



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

**IMPACTO DO *MINDFULNESS* NAS COMPETÊNCIAS EMOCIONAIS,  
RENDIMENTO ESCOLAR E COMPORTAMENTO EM SALA DE AULA**

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

Autora: Vanessa Alexandra Marques Lourenço

Orientadora: Professora Doutora Ana Maria das Dores Pires Gomes

Número da candidata: 20140582

**Julho de 2023**

**Lisboa**

*À minha querida (bis)avó Deolinda  
Que estará muito feliz por me ver chegar aqui!  
Estarás sempre comigo,  
Onde mais importa, no coração.  
(in memoriam)*

## **Agradecimentos**

O caminho para a conclusão de uma dissertação de mestrado é muitas vezes solitário e, por isso, as pessoas que tornam esse caminho um pouco mais fácil de percorrer devem ser reconhecidas. Uma palavra no momento certo, um gesto por mais pequeno que seja, vão ser sempre detalhes que se tornam grandes para a pessoa que os recebe. Quem me acompanhou neste período de realização da dissertação de mestrado sabe que este foi um período particularmente atribulado e difícil a nível pessoal, sendo que teria sido muito mais difícil enfrentá-lo sozinha. Assim, quero agradecer em primeiro lugar à minha orientadora, a Professora Doutora Ana Gomes que esteve lá desde o primeiro minuto e que não desistiu de mim, mesmo quando eu própria duvidei que seria possível concluir esta dissertação. Um obrigado pelo apoio, ajuda, disponibilidade e paciência, não chega. Agradecer a todos os meus professores da Universidade Autónoma de Lisboa que, ao longo da licenciatura e mestrado me ajudaram a fazer o meu percurso, pelo humanismo, pela disponibilidade e pelo rigor e paixão que imprimem na vossa profissão e que acabam por transmitir a quem ensinam.

Agradeço também às duas instituições de ensino que tornaram possível a realização desta investigação, aos seus Diretores e Coordenadores, mas em especial às 10 professoras que aceitaram colaborar comigo e que, apesar de já estarem sobrecarregadas com as suas inúmeras tarefas, demonstraram interesse e entusiasmo em relação ao projeto, sem o vosso empenho não teria sido possível. Aos pequeninos com quem me cruzei neste projeto, os alunos, o meu agradecimento por me receberem tão bem, pela curiosidade e pela vontade de participar.

Um agradecimento muito especial à minha família, os meus pilares em tudo na vida, agora e sempre. Aos meus pais, por me apoiarem incondicionalmente em tudo o que faço, pelos conselhos, pelos valores que me transmitiram, pelo amor. Ao meu irmão, por ser a minha maior inspiração e me mostrar todos os dias que, independentemente dos desafios e obstáculos, se lutarmos por aquilo que queremos, conseguimos alcançar os nossos objetivos. Aos meus avós, por serem exemplo de generosidade, de luta, persistência, de ética e de amor. Sou grata todos os dias por vos ter na minha vida, estamos juntos, sempre! Às minhas amigas de sempre, Mariana Matos, Joana Fragoso e Catarina Fragoso, pelas palavras de encorajamento, por estarem sempre lá para mim, pelas conversas sobre tudo e nada e sobretudo pelos silêncios, que por vezes significam mais do que as palavras.

*“The little things? The little moments? They aren’t so little.*

*Wherever you go, there you are.”*

*- John Kabat-Zinn*

## Resumo

A presente investigação teve como objetivo verificar se a prática de *mindfulness* influencia as competências emocionais, o rendimento escolar e o comportamento em sala de aula, em crianças do 1º Ciclo. Assim sendo, este estudo quantitativo de carácter longitudinal, comparativo e de intervenção-ação, integrou uma amostra por conveniência de 187 crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 12 anos. As crianças em idade escolar enfrentam várias mudanças a nível cognitivo, social, físico e psicológico. A escola é o local onde as crianças desta idade passam mais tempo, sendo que o seu dia-a-dia se baseia em adquirir competências e conhecimento, participando em atividades de natureza social e cultural que determinam a forma como estas aprendem e se desenvolvem. Neste contexto, existem muitas oportunidades de desenvolvimento, mas também muitos desafios e obstáculos ao mesmo, como é o caso da desatenção, do *stress*, da ansiedade em momentos de avaliação e das relações interpessoais nem sempre fáceis com os pares e os professores. A prática de *mindfulness* em contexto escolar tem vindo a gerar cada vez mais interesse na comunidade científica, devido aos seus benefícios nesta franja populacional. A implementação de intervenções baseadas em *mindfulness* no contexto escolar reveste-se da maior importância, uma vez que consegue diminuir ou mitigar alguns dos problemas que as crianças enfrentam, mesmo antes de eles se tornarem algo mais grave ou de resolução mais difícil. A análise dos dados da presente investigação demonstrou que a prática de *mindfulness* tem um impacto significativo nas competências emocionais, no rendimento escolar e no comportamento em sala de aula, tendo sido possível cumprir todos os objetivos e verificar todas as hipóteses em estudo.

**Palavras-Chave:** *Mindfulness*; Competências Emocionais; Rendimento Escolar; Comportamento em Sala de Aula; Idade Escolar.

## **Abstract**

The purpose of this research is to verify whether the practice of mindfulness influences emotional skills, school performance and classroom behavior in children in year 1 to year 4 of primary education. Therefore, this quantitative study of longitudinal and comparative character, also called, intervention-action study, was based on a sample of 187 children aged 6 to 12 years old. School-age children face various cognitive, social, physical and psychological changes. The school is the place where children of this age spend most of their time, and their daily life is based on acquiring skills and knowledge, as well as participating in activities of social and cultural nature that determine how they learn and develop. In this context, there are many opportunities for development, but also many challenges and obstacles to it, such as inattention, stress and anxiety about the evaluation and interpersonal relationships that are not always peaceful with peers and teachers. The practice of mindfulness in a school context has been generating an increasing interest in the scientific community, due to its benefits in this population range. The implementation of mindfulness-based interventions in the school context is of the utmost importance as it manages to reduce or mitigate some of the problems that children face before they become something more serious or difficult to solve. Analysis of the data from this research has shown that the practice of mindfulness has a significant impact on emotional skills, school performance and classroom behavior. With that in mind, it has been possible to verify all the objectives and assumptions under study.

**Keywords:** *Mindfulness*; Emotional Skills; Academic Performance; Classroom Behavior; School Age.

## Índice

|  |           |
|--|-----------|
| Introdução.....  | 12        |
| <b>Parte I – Enquadramento Teórico.....</b>  | <b>15</b> |
| Capítulo 1   <i>Mindfulness</i> .....  | 16        |
| 1.1 Definição e História do Conceito de <i>Mindfulness</i> .....   | 16        |
| 1.2 Objetivos do <i>Mindfulness</i> .....  | 20        |
| 1.3 Técnicas de <i>Mindfulness</i> .....   | 22        |
| 1.4 Benefícios da Prática de <i>Mindfulness</i> .....  | 26        |
| 1.5 <i>Mindfulness</i> a Nível Neurobiológico .....  | 28        |
| 1.6 <i>Mindfulness</i> em Contexto Escolar .....   | 31        |
| Capítulo 2   Competências Emocionais.....  | 35        |
| 2.1 Competências Emocionais nos Primeiros Anos de Vida.....  | 38        |
| 2.2 Competências Emocionais em Idade e Contexto Escolar.....   | 41        |
| 2.3 Programa de Aprendizagem de Competências Sociais e Emocionais.....   | 44        |
| Capítulo 3   Rendimento Escolar.....   | 47        |
| 3.1 Fatores que influenciam o Rendimento Escolar .....   | 48        |
| 3.2 Avaliação do Rendimento Escolar.....   | 51        |
| 3.3 Rendimento Escolar e Motivação .....   | 53        |
| Capítulo 4   Comportamento .....   | 56        |
| 4.1 Comportamento em Idade Escolar.....  | 56        |
| 4.2 Problemas Comportamentais na Escola.....   | 59        |
| 4.3 Autorregulação e Comportamento.....  | 62        |
| 4.4 Papel do Professor na Gestão do Comportamento.....   | 64        |
| 4.5 Clima e Gestão Positiva da Sala de Aula.....   | 66        |
| Capítulo 5   <i>Mindfulness</i> , Competências Emocionais, Rendimento Escolar e Comportamento em Sala de Aula..... | 68        |
| Capítulo 6   Definição do Problema, Pertinência e Objetivos de Investigação.....                                   | 71        |
| 6.1 Pertinência do Estudo e Definição do Problema .....  | 71        |
| 6.2 Objetivos de Investigação .....  | 72        |
| 6.2.1 Objetivo Geral .....   | 72        |
| 6.2.2 Objetivos Específicos .....  | 72        |

|  |           |
|--|-----------|
| <b>Parte II – Metodologia da Investigação.....</b>                     | <b>73</b> |
| Capítulo 7   Método.....   | 74        |
| 7.1 Delineamento do Estudo.....  | 74        |
| 7.2 Hipóteses de Estudo.....   | 74        |
| 7.3 Participantes.....   | 75        |
| 7.3.1 Caraterização da Amostra.....                                    | 76        |
| 7.4 Instrumentos.....  | 77        |
| 7.4.1 Questionário Sociodemográfico.....                               | 77        |
| 7.4.2 Inventário de Identificação de Emoções e Sentimentos (IIES)..... | 77        |
| 7.4.3 Escala de Connors para professores.....                          | 78        |
| 7.5 Procedimentos.....   | 79        |
| <b>Parte III – Resultados da Investigação.....</b>                     | <b>81</b> |
| Capítulo 8   Resultados Descritivos da Amostra.....                    | 82        |
| 8.1 Apresentação e Análise dos Resultados.....                         | 82        |
| 8.2 Estatística Descritiva.....  | 82        |
| 8.3 Discussão dos Resultados.....                                      | 88        |
| <b>Parte IV – Conclusão, Limitações e Indicações Futuras.....</b>      | <b>94</b> |
| Capítulo 9   Resultados Descritivos da Amostra.....                    | 95        |
| 8.1 Conclusão Final.....   | 95        |
| 8.2 Limitações da Investigação.....                                    | 97        |
| 8.3 Indicações para Futuras Investigações.....                         | 98        |
| Referências Bibliográficas.....  | 100       |



