... para a frente, expirando...vamos experimentar... o pescoço para trás, inspiirem...o pescoço para a frente, expiiirem

Vamos fazer quatro vezes

Inspiiirem...expiiirem

Inspiiirem...expiiirem

Inspiiirem...expiiirem

Inspiiirem...expiiirem

Muito bem!

Tragam a vossa atenção de volta às sensações do vosso corpo... notem como se sentem...

Ainda de olhos fechados, esfreguem as mãos uma na outra e notem a sensação do toque, do calor e façam uma concha com as mãos colocando-as nos olhos que se mantêm fechados, sem os apertar, apenas pousar e observem o que estão a sentir, o toque, a temperatura, a sensação de conforto. Fiquem assim mais uns segundos...

Quando ouvirem o som do toque da taça tibetana, tiram as mãos devagar, pousando-as em cima das vossas pernas e abram os olhos com delicadeza em silêncio, enquanto escutam o som da taça ecoar até ao fim.

Bem-vindos!

Gostariam de dizer alguma coisa sobre esta experiência?

Conseguiram seguir a prática?

## Sessão 6

<b>Tema:</b> “Sim...sinto o meu corpo!”
<b>Objetivo geral:</b> atingir um estado de serenidade, que facilita a atenção, a memorização, o processamento de informação e a aprendizagem.
<b>Objetivos específicos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• aprender a dar resposta ao relaxamento;</li> <li>• focalizar a atenção na respiração;</li> <li>• desenvolver a concentração.</li> </ul>
<b>Guião da prática</b> <p>A partir do momento em que ouvirem o toque na taça tibetana, podem sentar-se confortavelmente na cadeira com as costas direitas, mas sem rigidez, a cabeça equilibrada ao centro e com os pés assentes no chão. Podem fechar os olhos ou mantê-los semi-fechados, como for melhor e mais confortável para cada um de vocês...</p> <p>Coloquem as mãos nas pernas, com as palmas viradas para cima ou para baixo...experimentem e escolham... podem fechar os olhos ou mantê-los semi-fechados, como for melhor e mais confortável para cada um de vocês...</p> <p>Vamos manter as costas direitas, peito aberto, sem qualquer pressão ou tensão...com esta postura sintam a vossa respiração, a vossa atenção foca-se na vossa iinnnspiração e eeexxpiração...</p> <p>Atenção à próxima instrução...eu vou contar até quatro e durante esta contagem vocês vão contrair os músculos da cara enquanto iiiinnspiram... como que a fazer uma careta; assim</p>

que terminar a contagem, ou seja, assim que ouvirem o número quatro soltam os músculos e exxxxpiram, soltando o ar muito devagar enquanto eu conto até sete.

Vamos lá... careta ,2,3 4; relaxa 2, 3, 4, 5, 6, 7...sintam o rosto, vejam que sensações surgem. Mais uma vez...careta, innnspira 2,3,4; relaxa exxxxxpira 3,4,5,6,7.

Voltem à respiração normal... Notem todas as sensações, sejam elas quais forem...

Agora, contraiam o peito, o abdómen e os braços e fecham as mãos na contagem até 4 enquanto innnspiram... e soltam o ar muito devagarinho até à contagem 7... E quando contraírem levantam os pés do chão que ajuda a contrair ainda mais os músculos. E baixam novamente devagarinho com a expiração lenta, descontraindo todo o corpo...

Vamos lá...

contraí 2,3 4; relaxa 2, 3, 4, 5, 6, 7

contraí 2,3 4; relaxa 2, 3, 4, 5, 6, 7

contraí 2,3 4; relaxa 2, 3, 4, 5, 6, 7

contraí 2,3 4; relaxa 2, 3, 4, 5, 6, 7

contraí 2,3 4; relaxa 2, 3, 4, 5, 6, 7

Voltemos à postura normal do corpo...tragam a vossa atenção de forma gentil à respiração com o ar a entrar e a sair...a entrar e a sair...

Quando entra, a barriga enche como um balão, quando sai, esvazia... coloquem lá as mãos...a barriga enche quando o ar entra e esvazia quando o ar sai...em silêncio e ao vosso ritmo...