## Índice de Tabelas

|  |    |
|--|----|
| <b>Tabela 1</b> – Caraterização Sociodemográfica (n = 187) ..... | 76 |
| <b>Tabela 2</b> – Disciplina Preferida .....                     | 77 |
| <b>Tabela 3</b> – Consistência Interna (IIES) .....              | 82 |
| <b>Tabela 4</b> – Consistência Interna (Escala de Conners) ..... | 83 |
| <b>Tabela 5</b> – Diferenciação Emocional Positiva .....         | 83 |
| <b>Tabela 6</b> - Diferenciação Emocional Negativa.....          | 84 |
| <b>Tabela 7</b> – Diferenciação Emocional .....                  | 84 |
| <b>Tabela 8</b> – Identificação Emocional .....                  | 84 |
| <b>Tabela 9</b> – Comportamentos de Oposição.....                | 85 |
| <b>Tabela 10</b> – Problemas Cognitivos/Desatenção .....         | 86 |
| <b>Tabela 11</b> – Excessiva Atividade Motora.....               | 86 |
| <b>Tabela 12</b> – Índice de Hiperatividade.....                 | 86 |
| <b>Tabela 13</b> – Problemas das Crianças em Sala de Aula.....   | 87 |
| <b>Tabela 14</b> – Rendimento Escolar: Antes e Depois .....      | 88 |

## **Índice de Gráficos**

|   |    |
|---|----|
| <b>Gráfico 1</b> – Identificação de Emoções e Sentimentos: Antes e Depois ..... | 85 |
| <b>Gráfico 2</b> – Problemas das Crianças em Sala de Aula: Antes e Depois.....  | 87 |
| <b>Gráfico 3</b> – Rendimento Escolar: Antes e Depois.....                      | 88 |

## **Índice de Anexos**

|  |     |
|--|-----|
| <b>Anexo I</b> – Documento de Consentimento Informado .....                          | 156 |
| <b>Anexo II</b> – Questionário Sociodemográfico .....                                | 159 |
| <b>Anexo III</b> – Inventário de Identificação de Emoções e Sentimentos (IIES) ..... | 161 |
| <b>Anexo IV</b> – Escala de Conners para professores .....                           | 163 |
| <b>Anexo V</b> – Declaração de Compromisso .....                                     | 165 |
| <b>Anexo VI</b> – Planificação das Sessões de <i>Mindfulness</i> .....               | 166 |

## Introdução

A escola é uma instituição intrinsecamente social com objetivos específicos, que passam por melhorar o desempenho acadêmico dos seus alunos e incentivar o seu desenvolvimento holístico. Segundo Joshi, Gokhale e Acharya (2012), o comportamento de uma criança é moldado pelas expectativas e pelos exemplos fornecidos pelas figuras de vinculação e pelos adultos de referência, como é o caso dos pais, dos professores e dos pares. Na escola, os professores são, para a maioria dos alunos, o adulto de referência, ensinando-os proativamente e reforçando os comportamentos que permitem a aprendizagem, em detrimento daqueles que a impedem.

Quando os relacionamentos com o professor e os pares são estabelecidos com confiança e refletem um compromisso partilhado para contribuir para uma escola e uma comunidade saudáveis, é mais provável que existam comportamentos positivos. Os comportamentos problemáticos são aqueles que perturbam o normal funcionamento da aula chegando, muitas das vezes, a interrompê-la, comprometendo o processo de aprendizagem de toda a turma. Os alunos com este tipo de comportamentos sentem-se muitas das vezes oprimidos, desamparados e assoberbados pelas expectativas e exigências depositadas neles e acabam por testar a paciência do professor. Os comportamentos mais frequentes são a falta de foco atencional do aluno e a incapacidade de estar sentado durante o tempo necessário à aprendizagem. Alberto e Troutman (1995) afirmam que é difícil modificar a personalidade de um aluno com problemas de comportamento, no entanto, é possível modificar o comportamento ao fazer intervenções adequadas e ao identificar e corrigir situações adversas no ambiente ou clima escolar.

Saber gerir os estados emocionais em situações de conflito e de tensão exige da criança um certo grau de desenvolvimento de competências como: a autoconsciência para a identificação da emoção, a compreensão da influência que as emoções têm na forma como se comportam e o autocontrolo necessário à gestão emocional, de forma a lidar com a situação de forma adequada e regulada (Arándiga & Tortosa, 2000). As competências emocionais são então um conjunto de capacidades necessárias para dar resposta às exigências do contexto social imediato e que ajudam o indivíduo a atingir os seus objetivos, a lidar com os desafios e a reconhecer como a comunicação das emoções influencia as relações (Buckley, Storino & Saarni, 2003). Para que seja possível fazer uma gestão funcional dos estados emocionais, é necessário que a criança tenha conhecimento de que possui recursos interiores que lhe permitem fazer essa gestão. Num mundo em rápida mudança, o desenvolvimento das competências emocionais está a tornar-se cada vez mais importante, uma vez que determinam quão bem as

crianças se vão adaptar ao contexto que se apresenta. É necessário desenvolver e implementar estratégias que forneçam recursos à criança para enfrentar situações de grande tensão emocional, como por exemplo o insucesso escolar ou as expectativas depositadas pelos pais para a obtenção de bons resultados acadêmicos. Uma atitude dinâmica de enfrentamento face às situações difíceis, possibilita não só o desenvolvimento da assertividade e da resiliência, mas também gera bem-estar psicossocial, promovendo o autoconceito e a autoestima (Arándiga & Tortosa, 2000). Num contexto educacional, a importância do autoconceito está relacionada com o envolvimento acadêmico dos alunos (Mwamwenda, 2009; Senos, 1997; Shavelson & Bolus, 1982). Vários estudos afirmam que alunos com autoconceito positivo têm mais probabilidades de obter sucesso escolar, sendo que os alunos acabam por se esforçar e envolver mais nas tarefas e na aprendizagem dos domínios curriculares (Marsh & O'Mara, 2006; Mwamwenda, 2009; Peixoto & Almeida, 2011). Numa altura em que as escolas são cada vez mais chamadas a prestar contas pelos seus resultados e pela capacidade de estimular e promover o sucesso académico, têm sido feitos esforços por parte dos investigadores na identificação de variáveis que possam dar um contributo nesse sentido.

A relevância das competências emocionais tem levado muitos autores a enfatizar a necessidade de as incluir, intencionalmente, na prática profissional de várias disciplinas científicas. Nesse sentido, vários estudos documentam e comprovam a importância de programas de aprendizagem de competências sociais e emocionais (Durlak, Weissberg, Dymnicki & Gullota, 2011; Sklad, Diekstra, DeRitter, Ben & Gravesteyn, 2012), sendo que as escolas, as famílias e comunidades também reconhecem a sua importância na promoção da competência social e emocional e nas consequentes melhorias académicas (Bridgeland, Bruce & Hariharan, 2013; Merrel & Gueldner, 2010) e comportamentais (Webster-Stratton, Reid & Stoolmiller, 2008).

O termo *mindfulness*, ou atenção plena, está associado a estes dois aspetos: à capacidade para estar atento e focado, e a um conjunto de técnicas meditativas para desenvolvimento dessas aptidões. Segundo Brown e Ryan (2003) é um atributo da consciência e uma aptidão mental básica segundo Rothwell (2006). Em 1994, Kabat-Zinn, que concebeu os primeiros desenhos terapêuticos que englobavam exercícios de *mindfulness*, afirma que a atenção plena é caracterizada por um foco intencional no momento presente e uma observação não avaliativa da experiência. Este tipo de atenção possibilita um estado mais desperto, uma maior consciência dos pensamentos, emoções e sensações e estar meta-cognitivamente orientado, ou seja, ter uma atitude de receptividade, não-julgamento, curiosidade e abertura face às experiências (Bishop *et*

al., 2004). As técnicas de *mindfulness* podem ser ensinadas através de uma variedade de exercícios que encorajam a criança a prestar atenção às suas experiências internas, como as sensações corporais, os pensamentos e as emoções, ou a aspetos do ambiente que a rodeia, como sons ou estímulos visuais (Baer, 2003).

Uma das técnicas terapêuticas que se encontra estruturada, padronizada e sistematizada em diversos manuais designa-se *Mindfulness-based Cognitive Therapy for Children – MBCT-C*. Este tipo de intervenções ajudam as crianças que as praticam a experienciarem de forma plena o ambiente externo e interno através de métodos sensoriais específicos, como a utilização dos cinco sentidos e a cinestesia. As atividades incluem práticas baseadas em sensações, exercícios de respiração enquanto as crianças estão sentadas, atividades de movimentos conscientes, práticas de visualização, entre outras (Semple & Lee, 2014). Muitos estudos apontam para alterações significativas em alunos, quando sujeitos a estas técnicas, particularmente na cognição do aluno, em problemas de atenção e concentração, melhorando a qualidade das interações sociais, comportamento em sala de aula, o stresse e a autorregulação dos estudantes. Tudo isto fomenta mais competências no aluno ao nível da autorregulação comportamental e emocional (Johnson, Diamond & Goolkasian, 2010; Jennings & Greenberg, 2009; Jennings, Snowberg, Coccia & Greenberg, 2011; Roeser et al., 2013). Estudos recentes (Crescentini, Capurso, Furlan, & Fabbro, 2016; Harpin, Rossi, Kim & Swanson, 2016) assumem a existência de um efeito positivo com a aplicação de técnicas de *Mindfulness* na redução dos problemas de atenção de internalização nas crianças. As descobertas foram interpretadas como sugestivas de um efeito positivo entre a aplicação de *mindfulness* na escola e nas dimensões do bem-estar psicológico de várias crianças.

As técnicas de *Mindfulness*, as competências emocionais, o rendimento escolar e o comportamento em sala de aula estão relacionados entre si e considerámos pertinente explorar estas relações, de forma a podermos não só aumentar o conhecimento relativo a estes construtos, como também perceber o impacto da aplicação das técnicas de *Mindfulness* em contexto escolar.