Agora coloquem as mãos as vossas mãos sobre as vossas pernas ou mesa e sintam a superfície do que tocam... sintam bem o contacto...

E agora o contacto dos pés com o chão...

Subam agora a atenção para as pernas...agora as nádegas... as ancas...e deixem relaxar, descontraindo todos os músculos...

Continuando a subir, levem a atenção para as costas...ombros...observem como estão essas partes do corpo...descontraíam cada uma delas, mantendo as costas direitas numa linha com o eixo do vosso pescoço...isso mesmo...

Subam agora a atenção para a face e sintam os olhos, a testa, tudo relaxado...deixem relaxar mais a cada respiração...

Podem fazer 3 respirações profundas

inspiirem...expiiirem

inspiirem...expiiirem

inspiirem...expiiirem

Ainda de olhos fechados, esfreguem as mãos uma na outra e notem a sensação do toque, do calor e façam uma concha com as mãos colocando-as nos olhos que se mantêm fechados, sem os apertar, apenas pousar e observem o que estão a sentir, o toque, a temperatura, a sensação de conforto. Fiquem assim mais uns segundos...

Quando ouvirem o som do toque da taça tibetana, tirem as mãos devagar, pousando-as em cima das vossas pernas e abram os olhos com delicadeza em silêncio, enquanto escutam o som da taça ecoar até ao fim.

Sejam bem-vindos a este momento!

Como foi a experiência?

Houve pensamentos ou emoções que surgiram?

## Sessão 7

**Tema:** “Que solinho bom...obrigada!”

**Objetivo geral:** ativar o sistema nervoso parassimpático, contrariando estados de agitação e dispersão, ativando a atenção

**Objetivos específicos:**

- identificar sensações;
- desenvolver estados como a empatia, calma e bem-estar;
- apreciar o que nos rodeia;
- fortalecer a concentração.

### Guião da prática

Convido-vos a ficarem de pé, num círculo e um pouco afastados uns dos outros.

A partir do momento em que ouvirem o toque na taça tibetana, queiram seguir, por favor, as instruções que vos serão dadas...

Observem como estão e alinhem o corpo...

Levem a atenção para as narinas e sintam a respiração...o ar a entraarr, a saiiir

Entrelacem os dedos e inspirando longamente, subam os braços pela frente lá bem para cima, espreguiçando bem... e agora deixem-nos cair rapidamente como se tivessem muito pesados. Quando os deixam cair, reparem como a expiração sai de uma só vez...

Muito bem... Isso mesmo!

Vamos fazer 5 vezes

entrelaça, sobre, espreguiiiiça...solta

entrelaça, sobre, espreguiiiiça...solta

entrelaça, sobre, espreguiiiiça...solta

entrelaça, sobre, espreguiiiiça...solta

entrelaça, sobre, espreguiiça...solta

Voltem à postura normal

Levantem agora os braços esticados, com as mãos viradas para baixo, até à altura dos ombros...fechem as mãos, contraindo os músculos o máximo que puderem...isso...agora soltem e abram as mãos

Vamos fazer 3 vezes

levanta...contraai...solta

levanta...contraai...solta

levanta...contraai...solta

Muito bem!

Agora podem voltar aos vossos lugares para fazerem um exercício com o colega do lado.

Em silêncio, sentem-se virados de frente e olhem um para o outro sem desviar o olhar durante segundos (entre 10 a 15 segundos)

Agora o colega que se encontra à esquerda vai virar as costas para o colega e este colega vai desenhar com o dedo um Sol nas costas como que as costas fosse um quadro...com raios e tudo, com raios lindos, fortes, luminosos...

Agora apaguem o “quadro” gentilmente com as palmas das mãos...muito bem limpinho, não fica risco por limpar...

Agora troquem e vão fazer o mesmo: desenhar com o dedo um Sol nas costas do colega...com raios e tudo, com raios lindos, fortes, luminosos...agora apaguem o quadro gentilmente com as palmas das mãos...muito bem limpinho, não fica risco por limpar...

Agradeçam, com um sorriso, ao colega e virem-se para a frente com as mãos sobre as vossas pernas ou mesa...

Sintam como estão os ombros, braços, mãos, costas...