## **Parte I – Enquadramento Teórico**

## Capítulo 1 | *Mindfulness*

### 1.1 Definição e História do Conceito de *Mindfulness*

O *Mindfulness*, também conhecido como atenção plena, é uma forma de se relacionar com a experiência presente. Este termo é a adaptação para o inglês da palavra indiana *sati*, ensinamento base da tradição Budista e, provavelmente, a mais antiga referência escrita de atenção plena que se conhece (Schmidt, 2011; Germer, Siegel, & Fulton, 2016). Esta palavra, que significa atenção plena, refere-se a uma forma de perceber e perceber tudo o que a mente envolve (sentir, ver, ouvir, cheirar, tocar, saborear e pensar), sem alterar essas percepções e sem reagir emocionalmente, ou seja, permanecer calmo e não reativo independentemente de qual seja a experiência (Cayoun, Francis & Shires, 2018).

A prática de *Mindfulness* era inicialmente utilizada apenas num âmbito religioso, fazendo parte da meditação Budista. No entanto, a comunidade científica ocidental depressa se interessou por este conceito e começou a investigar de que forma a aplicação destas técnicas milenares poderiam trazer benefícios para o indivíduo (Kabat-Zinn, 1990).

Paralelamente, Ellen Langer dedicava-se a perceber um fenómeno a que chamou *mindlessness*. Segundo a autora, nós, seres humanos, vivemos em “piloto automático”, ou seja, muitas das vezes não somos conscientes das nossas ações nem dos padrões de comportamento sobre os quais agimos, passando muito tempo em rumações relacionadas com o passado ou com o futuro, sem dar atenção ao presente. O *mindlessness* faz com que as capacidades de julgar, de fazer escolhas e de agir de um indivíduo sejam afetadas, uma vez que este se baseia em coisas previamente estabelecidas e confia em hábitos para tomar as suas decisões, não considerando novas informações. Além disso, a visão do *self* também acaba por ser limitada, uma vez que o indivíduo se baseia no passado, na comparação com os outros e em regras rígidas que, consequentemente tornam rígido o conceito de *self* (White, E., Yariv, & Welch, 2006). Assim, este comportamento de “mente vazia” (do inglês *mindlessness*), pode contribuir para problemas de saúde física e psicológica, como a ansiedade, desregulação emocional, a depressão ou um humor negativo (Kabat-Zinn, 1990; Brown & Ryan, 2003; Didonna, 2009; Hofmann, Sawyer, Witt, & Oh, 2010). Não ter atenção plena ao contexto e não integrar novas informações pode causar erros de julgamento importantes (Langer, 2000).

Muitos foram os autores que, ao longo dos anos se interessaram pela investigação deste estado mental particular que associa e orienta a atenção para o presente e que resulta numa



melhoria da consciência e percepção de si próprio (Leahy, 2013), existindo diversos conceitos e operacionalizações do termo *mindfulness*.

Jon Kabat-Zinn foi o responsável por introduzir o conceito de *Mindfulness* na área da medicina comportamental, descrevendo-o como um procedimento psicológico que disponibiliza uma atenção com qualidade, perante a situação que o indivíduo está a vivenciar naquele momento (Kabat-Zinn, 1990). O grande desenvolvimento das terapias cognitivo-comportamentais favoreceram as investigações de Kabat-Zinn, uma vez que quer a terapia cognitivo-comportamental, como o *mindfulness* apresentam pontos em comum, como a valorização de emoções positivas e a aceitação de sensações e emoções negativas ao invés de as combater (Hayes, 1987; Linehan, 1993; Linehan, 1987). Segundo Kabat-Zinn (1990), os indivíduos que praticam *mindfulness* aprendem a suspender o julgamento imediato de pensamentos, sentimentos, sensações e experiências, não lutando contra eles, mas tendo uma atitude benevolente para com os mesmos, ou seja, lidar com aquilo que nos chega através das sensações e pensamentos com compaixão. Assim, para este autor, o conceito de *mindfulness* baseia-se em prestar atenção, intencionalmente, no momento atual e sem julgar, às nossas vivências do momento presente (Kabat-Zinn, 1990).

Para Brown e Ryan (2003), o *mindfulness* é um atributo da consciência, podendo ser definido como a capacidade de prestar intencionalmente atenção à experiência do momento presente, tendo, para isso, uma atitude curiosa, aberta e sem julgamentos. Nesta definição os autores consideram o conceito de *mindfulness* unidimensional, ao contrário do que acontece com a definição Bishop et al. (2004) que propuseram um modelo de dois fatores considerando que o *mindfulness* consiste em permanecer atento e focado na experiência do momento presente e possui um fator de regulação emocional caracterizado pela abertura, curiosidade e aceitação. A questão da atenção poder ou não ser dissociada da regulação emocional continua a ser alvo de debate no que toca à operacionalização do conceito de *mindfulness*.

Independentemente de concordarem ou não na definição do conceito, a maioria dos autores consegue concordar que o *mindfulness* é uma capacidade intrínseca ao ser humano, ainda que diferentes indivíduos possam ter uma capacidade maior ou menor, dependendo das suas características individuais (Brown & Ryan, 2003). Diversas investigações mostram que esta capacidade pode ser desenvolvida através de treino, recorrendo à meditação (Brown & Ryan, 2003; Davidson, et al., 2003; Kabat-Zinn, 2003; Shapiro et al., 2008) Com a prática de *Mindfulness* é possível treinar a mente para que observe os pensamentos apenas como

pensamentos, os sentimentos como apenas sentimentos e as sensações físicas como apenas sensações, em vez de deixar a mente reagir, associar memórias ou criar cadeias de interpretação (Singla, 2011), sendo que se esses eventos acontecerem ou surgirem no decorrer da prática, devem ser aceites, sem julgamento (Segal, Williams & Teasdale, 2002). Estes eventos incluem emoções, sensações e percepções que precisam de ser apreciadas, mas que não necessitam de ser avaliadas (Kabat-Zinn, 1990). Chegar a uma prática de *mindfulness* correta exige uma prática regular, mas também o perceber que ferramentas já se encontram ao nosso dispor.

Um treino para alcançar uma atitude *mindful* pode consistir em concentrar-se em dados sensoriais ou dirigir a atenção para uma determinada tarefa, no presente e sem recorrer a julgamentos ou conceitos ou ideias já adquiridas, reduzindo a divagação (Kabat-Zinn, 2005; Mrazek, et al., 2013). Segundo Shapiro e Carlson (2017), o *mindfulness* pode descrever um resultado, mas também um processo. No caso de descrever um resultado, designa-se *mindful awareness* e consiste num estado de consciência e conhecimento profundo que leva à reflexão e se traduz num aumento de liberdade. Por outro lado, se descrever um processo designa-se *mindful practice*, que tem por base uma prática sistemática e intencional de forma aberta, atenciosa e perspicaz, que tem como objetivo conhecer e moldar a mente (Shapiro & Carlson, 2017).

Ao longo do século XX as investigações na área da meditação foram surgindo em maior número, ainda assim, foi apenas na década de 90 que se começaram a estudar, de uma forma mais aprofundada, os contributos do *mindfulness* como um tipo de meditação (Germer, Siegel, & Fulton, 2016). As investigações que foram validadas empiricamente surgiram em contexto hospitalar, nomeadamente com o objetivo de reduzir do stresse nos profissionais de saúde (Kabat-Zinn, et al., 1992).

Apesar das investigações sobre *mindfulness* terem tido início há várias décadas, só se chegou a um consenso acerca de uma definição operacional, ou seja, testável, com a publicação de Bishop et al. (2004). Assim, obteve-se uma definição baseada em dois componentes principais: uma atenção sustentada no momento presente e uma atitude de abertura, curiosidade e aceitação. Desta forma, quando se aplica e pratica a atenção plena, procura-se trabalhar estes dois componentes, sendo que apesar de estarem relacionados, ambos são independentes um do outro. Esta característica é demonstrada durante a construção de uma das principais escalas de medição da atenção plena, a Escala Filadélfia de *Mindfulness* (Cardaciotto, et al., 2008).

Ao longo do tempo, e com o aumento da popularidade do *mindfulness*, a sua prática tem vindo a ser sistematizada, padronizada e aplicada consoante o contexto existente (clínico ou não clínico ou diferentes faixas etárias). Esta padronização começou com o trabalho de John Kabat-Zinn que apresentou o *mindfulness* como um recurso a utilizar num ensaio clínico a que chamou “*Mindfulness-Based Stress Reduction Program*” (MBSR). Este programa estruturado utiliza o *mindfulness* para aliviar o sofrimento associado a doenças físicas, psicossomáticas e mentais (Grossman, et al., 2004) e consiste numa prática diária de *mindfulness*, durante um período de 8 a 10 semanas, recorrendo a exercícios formais como o *scan* corporal, a meditação sentada ou o *mindful yoga*, ou informais, como o *mindful eating* ou o andar *mindful*. O objetivo é conseguir utilizar estas técnicas como recurso perante situações emocionalmente desafiantes ou dor física. Simultaneamente é realizada psicoeducação, para que os participantes adquiram a capacidade de cultivar atitudes de não julgamento, de confiança, e de aceitação (Kabat-Zinn, 1982, 1990, 2003). É importante referir que, apesar desta ser uma intervenção direcionada para pessoas com dor crónica e doença mental, o objetivo não é substituir o tratamento médico, mas sim funcionar como um complemento a esse mesmo tratamento (Kabat-Zinn, 1990). Vários estudos em que foi utilizado o programa MBSR mostram resultados benéficos em indivíduos com dor crónica, fibromialgia, cancro, ansiedade, depressão e o stress associado a diversos contextos, como por exemplo, à vida na prisão (Grossman et al., 2004).

Ao ser o programa pioneiro e ter resultados tão favoráveis, o MBSR deu origem a vários programas com algumas variações e adaptações, como é o caso da “*Mindfulness-Based Cognitive Therapy*” (MBCT). A MBCT foi desenvolvida por Zindel Segal, Mark Williams e John Teasdale com o objetivo de intervir em casos de depressão com recaídas frequentes e combina elementos da terapia cognitivo-comportamental com elementos do MBSR introduzido por Kabat-Zinn. Assim, incentiva a prática de condutas que privilegiam a atenção plena, o não julgamento, a compaixão e a curiosidade (Segal., Williams & Teasdale, 2002).