Agora para terminar fechem os olhos levem a vossa atenção para a respiração com um leve sorriso nos lábios...

inspiirem...expiirem

inspiirem...expiirem

inspiirem...expiirem

Isso...só mais uns segundinhos...

Ainda de olhos fechados, esfreguem as mãos uma na outra e notem a sensação do toque, do calor e façam uma concha com as mãos colocando-as nos olhos que se mantêm fechados, sem os apertar, apenas pousar e observem o que estão a sentir, o toque, a temperatura, a sensação de conforto. Fiquem assim mais uns segundos...

Quando ouvirem o som do toque da taça tibetana, tiram as mãos devagar, pousando-as em cima das vossas pernas e abram os olhos com delicadeza em silêncio, enquanto escutam o som da taça ecoar até ao fim.

Bem-vindos a este momento!

Como se sentem? Gostariam de partilhar algo? O que consideraram mais desafiante?

Como foi a sensação de sentirem o colega a desenhar nas vossas costas? E desenharem em silêncio nas costas dele?

## Sessão 8

**Tema:** “Escuta...!”

**Objetivo geral:** estabelecer de forma consciente a ligação mente-corpo

**Objetivos específicos:**

- identificar sensações;
- ter uma maior consciência das sensações e dos pensamentos;
- desenvolver uma maior capacidade de presença.

### Guião da prática

Sentem-se confortavelmente na cadeira com as costas direitas, a cabeça equilibrada ao centro e com os pés assentes no chão.

A partir do momento que ouvirem o toque na taça tibetiana podem colocar as mãos nas pernas ou em cima da mesa, fechar os olhos ou mantê-los semi-fechados, como preferirem...

Queiram agora observar como está a vossa respiração...se está tranquila, acelerada...reparem bem...sintam os movimentos da respiração... o ar a entrar e a sair do corpo pelas vossas narinas...a entaaar, a saaaair...

Levem a vossa atenção para tudo o que ouvem, os sons que vos rodeiam, os da sala, os que surgem fora dela...os mais próximos, os mais distantes... os mais suaves, os mais intensos...notem todos os sons

Se derem conta que a mente fugiu para outra coisa qualquer que não os sons, gentilmente tragam-na de volta e notem os sons que ocorrem dentro da sala (*esperar alguns segundos - caso haja silêncio na sala, fazer alguns sons: toques na mesa, mexer em algum objeto, por exemplo*)

Deem atenção à vossa respiração...

Agora coloquem os cotovelos apoiados na mesa com as mãos viradas para cima e relaxadas... e mantenham os olhos fechados e desafio a quem tiver os seus abertos que os feche docemente...

Vão lentamente abrir e fechar as vossas mãos 3 vezes.

Vamos lá de forma lenta:

abrir...fechar...

abrir...fechar...

abrir...fechar...

Fechem suavemente as duas mãos inspirando e travam a respiração, retendo o ar, contando silenciosamente até 3 e soltem o ar, expirando e abrindo as mãos.

Vamos continuar...

inspira, fechando as mãos, retém1,2,3; expira, abram as mãos

inspira, fechando as mãos, retém1,2,3; expira, abram as mãos

inspira, fechando as mãos, retém1,2,3; expira, abram as mãos

inspira, fechando as mãos, retém1,2,3; expira, abram as mãos

inspira, fechando as mãos, retém1,2,3; expira, abram as mãos

Agora com a vossa mão direita vão massajar a vossa mão esquerda...massajar a palma da mão com movimentos circulares...

Façam o mesmo à outra mão...devagar, sentindo as sensações da massagem, notando a temperatura de uma mão a tocar na outra, a sensação dos dedos a percorrer a pele...

Parem e pousem as mãos sobre as pernas ou sobre a mesa e sintam as sensações nas mãos;

Para quem tem os olhos abertos, convido a que os fechem...

Continuem de costas direitas, mas relaxados, confortáveis e deem agora tenção à vossa testa, descontraindo-a e também às sobancelhas, à boca...todo o rosto descontraído...

Imaginem uma circunferência na vossa testa, entre os vossos olhos bem no centro da vossa testa e fixem o olhar nela durante uns segundos...não se preocupem se ela ainda não apareceu...