Atualmente, o conceito de *mindfulness* atingiu uma popularidade que nunca tinha experimentado. A Associação Americana para Investigação de Mindfulness (AMRA - American Mindfulness Research Association), refere que o número de artigos que contêm as palavras “atenção plena” ou “*mindfulness*” estão em constante crescimento, sendo que em 2000 foram publicados 10 artigos e em 2020 foram publicados 1153 artigos. Com este interesse crescente, as “*Mindfulness-Based Interventions*” (MBIs) têm sido ajustadas a diversos contextos, nomeadamente ao contexto escolar, em que 80% das técnicas e exercícios realizados se focam na compaixão (Zenner, Herrnleben-Kurz & Walach, 2014).

## 1.2 Objetivos do *Mindfulness*

O estado de consciência, do inglês *consciousness*, tem vindo a ser definido como estar, simultaneamente consciente e atento à nossa própria cognição, emoções e *inputs* sensoriais e perceptivos (Mayer, Chabot & Charlsmith, 1997). Ao envolver a consciência e a atenção, trata-se de uma componente inerente ao funcionamento dito “normal” de um indivíduo, sendo que muitos estudos têm relacionado positivamente a qualidade do estado de consciência e os níveis de bem-estar, sendo uma mais valia encontrar formas de melhorar o primeiro para atingir o segundo.

O *mindfulness* pode ser considerado um processo de auto-observação (Martin, 1997), como um conjunto de competências que visam a auto-regulação (Hayes & Wilson, 2003), ou como uma capacidade cognitiva (Kudesia & Nyima, 2014), ou como uma forma de melhorar o estado de consciência, através do aperfeiçoamento da capacidade de atenção (Brown & Ryan, 2003).

Para isto, o *mindfulness* assenta em sete atitudes principais: não julgar, ser paciente, ser curioso e aberto à experiência, ser confiante, não lutar, praticar a aceitação e ter a capacidade de ser libertar (Kabat-Zinn, 2012). A atitude de não julgar (*non-judging*), envolve a capacidade de ser imparcial face à experiência que se está a viver. É a atitude de nos afastarmos do constante julgamento e das reações que temos ao experienciar algo (Brantley, 2015). O hábito de categorizar e julgar as várias experiências ao longo do dia, faz com que o indivíduo reaja de uma forma mecanizada, em “piloto automático”, uma vez que estes julgamentos dominam a nossa mente e a distraem daquilo que estamos a viver no aqui e no agora. Durante a prática de *mindfulness* é importante reconhecer esta tendência ao julgamento e a reações mecanizadas e tentar ser imparcial a maior parte do tempo (Kabat-Zinn, 2012). Quando o indivíduo percebe que está a julgar a experiência, não é necessário parar de o fazer, mas sim ter a consciência de que o está a fazer, de forma não ser algo mecanizado. A segunda atitude, ser paciente (*patience*), demonstra que o indivíduo aceita que as coisas acontecem no seu tempo e que nem sempre podemos ser bem-sucedidos no esforço de estar *mindful* (Kabat-Zinn, 2012). Ser paciente durante a prática de *mindfulness* pode ajudar a aceitar o facto de que a mente tem a tendência a vaguear, ao mesmo tempo que nos lembra que não temos de ficar presos nessas viagens (Brantley, 2005).

A terceira atitude, ser curioso e aberto à experiência ou ter uma mente de principiante (*beginner's mind*), envolve estar recetivo a novas possibilidades e, ao mesmo tempo, a

prevenção de ficar preso a certas rotinas ou ruminacões, valorizando o momento presente. Muitas vezes deixamo-nos guiar por aquilo em que acreditamos ou aquilo que já sabemos sobre uma determinada coisa ao invés de vê-la como ela é realmente (Kabat-Zinn, 2012). Durante a prática de *mindfulness*, lutar para ter uma mente de principiante é lutar para experienciar tudo com se fosse a primeira vez, tratar cada respiração, cada sensação e cada experiência como única e libertando-se das expectativas baseadas em experiências passadas e estando recetivo a novas possibilidades (Brantley, 2005). A quarta atitude é ser confiante (*trust*), em si mesmo e nos seus sentimentos. Para trabalhar esta atitude, é importante aceitar que é melhor confiar na intuição e cometer alguns erros, do que estar constantemente a duvidar de si e a procurar orientação externa (Kabat-Zinn, 2012).

A quinta atitude, é a de não lutar, não se esforçar, ou não fazer (*non-striving*). Quase tudo o que fazemos tem que ter um objetivo, um propósito de chegar a alguma coisa o que, na prática de *mindfulness*, pode ser um obstáculo. A melhor forma de atingir objetivos com o *mindfulness* é afastarmo-nos da ideia de alcançar objetivos, focando a atenção em ver e aceitar as coisas como elas são, momento a momento. Com paciência e uma prática regular, os objetivos vão ser atingidos sem que se pense nisso (Brantley, 2005). Praticar a aceitação é a sexta atitude e envolve ver as coisas como elas realmente são, no momento presente. Durante a prática de *mindfulness* é importante que o indivíduo não imponha a si mesmo ideias daquilo que deveria estar a sentir, a ver ou a pensar, mas que esteja recetivo ao que sente, vê ou pensa no momento (Kabat-Zinn, 2012).

A sétima e última atitude é a de libertar-se ou deixar ir (*letting go*). Durante a prática de *mindfulness* é frequente que o indivíduo se aperceba que existem certos pensamentos, sentimentos ou situações em que a mente tende em focar-se, seja porque são positivos e os queremos prolongar, ou porque são negativos e os queremos esquecer. É importante trabalhar a atitude de não seguir esta tendência, deixando que a experiência seja apenas aquilo que é, aceitando-a como ela é (Kabat-Zinn, 2012).

Segundo Bishop (2002), o facto do *mindfulness* ser um construto multifacetado, torna-o de difícil caracterização e operacionalização. A sua definição acaba o por variar em função do contexto (social, psicológico, clínico ou espiritual, e/ou da perspectiva de análise (investigador, clínico ou praticante) (Singh et al. 2008). A ausência de uma definição operacional deste conceito gera ambiguidade e falta de consenso, que têm dificultado a determinação das componentes do *mindfulness* e os seus mecanismos de mudança (Dimidjian & Linehan, 2003).

Em 2006, Baer, Smith, Hopkins, Krietmeyer e Toney, elaboraram um estudo com duas fases, de forma a tentar perceber, baseando-se em construtos já utilizados em vários instrumentos de avaliação de *mindfulness*, quais as facetas que melhor descrevem o conceito de *mindfulness*. Numa primeira fase, avaliaram as características psicométricas de alguns instrumentos de avaliação já existentes, de forma a encontrar correlações entre eles. Na segunda fase, partindo da hipótese de que, devido aos vários questionários medirem aspetos diferentes do construto de *mindfulness* as correlações entre o *mindfulness* e outras variáveis variavam bastante, foi realizada uma análise fatorial exploratória que permitiu chegar a uma combinação de todos os itens dos questionários estudados. Assim, chegaram a cinco variáveis que descrevem o conceito de *mindfulness* e a que chamaram facetas: observar, descrever, agir em consciência, não julgar e não reagir. Estas facetas deram origem a um novo instrumento de avaliação para adultos, o *Five Facet Mindfulness Questionnaire* – FFMQ (Baer et al., 2006).

Tal como acontece com o próprio conceito de *mindfulness*, os seus objetivos são inúmeros, variando de autor para autor e conforme o contexto em que este é aplicado. Para Hayes e Wilson (2003), o principal objetivo do *mindfulness* é encorajar o contato não-avaliativo com eventos ou experiências que acontecem no momento presente. Para Droit-Volet, Fanget & Dambrun (2015), são dois os objetivos principais, sendo o primeiro aceder a um estado profundo de calma, e o segundo focar a atenção e ter consciência daquilo que está a acontecer com o seu corpo e mente assim que está a acontecer, no momento presente. No âmbito do *Mindfulness-Based Stress Reduction* (MBSR), implementado por Kabat-Zinn, o objetivo é o alívio do sofrimento, através da melhoria da auto-regulação e da exploração da mente (Shapiro et al., 2006).

Segundo Heppner e colaboradores (2015), o *mindfulness* tem como objetivo desenvolver uma maior tolerância aos pensamentos e sentimentos, de forma a reconhecerem que são apenas pensamentos e sentimentos transitórios. Ao serem capazes de perceber esta transitoriedade, os indivíduos tornam-se menos impulsivos quando respondem a estes pensamentos e sentimentos.

### **1.3 Técnicas de Mindfulness**

De acordo com Baer (2003), as técnicas de *mindfulness* não são técnicas de relaxamento ou de regulação do humor, mas sim uma forma de treino cognitivo que reduz a suscetibilidade dos indivíduos a estados reativos que podem induzir stress ou perpetuar algum tipo de psicopatologia. Estas técnicas podem ser aplicadas de forma formal e informal, sendo que

quanto mais tempo um indivíduo se dedicar à prática destas técnicas, maiores serão os benefícios (Dean, 2023).

Formalmente, o *mindfulness* pode ser praticado através de sessões que podem variar na duração, ajustando-se à capacidade do indivíduo manter a atenção plena, uma sessão que inicialmente pode ser apenas de alguns minutos, pode gradualmente ir aumentando consoante essa capacidade. Estas sessões podem ser realizadas em grupo ou individualmente, com a atenção a ser direcionada intencionalmente para os pensamentos, sensações corporais ou sentimentos que se manifestam momento a momento, Estes devem ser aceites e reconhecidos sem julgamentos, sejam eles negativos ou positivos (Hanh, 1976; Meiklejohn *et al.*, 2012). Durante as sessões, e consoante o exercício a realizar, os indivíduos podem adotar diferentes posturas, nomeadamente, sentar-se, deitar-se, manter-se em pé ou mesmo movimentar-se pelo espaço, mantendo a atenção intencional (Meiklejohn *et al.*, 2012).

A repetição é muito importante e pode ser reforçada ao utilizar outras ajudas, nomeadamente, ao alocar um determinado tempo fixo à prática de *mindfulness*, dedicar-se a preparar a sessão e torná-la parte da rotina, esforçando-se para ser consistente quer na prática, mas também na forma como se pratica, privilegiando as sessões que ocorrem no mesmo *setting* (no mesmo dia, no mesmo local...). Desta forma, o cérebro “recebe a mensagem” de que se está empenhado nessa tarefa e responde melhor (Hassed, 2021).

No entanto, recorrer ao *mindfulness* apenas durante as sessões (geralmente de curta duração), apesar de ser melhor do que a ausência da prática, pode ser insuficiente ou contribuir para um atingir de resultados mais demorado. Não ser *mindful* ao longo do dia, ou seja, distrair-se, não estar envolvido e atento na vida, pode ser prejudicial na medida em que pode originar erros, perdas de tempo, prejudicar a memorização, falhas na comunicação, sentimentos de não diversão, preocupação, ansiedade, e ainda efeitos físicos associados ao stresse (Hassed, 2021). É aqui que a prática informal de *mindfulness* pode realmente ser um fator diferenciador positivo, permitindo integrar o *mindfulness* no dia-a-dia. Este tipo de prática convida a prestar atenção àquilo que nos rodeia ao longo do dia, seja a estudar, conversar, comer, andar ou a descansar, entre outras coisas; refletindo sempre sobre elas e sobre as vantagens de estar atento, no momento presente (Schoeberlein, 2009).

O *mindfulness* ajuda a estabilizar a mente e a desenvolver a capacidade de estar consciente mas relaxado simultaneamente, deixando a atenção mover-se naturalmente entre os elementos mutáveis da experiência (Germer, Siegel & Fulton, 2005). Com a prática regular,

formal ou informal, a capacidade de *insight* aumenta, os indivíduos acabam por se aperceber de que o *mindfulness* é mais do que concentrar-se em algo ou estar atento, é também uma forma de se conectarem com o seu estado mental interno e de conseguirem distinguir um estado de atenção de um estado de piloto automático e atuarem sobre esse estado. Assim, através das técnicas os indivíduos acabam por aperceber-se do valor da prática de *mindfulness* e do seu verdadeiro impacto no dia-a-dia (Hassed, 2021).

É expectável que, nas primeiras sessões, a transição para um estado *mindful* ou de meditação seja uma tentativa falhada, por não haver um hábito, uma rotina ou simplesmente porque a prática de *mindfulness* contrasta demasiado com a correria do dia-a-dia. Para que esta transição possa ser alcançada são utilizadas algumas técnicas facilitadoras.

A técnica mais utilizada, principalmente no início, prende-se com o foco da atenção na respiração, seguindo o ritmo inspiração/expiração em cada movimento respiratório. Quando a mente se afasta do seu objeto e surgem pensamentos descontextualizados, o sujeito retorna suavemente a atenção para a respiração, sem julgamento (Kabat-Zinn, 1982). A respiração, a voz do instrutor ou sons são utilizados como um ponto de referência ou uma âncora para manter a atenção ao momento presente, ajudando os indivíduos a recentrarem-se e retomarem, de uma forma tranquila, a prática de *mindfulness* (Beauchemin, Hutchins & Paterson, 2008; Chiesa & Malinowsky, 2011).

Os exercícios de *mindfulness* podem também trabalhar a transição entre vários tipos de atenção, nomeadamente entre atenção focada, atenção sustentada e atenção alternada (Burke, 2009). Várias investigações realizadas em adultos e crianças mais velhas, atestam os resultados positivos da meditação sentada (Fisher, 2006; Travis *et al.*, 2009) para alcançar a atenção plena e aumentar o bem-estar geral. A meditação sentada caracteriza-se por adotar uma posição sentada que seja confortável, fechando os olhos e concentrando-se na respiração ou numa palavra específica previamente escolhida (Willis & Dinehart, 2013).

Existe um sem número de contextos e formas de aplicar o *mindfulness* e, por isso, existem inúmeras formas de o ensinar. Ainda assim, o formato e foco deve ser determinado tendo em conta qual a população-alvo, o tempo que está disponível e o contexto em que se aplica (Hassed, 2021).

O programa MBSR, já referido anteriormente, é um programa de *mindfulness* altamente estruturado e intensivo para adultos, realizado em grupos de doze a quarenta participantes e um ou dois instrutores/guias. Neste programa, a primeira sessão é de meditação, podendo recorrer-



se a técnicas como o yoga *Hatha*, que engloba exercícios de respiração, alongamentos simples e posturas; meditação em movimento, meditação sentada e deitada, como por exemplo com a técnica de *body scan* ou *scan* corporal, que envolve prestar atenção de uma forma gradual a todo o corpo, dos pés à cabeça, centrando-se na respiração e nas sensações e sentimentos momento a momento, e ao não julgamento dos mesmos (Kabat-Zinn, 2013). As sessões incluem ainda exercícios de identificação de emoções, pensamentos e sensações corporais, associadas a experiências agradáveis, desagradáveis e neutras. Para além disto, podem ser utilizadas ferramentas, para que o instrutor ou guia da sessão consiga conectar-se emocionalmente com o grupo e fazer com que este se conecte com as suas experiências emocionais de novas formas, como a poesia ou histórias com ensinamentos (Dobkin, Hickman & Monshat, 2014).

Nas crianças, a prática de *mindfulness* deve estar alinhada com o seu nível de desenvolvimento, adaptando-se as técnicas para que sejam fáceis de implementar e, principalmente, fáceis de aprender. Embora estas técnicas se foquem principalmente na meditação sentada, a meditação a andar também deve ser considerada aplicável, respondendo à necessidade de movimento das crianças (Bredenkamp & Cople, 1997). Inicialmente é realizada uma apresentação para explicar o processo e a importância da prática de *mindfulness*, recorrendo a uma história ou a exemplos que estes consigam entender. Exercícios em que a técnica de *body-scan* é associada a uma história podem também ser bastante eficazes (Burke, 2009), por exemplo imaginar uma formiga a percorrer todo o corpo e focar a atenção nas sensações que esta provoca em cada parte do corpo à medida que avança; bem como exercícios sensoriais (Semple *et al.*, 2005), por exemplo concentrar-se em determinados cheiros, sons ou sabores, nomeando ou descrevendo-os. Alguns adereços, como bonecos de peluche ou outros objetos, podem também ser utilizados para ajudar as crianças a focarem-se num determinado exercício, por exemplo, o professor pode pedir às crianças que coloquem um boneco de peluche na barriga e tentem adormecê-lo apenas com os movimentos da sua respiração, ou então que o coloquem atrás das costas e se foquem em descrevê-lo recorrendo apenas ao tato (Kaiser-Greenland, 2010).

Apesar dos passos dados neste sentido, existe ainda a necessidade de adaptar as técnicas de *mindfulness* utilizadas nos adultos e trazê-las para o nível de desenvolvimento apropriado para que se possam alcançar melhores resultados com as crianças, principalmente em idades precoces (Willis & Dinehart, 2013).

#### 1.4 Benefícios da Prática de *Mindfulness*

Nas últimas décadas, o *mindfulness* tem gerado um crescente interesse na comunidade científica, originalmente em contextos clínicos, mas também como uma ferramenta que permite alcançar bem-estar e um funcionamento positivo em populações não clínicas (Khoury, Sharma, Rush & Fournier, 2015). Existem, de facto, inúmeros estudos que comprovam que a prática de *mindfulness* proporciona uma vasta gama de benefícios para o indivíduo (Khoury *et al.*, 2013).

##### *Adultos*

A nível psicológico, o *mindfulness* pode contribuir para uma maior satisfação com a vida (Kong *et al.*, 2014; Stolarski *et al.* 2016; Liang *et al.*, 2022). Para Li *et al.* (2016), em pessoas com um elevado autocontrolo e resiliência, o *mindfulness* é uma boa forma de avaliar e prever o nível de satisfação. Assim, o autocontrolo e a resiliência funcionam como mediadores na relação entre *mindfulness* e satisfação. Para além disto, a prática de *mindfulness* pode contribuir para a redução do stress (Holzel *et al.*, 2011; Meibert, Michalak & Heidenreich, 2011), o atenuar de sintomas depressivos e de ansiedade (Khoury *et al.*, 2013), melhorando o sentimento de bem-estar e a saúde mental (Keng, Smoski & Robins, 2011)

A nível físico, o *mindfulness* tem efeitos benéficos em patologias como a dor crónica (Kabat-Zinn, 1982; Brown & Ryan, 2003; Didonna, 2009), reduzindo-a. Estudos mostram que o programa MBSR pode ter o mesmo resultado no alívio da dor, quando comparado com os resultados de terapias cognitivo-comportamentais (Burns *et al.*, 2021). Além disto, pode ser eficaz, em conjunto com outras terapêuticas, no alívio de distúrbios alimentares (Kristeller & Hallett, 1999) e do sistema imunitário (Holzel *et al.*, 2011; Meibert, Michalak & Heidenreich, 2011).

A nível cognitivo, o *mindfulness* também mostra resultados (Chiesa, Calati & Serretti, 2011). Existem benefícios ao utilizá-lo como um treino mental, que pode resultar numa melhoria do funcionamento executivo e da capacidade de regulação da atenção (Jha, Krompinger & Baime, 2007; Malinowski, 2013).

Estudos recentes confirmam que a prática de *mindfulness* está ligada a vários tipos de comportamento pró-social (Berry & Brown, 2017; Condon, 2017), ao aumentar a capacidade de atenção sustentada e de a dirigir intencionalmente a algo ou alguém (Chiesa, Calati & Serretti, 2011; Condon, 2017) e aumentar a regulação dos afetos. Estes fatores podem contribuir para uma maior probabilidade de observar e perceber as necessidades dos outros e, conseqüentemente, a probabilidade de lhes dar uma resposta mais empática, compassiva,

flexível e consistente com os seus valores (Brown & Ryan, 2003; Condon, 2017). Assim, o *mindfulness* surge como facilitador de comportamentos pró-sociais, tornando os indivíduos e o seu sentido de *self* menos rígido e apegado (Vago & Silbersweig, 2012; Sahdra, Ciarrochi & Parker, 2016). Indivíduos com menos apego têm uma maior probabilidade de responder, de uma forma útil, às necessidades do outro e adotar uma posição menos defensiva perante ameaças ao seu sentido de *self* (Niemiec *et al.*, 2010).

### *Crianças e Adolescentes*

As investigações realizadas no passado focavam-se essencialmente na população adulta, sendo que o interesse pelos efeitos do Mindfulness em crianças e adolescentes só despertou recentemente. Assim, a literatura disponível é mais escassa do que a existente acerca da população adulta. Ainda assim, os autores que se debruçaram sobre os mais jovens afirmam que a utilização do *mindfulness* tem um efeito positivo no seu bem-estar psicológico (Burke, 2010; Flook, *et al.*, 2010; Semple, *et al.*, 2010; Perrier *et al.*, 2020).