Sempre que a mente vaguear, passear, tragam-na de volta à circunferência, utilizando a ajuda da respiração...

Como é a vossa circunferência? Tem uma cor? Não respondam...apenas reparem nos pormenores que ela tem...Tem formas?

Mantenham os olhos fechados e agora relaxem a testa, os olhos, todo o rosto...respirem normalmente...

Ainda de olhos fechados, esfreguem as mãos uma na outra e notem a sensação do toque, do calor e façam uma concha com as mãos colocando-as nos olhos que se mantêm fechados, sem pressão, apenas pousar e observem o que estão a sentir, o toque, a temperatura, a sensação de conforto. Fiquem assim mais uns segundos...

Quando ouvirem o som do toque da taça tibetiana, tiram as mãos devagar, pousando-as em cima das vossas pernas e abram os olhos com delicadeza em silêncio, enquanto escutam o som da taça ecoar até ao fim.

Se quiserem, podem partilhar como foi esta experiência, como se sentem ou, simplesmente, ficar em silêncio.

## Sessão 9

<b>Tema:</b> “Sobe, sobe, balão sobe...!”
<b>Objetivo geral:</b> promover estados de tranquilidade, segurança, acolhimento e empatia
<b>Objetivos específicos:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• estar presente de forma plena;</li><li>• identificar emoções;</li></ul>
<b>Guião da prática</b> <p>Sentem-se confortavelmente na cadeira com as costas direitas, a cabeça equilibrada ao centro e com os pés assentes no chão.</p> <p>A partir do momento que ouvirem o toque na taça tibetana podem colocar as mãos nas pernas ou em cima da mesa e fechar os olhos...</p> <p>Observem como está a vossa respiração...se está tranquila, acelerada...reparem bem...sintam os movimentos da respiração...o ar a entrar e a sair do corpo...a entraar, a saaaair...</p> <p>Observem se alguma emoção que vos esteja a incomodar possa estar presente neste momento - irritação...raiva...tristeza...inquietação...cansaço...aborrecimento...)</p> <p>Agora, a partir da vossa imaginação, peguem nessa emoção e coloquem-na numa bola de sabão imaginária, podem escolher a cor da bolha...azul, verde, lilás, a que queiram...</p> <p>Imaginem a bolha leve, leve a flutuar, a subir para longe...deixem-na ir, apenas deixem-na ir...isso lá vai ela...mentalmente digam-lhe adeus e permitam que se vá embora, desejando-lhe uma viagem tranquila e dizendo num tom baixo – “está tudo ok, podes ir...”</p> <p>Tragam de volta a vossa atenção ao corpo, observem como se estão a sentir neste momento...deixem-se ficar assim em silêncio por um bocadinho, mantendo os olhos fechados...</p> <p>Esfreguem as mãos uma na outra e notem a sensação do toque, do calor e façam uma concha com as mãos colocando-as nos olhos que se mantêm fechados, sem pressão, apenas pousar e observem o que estão a sentir, o toque, a temperatura, a sensação de conforto. Fiquem assim mais uns segundos...</p> <p>Quando ouvirem o som do toque da taça tibetana, tirem as mãos devagar, pousando-as em cima das vossas pernas e abram os olhos com delicadeza em silêncio, enquanto escutam o som da taça ecoar até ao fim.</p> <p>Agora convido-vos a partilharem a vossa experiência...</p> <p>Que emoção notaram estar presente? Como a sentiram no corpo?</p> <p>Imaginaram-se a colocarem a emoção na bola de sabão?</p> <p>De que cor era vossa bola?</p> <p>Como se sentiram quando imaginaram que o que vos incomodava se afastava para longe dentro da bola?</p>

O que sentiram quando se despediram da bola de sabão e lhe desejaram boa viagem?

...

Agora levantem-se e vamos para esta parte da sala livre de cadeiras e mesas e vamo-nos posicionar em círculo

Vamos dar as mãos e escutar com atenção uma música para refletirmos sobre o que é dito.