Este interesse na aplicação de técnicas de *mindfulness* na população mais jovem, fez com que estas técnicas sofressem adaptações, de modo a garantir a sua adequação ao nível de desenvolvimento dos jovens. Exemplos destas adaptações são, por exemplo, a utilização de linguagem e práticas adequadas ao estágio de desenvolvimento ou às necessidades da(s) criança(s), diminuição do tempo das sessões de intervenção e de treino individual, modificação ou omissão da prática da atenção plena substituindo-a ou integrando-a em histórias, jogos e atividades (por exemplo: ouvir sons do ambiente em que se encontram, desenhar, comida para cheirar ou degustar) e envolver a família ou o professor na prática destas técnicas (Saltzman & Goldin, 2008; Burke, 2010; Lau & Hue, 2011; Khoury, *et al.*, 2013; Zenner, Herrnleben-Kurz, & Walach, 2014; Black, 2015). Estudos demonstram que, com estas adaptações, as crianças e adolescentes aceitam e envolvem-se nas atividades e acabam por gostar da prática de *mindfulness* (Broderick & Metz, 2009; Burke, 2010).

A prática de *mindfulness* pode trazer às crianças benefícios como a redução da ansiedade, do *stress* e dos sintomas associados à Perturbação de Hiperatividade e Déficit de Atenção (PHDA) e a melhoria do humor e bem-estar (Hofmann *et al.*, 2010; Ebert & Sedlmeier, 2012). Além disto contribui ativamente para o aumento da compaixão e empatia, a melhoria das capacidades sociais, da atenção, da regulação comportamental, da metacognição e das funções executivas (Flook *et al.*, 2010; Napoli, Krech, & Holley, 2005; Lee *et al.*, 2008; Saltzman & Goldin, 2008; Semple *et al.*, 2010; Semple, Reid & Miller, 2005). Estas melhorias

surtem efeito no bem-estar psicológico geral, na regulação comportamental, no desenvolvimento socioemocional, nas competências académicas e na auto-regulação (Napoli *et al.*, 2005; Flook *et al.*, 2010). A melhoria da auto-regulação é um aspeto particularmente importante, uma vez que permite que as crianças se adaptem melhor ao ambiente escolar e às suas exigências, como sentarem-se sossegadas nos seus lugares, manterem a atenção e motivação durante a realização de uma tarefa ou a manipulação de informação para a resolução de problemas (Bierman *et al.*, 2008).

A nível físico, estudos mostram que o *mindfulness*, mais particularmente a MBCT, reduz os sintomas de crianças hospitalizadas com cancro (Abedini *et al.*, 2020). A nível cognitivo, e ao contrário do que acontece com os adultos, estudos demonstram que a prática de *mindfulness* nas crianças aumenta significativamente a *performance* cognitiva (Sedlmeier *et al.*, 2012).

Em adolescentes, tal como acontece nas crianças, o *mindfulness* mostra ser eficaz na gestão da dor e redução da ansiedade, mas também na prevenção de períodos depressivos recorrentes, e redução dos sintomas depressivos e da sintomatologia do PHDA (Thompson & Gauntlett-Gilbert, 2008; Allen, *et al.*, 2006; Broderick & Metz, 2009; (Zylowska, et al., 2008).

É também de salientar que crianças e adolescentes que apresentem uma capacidade executiva reduzida beneficiam mais das intervenções baseadas em técnicas de *mindfulness* (Flook *et al.*, 2010). Estas técnicas podem ter ainda alguns dos seus elementos integrados em programas de aprendizagem sócioemocional (do inglês *social-emotional learning* – programas SEL), aumentando a sua eficácia e ajudando os alunos a manter o foco e a clareza. Este tipo de aplicação é particularmente eficaz no que diz respeito à prevenção de problemas comportamentais (Felver et al., 2015).

Em suma, as intervenções baseadas em técnicas de *mindfulness* mostram ser vantajosas quer para adultos, quer para crianças e adolescentes, no entanto, quando aplicadas na infância e adolescência, promovem um desenvolvimento saudável e podem evitar problemas futuros e atenuar os efeitos de algumas doenças ou défices (Perrier et al., 2020).

### **1.5 Mindfulness a Nível Neurobiológico**

Apesar da prática de *mindfulness* já ser bastante antiga, remontando às práticas budistas, só nas últimas décadas é que se procurou perceber as mudanças neurológicas que lhe estão associadas.

Através de técnicas de imagiologia bastante avançadas, foi possível determinar que a prática de *mindfulness* promove mudanças neurológicas estruturais e funcionais, a curto e a longo prazo, em regiões que tendem a entrar em declínio à medida que o ser humano envelhece. Em 2009, Lazar identificou as áreas do cérebro que se ativam com a prática de meditação, sendo elas, o córtex pré-frontal, o córtex anterior cingulado e a insula, considerando também que existem dados neurológicos suficientes para distinguir um estado meditativo de atividade cerebral, de um estado de descanso. Mais recentemente, estudos realizados corroboram o estudo de Lazar, acrescentando que as áreas cerebrais que mostram diferenças estruturais durante a prática de *mindfulness* são o córtex anterior cingulado, o córtex posterior cingulado, o córtex pré-frontal (responsável pela organização, planeamento e atenção), o hipocampo (responsável pela aprendizagem e pela memória), bem como a insula, a amígdala e o corpo estriado (um dos núcleos da base do diencefalo) (Tang *et al.*, 2015).

Todas estas estruturas possuem uma tendência natural de declínio no tamanho e atividade ao longo do tempo. A prática de *mindfulness* vai então atuar nestas estruturas, reforçando a atividade e conectividade cerebral, e fazendo com que o volume cerebral aumente. Por esta razão, parece que este tipo de meditação pode ajudar a combater o declínio cognitivo geral, associado à demência e a défices cognitivos moderados (McEwen, 2020).

As estruturas cerebrais implicadas na regulação das emoções, incluindo o aumento da atividade no córtex pré-frontal e a redução do tamanho da amígdala e a ativação do sistema de ameaça, têm sido positivamente associadas com a prática de *mindfulness* (Creswell *et al.*, 2007) e de meditação (Weng *et al.*, 2013). Também o estudo de Holzel e colaboradores (2011), aponta para que exista uma correlação entre a prática de MBSR e alterações da matéria cinzenta nas regiões do cérebro que regulam as emoções, e processamento do *self*.

Parece então ser verdade que o *mindfulness* possa mudar a experiência afetiva do indivíduo, uma vez que a sua prática está associada a emoções positivas como o amor, a proximidade, a alegria, a gratidão e o interesse. Emoções essas que estão, por sua vez, associadas a comportamentos de ajuda ao outro (Garland *et al.*, 2015). Na mesma linha de investigação, estudos mostram que a prática de *mindfulness* estimula a atividade da insula, responsável pela consciência introceptiva e pelo processamento das experiências emocionais do outro (Singer, Critchley & Preuschoff, 2009). Isto parece indicar que indivíduos com uma maior consciência introceptiva podem ter uma maior consciência das necessidades do outro em ambientes sociais. Existem ainda provas de que os indivíduos que praticam este tipo de meditação, têm uma maior

ativação da rede neuronal responsável por comportamentos pró-sociais, quando comparados com indivíduos que não são praticantes de *mindfulness* (Lutz *et al.*, 2008).

Pal, Velkumary & Madanmohan (2004), realizaram um estudo que comparou um grupo que praticou, durante três meses, respiração lenta e outro grupo, respiração rápida. Os resultados mostraram que no grupo de respiração lenta houve uma significativa redução da frequência cardíaca basal e um aumento da atividade do nervo vago, enquanto que no grupo de respiração rápida não houve qualquer alteração nesses parâmetros. Esse aumento na atividade do nervo vago foi correlacionado com indivíduos mais gentis, alegres e que fazem uma melhor gestão do stress (Kok & Fredrickson, 2010).

Segundo Droit-Volet, Fanget & Dambrun (2015), o *mindfulness*, praticado de forma sistemática, muda a relação que o indivíduo tem com o tempo, encorajando-o a viver no momento. Este facto verifica-se no estudo de Berkovich-Ohana *et al.* (2013), que mostra que a mudança no sentido de tempo está associada a um alto nível de atividade teta no cérebro (4-13Hz), que é uma característica do estado de relaxamento profundo, encontrada também num período de sono leve.

Novas técnicas de imagiologia tornaram possível que os investigadores identificassem uma sequência de atividade cerebral após a prática de MBSR (Santaracchi *et al.*, 2021), revelando ainda que esta atividade cerebral é semelhante à conseguida com a terapia Cognitivo-Comportamental, em pessoas com ansiedade social (Goldin *et al.*, 2021). Para além disto, existe uma diminuição significativa da resposta do cortisol, após a prática de *mindfulness*, o que parece significar a diminuição do *stress* ou de sintomas depressivos (Greeson, 2009; Kuehner, Huffziger & Liebsch, 2009).

O desenvolvimento do cérebro nas crianças depende de um grande número de fatores, entre eles, a genética, a nutrição, a parentalidade, a atividade física, o amor ou as experiências diárias. Inicialmente, o papel da experiência não era um fator determinante para o sucesso do desenvolvimento cerebral, no entanto, sabe-se agora que esta influencia a forma como os diferentes circuitos cerebrais se ligam e comunicam entre si (Tierney & Nelson, 2009). Em 2018 foi realizado um estudo que avaliou a conectividade neuronal estática e dinâmica, de forma a compreender os mecanismos neurobiológicos implícitos ao *mindfulness* em crianças e adolescentes. Os resultados mostraram que jovens mais *mindful* conseguiram transitar entre estados cerebrais de conectividade dinâmica e conectividade estática (própria de um estado de repouso). O número de transições de estado foi entendido como mediador entre uma maior

habilidade/capacidade de *mindfulness* e menores níveis de ansiedade (Marusak *et al.*, 2018). Assim, este estudo mostra resultados promissores no sentido de provar, neurobiologicamente, os benefícios da prática de *mindfulness* na saúde psicológica dos mais jovens.