*(Nota: trata-se de uma canção de Luísa Sobral – Todos Gozam – disponível na plataforma Youtube)*

### **Todos gozam**

*Todos gozam com a Rita*

*Por ela ser meio gordita*

*Mas não sabem que isso lhe faz mal*

*Ela chega a casa e chora*

*Diz que não vai mais à escola*

*Diz que todos os dias é igual*

*Todos gozam com o Pedro*

*Por aos sete ainda ter medo*

*De brincar ao box e ao futebol*

*Ele chega a casa e chora*

*Diz que não vai mais à escola*

*Quer ficar debaixo do lençol*

*Mas amanhã quando acordar*

*Vai ver o mundo com outro olhar*

*Perceber que aquele que é mau na escola é o mais inseguro*

*Quem tem orgulho em ser diferente é o mais maduro*

*Todos gozam com a Sara*

*Por ter borbulhas na cara*

*E ela faz de tudo para esconder*

*O Fábio tem os olhos tortos*

*A Luísa é caixa de óculos*

*E o Rui é lento a escrever*

*Mas amanhã quando acordar*

*Vai ver o mundo com outro olhar*

*Perceber que aquele que é mau na escola é o mais inseguro*

*Quem tem orgulho em ser diferente é o mais maduro*

*Perceber que aquele que é mau na escola é o mais inseguro...*

*Quem tem orgulho em ser diferente é o mais maduro*

## Sessão 10

**Tema:** “Que bem que está este o meu coração!”

**Objetivo geral:** promover estados de tranquilidade, segurança, acolhimento e interligação a si e aos outros

**Objetivos específicos:**

- ter uma maior consciência dos estados emocionais;
- desenvolver estados de confiança e empatia.

### **Guião da prática**

Sentem-se confortavelmente na cadeira com as costas direitas, a cabeça equilibrada ao centro e com os pés assentes no chão.

A partir do momento que ouvirem o toque na taça tibetana podem, com gentileza, colocar as mãos nas pernas ou em cima da mesa, fechar os olhos...

Respirem de forma profunda e tranquila... já sabem encontrar essa respiração de paz e serenidade, assim com um sorriso nos lábios...muito bem!

Vamos iniciar uma pequena viagem...

Tragam à vossa mente um acontecimento ou uma memória de algo que vos deixa muito felizes e deixem-se ficar por uns instantes com essa sensação de bem-estar e alegria.

Imaginem que se estão a divertir, que se sentem felizes...não faz mal se neste preciso momento é assim que realmente se sentem...apenas imaginem que estão a sorrir e fazer uma coisa de que gostam muito, muito...

Na vossa imaginação e em silêncio, coloquem a mão no coração e desejem a vocês próprios os seguintes desejos

“que eu seja feliz”;

“que eu seja um ser amigável, atencioso”;

“que eu seja forte e saudável; que sinta alegria e paz”;

“que eu sinta uma profunda bondade e gratidão”...

Outra vez, mantendo as vossas mãos no vosso peito:

“que eu seja feliz”

“que eu seja um ser amigável, meigo, respeitador”

“que sinta paz e alegria”

“que eu seja saudável e forte...que eu sinta uma profunda bondade e gratidão”

Agora com estes desejos na presença do vosso coração, notem como se estão a sentir no vosso corpo, que emoção e sensações surgem.

Imaginem esse sentimento descer e chegar à ponta dos vossos pés e subir até ao topo da cabeça...sintam este afeto preencher o corpo todo...;

Agora imaginem que esse sentimento tem uma cor, a vossa cor preferida...imaginem essa cor a preencher o corpo todo e sair pelos dedos dos pés e das mãos e a preencher todo este espaço, toda a sala de aula...

Tu e todos os teus colegas sintem essa sensação de afeto doce...imagina os teus colegas felizes e contentes, de sorrisos traçados no rosto...e diz a todos eles no silêncio do teu coração

—

“desejo, queridos colegas, que sintam paz, alegria, confiança...que sintam muito amor...que a alegria more nos vossos corações...”

Continuem, em silêncio, a enviar estes e outros desejos aos vossos colegas por mais uns instantes...assim de olhos fechados, tranquilos, felizes...

Agora que todos sentem este afeto maravilhoso que cresce, cresce... a cor de cada um transborda para fora desta sala, percorrendo os corredores, todas as outras salas, os pátios e sobe até ao céu, formando um lindo e vibrante arco-íris...todos os seres deste mundo admiram este arco-íris...