Foi realizado outro estudo em jovens adolescentes (dos 10 aos 14 anos) que tivessem tido um tempo gestacional mais curto (menos de 32 semanas) e que, por isso, apresentavam um maior risco de ter dificuldades a nível comportamental, sócio-emocional e executivo. Foi também estudado um grupo de controlo de jovens com uma gestação de termo. Nestas condições, procurou perceber-se a associação entre a prática de *mindfulness* e o funcionamento neurobiológico, mais especificamente, nas mudanças microestruturais da matéria branca. Os resultados mostraram um aumento global do funcionamento executivo em ambos os grupos, no entanto, os jovens com tempo gestacional mais curto apresentaram maiores mudanças estruturais na matéria branca, o que sugere que beneficiaram mais da prática de *mindfulness*. Assim, a prática deste tipo de meditação parece uma boa ferramenta para melhorar o funcionamento executivo e a plasticidade cerebral em populações jovens e vulneráveis (Siffredi *et al.*, 2023).

Em suma, uma maior compreensão neurobiológica pode aumentar a eficácia e a força das intervenções quer em adultos, quer em crianças, melhorando, a longo prazo, a saúde dos intervenientes. Além disso, e no caso dos jovens, pode ainda permitir uma aplicação mais criteriosa e sustentada das técnicas de *mindfulness* em ambientes clínicos e educacionais. No entanto a investigação a nível neurobiológico está ainda numa fase embrionária, sendo necessário continuar a investigar para que se possam esclarecer e/ou corrigir metodologias (Tang *et al.*, 2015).

### **1.6 Mindfulness em Contexto Escolar**

Atualmente, as intervenções baseadas na atenção plena ou *mindfulness* são cada vez mais utilizadas como uma forma de promover o bem-estar psicológico de populações adultas, quer sejam de natureza clínica ou não clínica. No entanto, é ainda pouco estudada a sua aplicação no contexto escolar, nomeadamente em alunos do ensino primário. Para Rahal (2018), é importante entender e procurar formas de intervenção que possam ser aplicadas à realidade escolar.

O investimento na saúde, educação e desenvolvimento das crianças tem benefícios que se manifestam ao longo de toda a sua vida, mas também na vida dos seus futuros filhos e,

consequentemente na Sociedade como um todo. Assim, sociedades de sucesso investem nas suas crianças e protegem os seus direitos fundamentais (Clark *et al.*, 2020).

A escola tem o papel central e fundamental de ensinar e promover a aprendizagem, permitindo a aquisição de competências formais básicas e essenciais, como a literacia ou o conhecimento científico, mas que são a chave para, anos mais tarde, conseguir uma educação superior ou um emprego. Mas a escola é muito mais que isso. É um poderoso recurso comunitário de extrema importância na promoção da saúde e do desenvolvimento dos alunos, das suas famílias e dos próprios professores (Tang *et al.*, 2009), sendo a aprendizagem de cognições, emoções e sentimentos tão importante como uma aprendizagem de conteúdos formais e igualmente eficaz na predição de bons resultados futuros (Sylva, 1994).

A atenção é fundamental para a organização do funcionamento psicológico e para a codificação, armazenamento e recuperação de memórias (Rothbart, 2005). Estudos no âmbito escolar demonstram que a perda ou divagação da atenção é um dos fatores que tem um impacto negativo na aprendizagem. Esta divisão ou mudança de atenção inconsciente, de uma tarefa primária para algo interno, como por exemplo memórias, leva a falhas de *performance* e aprendizagens superficiais (Smallwood, Fishman & Schooler., 2007; Smallwood & Schooler, 2006). Por outro lado, a capacidade de orientar, consciente e intencionalmente, a atenção para uma tarefa em específico, de a manter, e de a conseguir reorientar para essa tarefa quando esta se perde ou divaga, designa-se atenção executiva e tem um impacto extremamente positivo na aprendizagem (Posner & Petersen, 1990).

Para estudar e aprender é necessário manter uma atenção prolongada e focada, no entanto, e apesar de todos os professores concordarem com esta afirmação, poucos são os que realmente ensinam como o conseguir (Shapiro *et al.*, 2008). A prática de *mindfulness* em contexto escolar pode apoiar a aprendizagem dos alunos, aumentando a sua capacidade de se concentrar, enquanto aumenta a capacidade de prestar atenção de uma forma eficaz, durante a aprendizagem e acalma o corpo e a mente, aumentando a resistência a distrações (foco). Além disto, contribui para melhorar o processamento de informação e a capacidade de memória acerca de aprendizagens anteriores, o que acaba por ser facilitador da consolidação da aprendizagem.

As investigações sobre a aplicação da prática de *mindfulness* em contexto escolar apresentam resultados bastante promissores, melhorando a atenção, a função executiva e a memória no pré-escolar (Flook *et al.*, 2015; Schonert-Reichl, & Lawlor, 2010) e em crianças



em idade escolar (Napoli, Krech & Holley, 2005). A sua prática diária, mesmo por pouco tempo, influencia positivamente as capacidades já referidas anteriormente, mas também promove o bem-estar psicológico, aumenta a resiliência ao *stress*, reduz os problemas de internalização e melhora o rendimento escolar ou resultados académicos (Bakosh *et al.*, 2015; Brown & Ryan, 2003; Crescentini, Capurso, Furlan & Fabbro, 2016; Zenner, Herrnleben-kurz & Walach, 2014).

Segundo o relatório do Garrison Institute (2005), têm vindo a ser desenvolvidos e adaptados ao contexto escolar vários programas de *mindfulness*, que priorizam o treino da atenção, o equilíbrio emocional, os comportamentos pró-sociais e o sucesso escolar. Estes programas procuram cultivar a compaixão e os comportamentos responsáveis, fornecendo às crianças os recursos internos que levam ao desenvolvimento cognitivo e ao envolvimento ético. A metodologia utilizada varia entre programas altamente estruturados que podem ser replicados com fidelidade, e abordagens educacionais baseadas essencialmente na experiência e/ou especialização de determinados professores/educadores. Apesar das diferenças entre si, a maioria dos programas deriva da adaptação, mais ou menos fiel, do programa MBSR.

De entre os programas de *mindfulness* que podem ser replicados com fidelidade, destaca-se o programa MindUp, para crianças entre o jardim de infância e o oitavo ano de escolaridade (Schonert-Reichl *et al.*, 2015). O programa MindUP, criado pela Hawn Foundation, é um programa científico fundamentado na psicologia positiva, na neurociência, no *mindfulness* e na aprendizagem social e emocional. Este programa proporciona às crianças o conhecimento e ferramentas que necessitam para fazer uma boa gestão do *stress*, regular as emoções e enfrentar os desafios do século XXI com otimismo, resiliência e compaixão (Crooks *et al.*, 2020). Este programa é implementado pelos professores que, no início do ano letivo, recebem um dia inteiro de formação e treino interativo e uma sessão de reforço quatro meses após o início das aulas (Maloney *et al.*, 2016). O currículo do programa inclui 15 aulas de periodicidade semanal, com uma duração de 40-50 minutos (Schonert-Reichl *et al.*, 2015), tendo sido desenhado para desenvolver competências sociais e emocionais que incluem a consciência do *self*, competências relacionais, consciência social, atos de bondade e tomada de decisões responsáveis (Maloney *et al.*, 2016; Thierry *et al.*, 2016).

As aulas deste programa incluem aulas sobre a anatomia do cérebro e as suas funções, exercícios de expressar gratidão e de auto-regulação, integrar o *mindfulness* com os sentidos (por exemplo, praticar o *mindful eating*), identificar estados de humor positivos (por exemplo,

aprender o que é o otimismo) e aprender sobre compreensão sócio-emocional (por exemplo, aprender e praticar a empatia) (Thierry *et al.*, 2016). Os alunos podem fazer estes exercícios durante as sessões, mas também ao longo do dia, de forma a internalizar as aprendizagens e manter um ambiente positivo na sala de aula (Schonert-Reichl *et al.*, 2015). Uma das componentes mais essenciais do programa MindUp é a “pausa do cérebro” (do inglês *brain break*), que é feita três vezes por dia, todos os dias em que os alunos estão na escola. O professor utiliza um pequeno sino para avisar os alunos que a pausa vai começar e os alunos concentram-se apenas na sua respiração até ao final da pausa, ou até se sentirem calmos e focados (Schonert-Reichl *et al.*, 2015).

Estudos mostram que o programa MindUp é uma MBI com bastante sucesso e que é eficaz independentemente dos fatores culturais e estatuto sócio-económico dos alunos ou dos conhecimentos acerca do mindfulness, experiência na implementação da parte dos professores/educadores (Carvalho, Pinto & Marôco, 2017; Schonert-Reichl *et al.*, 2015; Thierry *et al.*, 2016). Os investigadores concluíram que através da aplicação deste programa existe uma redução de problemas comportamentais (por exemplo hiperatividade ou agressividade), de problemas externos (como problemas de conduta) e internos (ansiedade ou somatização) e de défices de funcionamento (como a falta de atenção ou o controlo emocional), bem como um aumento de várias capacidades adaptativas (competências sociais, comunicação funcional, método de estudo, entre outras) (Crooks *et al.*, 2020).

Segundo estatísticas da Organização Mundial de Saúde (OMS), 20% dos adolescentes de todo o mundo terá algum problema de saúde mental ao longo da sua vida, dos quais 17% sofrerão de depressão (WHO, 2011). Estes factos são bastante alarmantes, uma vez que sofrer de depressão na adolescência aumenta a probabilidade de reincidência na idade adulta (Keenan-Miller, Hammen, & Brennan, 2007). Os antidepressivos são uma indústria multimilionária, no entanto, o seu efeito é apenas 20% melhor do que um placebo. (Kirsch, Moore, Scoboria, & Nicholls, 2002). Assim, é necessário que se encontrem novas formas de travar e reverter esta tendência, trabalhando desde cedo nas escolas, temáticas voltadas para o desenvolvimento pessoal.

A implementação de programas de redução de *stress* como parte do currículo escolar ou como intervenção no meio escolar, está associada a melhorias no desempenho académico, autoestima, humor, concentração e problemas comportamentais (Napoli, Krech & Holley, 2005). Fisher (2006) refere que a prática diária de *mindfulness* ou, pelo menos, algumas vezes

por semana, resulta em alunos com mais sucesso escolar, além de criar um ambiente de aprendizagem mais pacífico. Assim, é cada vez mais importante incluir a prática de *mindfulness* no contexto escolar, quer seja como intervenção independente ou adaptada ao currículo escolar.