Cada um de vocês vai desejar a cada um destes seres espalhados por todo o mundo:

“Que sejam felizes...que se sintam amados, respeitados...que sintam paz...que brinquem muito...que sejam amigáveis, bondosos...que partilhem o que têm...que sejam agradecidos...”

Tragam de volta a vossa atenção ao corpo, observem como se estão a sentir neste momento...deixem-se ficar assim em silêncio por mais um bocadinho...

Ainda de olhos fechados, esfreguem as mãos uma na outra e notem a sensação do toque, do calor e façam uma concha com as mãos colocando-as nos olhos que se mantêm fechados, sem pressão, apenas pousar e observem o que estão a sentir, o toque, a temperatura, a sensação de conforto. Fiquem assim mais uns segundos...

Quando ouvirem o som do toque da taça tibetana, tiram as mãos devagar, pousando-as em cima das vossas pernas e abram os olhos com delicadeza em silêncio, enquanto escutam o som da taça ecoar até ao fim.

Muito bem! Sejam bem-vindos a este momento!

Querem partilhar a vossa experiência?

Como se sentiram ao dizer estas frases de bem-querença a vocês próprios? Aos amigos? Ao mundo?

Que emoções surgiram?

Que cor tinha o vosso sentimento?

## Sessão 11

**Tema:** “Obrigada, obrigada, obrigada!”

**Objetivo geral:** fortalecer a ligação entre o corpo, a mente e as emoções no momento presente

**Objetivos específicos:**

- desenvolver empatia e uma maior consciência prossocial;
- reconhecer que os estados emocionais e mentais (pensamentos e emoções) têm um forte impacto na regulação da atenção e comportamento.

**Guião da prática**

Vamo-nos colocar de pé afastados uns dos outros, de modo que ao abrirem os braços não toquem uns nos outros.

A partir do momento em que ouvirem o toque na taça tibetana podem assumir uma postura direita, com os pés à largura dos ombros, em que a vossa coluna mantém uma linha direita com o vosso pescoço e cabeça, mas sem qualquer tipo de tensão.

Vamos começar por observar a nossa respiração, que será acompanhada com o movimento dos braços. Os movimentos são feitos de forma delicada, tranquila...

Inspiraaaamos e levantamos os braços para os lados, como uma flor que se abre...expiraaaamos e juntamos os braços cruzados em frente ao peito como que nos abraçando e baixando a cabeça, como uma flor que se fecha...

3 vezes...

Voltemos à nossa respiração normal por uns breves segundos...

Vamos repetir e convido-vos a fecharem os olhos...

5 vezes...

Innnspiração...a flor abre-se

Exxxxpiração...a flor fecha-se

Continuem ao vosso ritmo!

Notem o que sentem ao levantarem os braços (temperatura, pelo, etc). Notem o que sentem ao baixarem os braços (relaxamento dos músculos, etc)

Vamos agora com esta tranquilidade e em silêncio, dar continuidade à nossa respiração...

E vão esfregar as mãos vigorosamente durante alguns segundos...isso...só mais um pouco...

Aproximem devagar as palmas das mãos, sem que se toquem e voltem a afastá-las...novamente...aproximem-nas sem que se toquem e afastem-nas...estejam atentos ao que sentem nas mãos...podem fechar os olhos para sentirem melhor...

Agora juntem-se dois a dois e fiquem frente a frente...voltem a esfregar as mãos como há pouco. Muito bem...

Agora aproximem devagar as palmas das vossas mãos das palmas das mãos do vosso colega, sem que se toquem e afastem-nas lentamente e repitam...

Agora um de cada par vai fechar os olhos... escolham entre vocês quem será e escutem todos a explicação dar a escolher aos alunos pode criar perturbação e o que pretende é calma, dar antes a indicação - ex. Todos os alunos do lado da janela fecham os olhos enquanto o par mantém aberto

Quem ficar com os olhos fechados vai imitar os movimentos da mão do colega, seguindo-a em espelho. Devem estar a perguntar “oh professora, mas como, se vou estar com os olhos fechados?” Confiem e estejam atentos à minhas instruções...

Mantenham a posição frente a frente, em espelho. Todos esfregam muito bem as mãos. O que vai fechar os olhos levanta a mão direita e o outro levanta a mão esquerda e aproximam as palmas das mãos sem que se toquem.

O que vai fechar os olhos, feche-os neste preciso momento e o outro faz movimentos muito lentos para que as mãos não se toquem e para que o colega o acompanhe, seguindo os seus movimentos.

Podem abrir os olhos e inverter os papéis – quem esteve com os olhos fechados agora faz os movimentos e o outro fecha os olhos. Esfregam as mãos novamente e comecem. Façam-no em silêncio, de forma gentil e lenta para que as mãos não se toquem.

Quando ouvirem o toque na taça tibetana, podem delicadamente abrir os olhos e agradecer ao colega com quem partilharam este momento e voltam todos aos seus lugares.

Querem partilhar a vossa experiência?

O que sentiram de particular nas vossas mãos?

Que emoções/sensações surgiram?

Como se sentem?

## Sessão 12

<b>Tema:</b> “Tão boa esta paz que sinto!”
<b>Objetivo geral:</b> melhorar a autorregulação das emoções, da autoconfiança e da satisfação
<b>Objetivos específicos:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• identificar sentimentos, emoções;</li><li>• desenvolver o sentido de humanidade e de mindfulness.</li></ul>
<b>Guião da prática</b> <p>Sentem-se confortavelmente na cadeira com as costas direitas, a cabeça equilibrada ao centro e com os pés assentes no chão.</p> <p>A partir do momento que ouvirem o toque na taça tibetiana, convido-vos a colocar as mãos nas pernas ou em cima da mesa, fechar os olhos. Vamos começar por fazer algumas respirações com tranquilidade - lentas, profundas - libertando qualquer tensão ou desconforto no corpo.</p>

Coloquem uma mão ou até mesmo as duas sobre a zona do coração com gentileza... deixem aí ficar as mãos repousadas de forma afetuosa, sentindo a vossa respiração com um sorriso leve e doce.

Continuem a dar atenção à respiração – innspirem..., exxpirem... por todo o corpo... permitam que todo o corpo respire, sem que precisem fazer nada. Apenas innspirar, expiirar... innspirar, expiirar...

Neste momento, assim com esta sensação de ternura e serenidade, vão oferecer a vocês mesmas palavras de bondade, reconhecendo que sofrem, que, por vezes, há sentimentos de tristeza, de angústia, de desilusão que batem à porta do vosso coração e mente, mas que é normal e que fazem o que podem, tal como todas as pessoas e todos os seres vivos deste mundo.

Mantendo os olhos fechados, com as mãos no vosso coração, digam a vocês mesmos, de forma verdadeira e sentida, baixinho como se estivessem a segredar ao vosso ouvido...

“que eu seja um ser extraordinário”

“que eu seja um ser de amor”

“que eu seja um ser de alegria”

“que eu seja o meu melhor amigo”

“que eu seja cuidadoso, afetuoso comigo e com todos os seres que me rodeiam”

Permitam que o valor destas palavras entre no vosso coração e que se espalhe por todo o corpo. Continuem... como se estivessem a sussurrar ao vosso ouvido...

“que eu seja um ser extraordinário”

“que eu seja um ser de amor”

“que eu seja um ser de alegria”

“que eu seja o meu melhor amigo”

“que eu seja cuidadoso, afetuoso comigo e com todos os seres que me rodeiam”

Agora podem abandonar as frases e fiquem por uns segundos neste silêncio do vosso coração, mantendo os olhos fechados.

Esfreguem as mãos uma na outra e notem a sensação do toque, do calor e façam uma concha com as mãos colocando-as nos olhos que se mantêm fechados, sem pressão, apenas pousar e observem o que estão a sentir, o toque, a temperatura, a sensação de conforto. Fiquem assim mais uns segundos...

Quando ouvirem o som do toque da taça tibetana, tiram as mãos devagar, pousando-as em cima das vossas pernas e abram os olhos com delicadeza em silêncio, enquanto escutam o som da taça ecoar até ao fim.

Sejam bem-vindos a este momento!

Querem partilhar a vossa experiência?

Que emoções/sensações surgiram?

Como se sentem?