## Capítulo 2 | Competências Emocionais

As emoções estão muito presentes na vida dos seres humanos. Num qualquer dia, estes experimentam várias emoções diferentes. Partindo deste pressuposto, a definição de emoção poderia parecer óbvia e simples, uma vez que esse termo é utilizado com frequência no quotidiano. No entanto, a definição da psicologia enquanto ciência é bastante mais complexa. Muitos autores consideram que o conceito de emoção não pode restringir-se a uma só definição, deve ser percebido como um processo que envolve múltiplas variáveis. Nesse sentido, poderia ser definido como um estado breve e complexo que surge em experiências de caráter afetivo e que provoca alterações em várias áreas do funcionamento psicológico e fisiológico do indivíduo, preparando-o para a ação (Davis & Lang, 2003; Frijda, 2008).

As competências emocionais têm sido definidas, de uma forma ampla e pragmática, como as “competências essenciais para nos orientarmos na educação e local de trabalho no século XXI” (Binkley *et al.*, 2012). De uma forma mais conceptual, De Fruyt, Wille e John (2015) definem competências emocionais como sendo características individuais, com origem biológica e em fatores ambientais, que se manifestam em padrões consistentes, através de pensamentos, sentimentos e comportamentos, desenvolvidos pela aprendizagem formal e informal e que influenciam os resultados dos indivíduos ao longo da sua vida. De acordo com Buckley, Storino e Saarni (2003), as competências emocionais são as capacidades necessárias para dar resposta às exigências do contexto social imediato que ajudam o indivíduo a atingir os seus objetivos e desafios, bem como a entender que a comunicação das emoções e a autoapresentação afetam as relações. Para Saarni (2001) as competências emocionais incluem a consciência do estado emocional e capacidades como conseguir perceber e distinguir as emoções dos outros, de utilizar o vocabulário de emoções e expressões de acordo com o nível de desenvolvimento, de se envolver empaticamente nas experiências emocionais do outro, de perceber que nem sempre os estados emocionais internos correspondem à expressão exterior e de lidar adaptativamente com emoções adversas ou dolorosas, controlando os estados emocionais. A mesma autora refere ainda que a natureza das relações será definida de acordo com o grau de reciprocidade e genuinidade da relação.

Múltiplos termos, além de “competências emocionais” têm vindo a ser propostos, como “competências não cognitivas”, “competências do século XXI”, “*soft skills*”, entre outras (Kyllonen, 2012), o que para alguns autores é considerado um problema, uma vez que todas elas se referem ao mesmo conceito (Duckworth & Yager, 2015). De todos os termos que parecem significar o mesmo que o termo competências emocionais, o que tem mais destaque é a inteligência emocional. No entanto, o termo competência emocional é mais consistente com os resultados de estudos mais recentes, que indicam que estas competências podem ser ensinadas e aprendidas, ao contrário do que acontece com a inteligência (Kotsou *et al.*, 2011; Nelis *et al.*, 2011). Para Maul (2012), as competências emocionais estão no centro do conceito de inteligência emocional, uma vez que são elas que permitem aos indivíduos perceber, compreender, utilizar e gerir as emoções, pessoais e dos outros, de uma forma eficaz. Segundo Schutte, Malouff e Thorsteinsson (2013), a perceção de emoções engloba perceber pistas vocais ou faciais relacionadas com as emoções, no caso das emoções dos outros, e estar atento aos próprios estados corporais. Já a compreensão das emoções consiste em saber as causas e consequências das diferentes emoções, conseguindo distinguir vários tipos de emoções. A utilização das emoções envolve saber utilizar as emoções para potenciar as atividades que se realizam, por exemplo, utilizar uma emoção negativa ou positiva para ser criativo de alguma forma (escrever, pintar...). Por fim, gerir as emoções do *self* e dos outros consiste em regular as emoções, de forma a que estas sejam compatíveis com aquilo que uma determinada situação ou objetivo exige (Schutte, Malouff & Thorsteinsson, 2013).

Para além da existência de múltiplas designações, não existe também um consenso ao número e natureza das competências que compõem o conceito de competências emocionais, passando a redundância (Primi *et al.*, 2016; Voogt & Roblin, 2012). Em 2015, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) destacou quatro grupos de competências: cognitivas, intrapessoais, interpessoais e técnicas. Incluída no grupo das competências cognitivas está a função executiva, que parece ter um papel importante para o desenvolvimento de competências emocionais (Fishbein, 2001). Como já vimos anteriormente, a função executiva é responsável pelas atividades com objetivos específicos e pelas capacidades de inibir impulsos, transferir a atenção de uma tarefa para outra, planear, iniciar tarefas, utilizar a memória de trabalho, entre outras (Schonert-Reichl & Lawlor, 2010). Muitas destas capacidades parecem ser também associadas a competências sócio-emocionais, como a inibição de impulsos comportamentais ou a resolução de problemas (Riggs *et al.*, 2006).

Indivíduos com boas competências emocionais são capazes de identificar as suas emoções, bem como as dos outros, expressá-las de uma forma socialmente aceitável, perceber as suas causas e consequências e regulá-las quando estas não se adequam ao contexto ou aos objetivos que pretendem atingir, utilizando-as para potenciar as ações e pensamentos (Mayer & Salovey, 1997). Enquanto estes indivíduos conseguem tirar partido das suas emoções e controlá-las, indivíduos com competências emocionais baixas têm dificuldade em entender e ter em conta as informações que as emoções transmitem, ficando assoberbados por elas (Mikolajczak, Petrides & Hurry, 2009).

O modelo tripartido de competência emocional (Mikolajczak *et al.*, 2009) divide, como o próprio nome indica, a competência emocional em três níveis: conhecimento, capacidades e traços. O primeiro nível – conhecimento, diz respeito àquilo que as pessoas sabem acerca das suas emoções e das suas competências emocionais (ex.: *Sei como expressar as minhas emoções de forma construtiva?*). O segundo nível – capacidades, refere-se à capacidade de aplicar este conhecimento quando um indivíduo se encontra numa situação emotiva (ex.: *Consigo expressar as minhas emoções de forma construtiva neste momento?*). Neste nível, o foco está naquilo que o indivíduo consegue fazer e não naquilo que sabe, por exemplo, quando alguém está zangado sabe que não deve gritar, no entanto, pode não conseguir evitar de o fazer. O terceiro e último nível – traços, refere-se às predisposições emocionais, ou seja, a probabilidade de um indivíduo se comportar de uma certa forma perante uma situação emotiva (ex.: *Expresso frequentemente as minhas emoções de uma forma construtiva?*). Alguns indivíduos podem ser capazes de expressar as suas emoções de forma construtiva se lhes pedirem explicitamente que o façam, no entanto, podem não fazê-lo de forma espontânea. Estes três níveis estão interligados, no entanto, o conhecimento nem sempre se traduz em capacidade que, por sua vez, nem sempre se traduz num comportamento habitual.

As competências emocionais relacionam-se positivamente com a saúde, influenciando, por exemplo a secreção de cortisol, perante situações de *stress* (Mikolajczak, Menil & Luminet, 2007). A nível psicológico, uma competência emocional mais elevada é sinónimo do aumento do bem-estar (Austin, Saklofske & Egan, 2005) e de uma diminuição dos problemas psicológicos (Petrides, Pérez-González & Furnham, 2007). A nível social, traduz-se em relações sociais e conjugais mais satisfatórias (Schutte *et al.*, 2001). A nível do trabalho, as competências emocionais têm sido positivamente associadas a uma *performance* superior (O'Boyle *et al.*, 2011). Para além disto, diminuem os comportamentos de risco com potencial para causar acidentes e lesões (Brackett, Mayer & Warner, 2004). Por outro lado, a falta de

competências emocionais encontra-se associada ao abuso de substâncias, como o tabaco, marijuana ou álcool (Riley & Schutte, 2003).

## **2.1 Competências Emocionais nos Primeiros Anos de Vida**

Segundo Saarni (1999), o desenvolvimento emocional é inseparável do desenvolvimento social. Para Brownell e Kopp (2007), o ser humano consegue, desde os primeiros anos de vida, demonstrar múltiplas capacidades sociais e emocionais. Paavola (2017), reconhece que existem múltiplos fatores que trabalham em conjunto e influenciam o desenvolvimento emocional das crianças, tendo grande relevância, especialmente nos primeiros anos de vida. Estes fatores podem ser agrupados em dois grandes grupos: desenvolvimento físico e desenvolvimento psicossocial.

### *Desenvolvimento Físico*

No que diz respeito aos aspetos físicos, é possível identificar muitos fatores que influenciam o desenvolvimento de uma criança, no entanto, o desenvolvimento cerebral tem uma grande importância no que toca às competências emocionais, sendo esse aspeto que vamos explorar de seguida.

Antes do nascimento, desenvolvem-se as estruturas básicas do cérebro das crianças, mas estas não estão completas ainda. Por exemplo, quando o bebé nasce, o cérebro tem cerca de 100 biliões de neurónios e o número de sinapses de cada neurónio é de 2500, no entanto, aos dois ou três anos, este último número aumenta para as 15000 por neurónio, o que constitui uma mudança bastante significativa (Mcvarish, Lee & Lowe, 2014). Este aumento de conexões entre os neurónios, permitem que o bebé esteja mais desperto para o ambiente à sua volta e aumentam a sua curiosidade para o explorar (Gable & Hunting, 2008).

Desde o nascimento até aos três anos de idade, constrói-se no cérebro a rede neural, ou seja, uma estrutura funcional de neurónios. À medida que esta rede se forma, múltiplas sensações também se desenvolvem, como a experiência sensorial (cheiros, sons...) que, por sua vez, fazem com que as células nervosas enviem sinais entre si e formem conexões – sinapses (Gilmore, Knickmeyer & Gao, 2018). Segundo o mesmo autor, devido à estimulação regular, estas respostas a estímulos ambientais, contribuem para o fortalecimento das conexões neuronais. Por volta dos 3 anos, as crianças começam a ter consciência de si (do inglês *self-awareness*), uma competência-chave para conseguir reconhecer as emoções em nós e nos outros. Segundo Tierney e Nelson (2009), o período dos três aos onze anos de idade, é aquele em que as crianças são capazes de responder a novas experiências de aprendizagem. O cérebro mantém

a estrutura já adquirida à medida que se desenvolvem competências como a linguagem, a visão, as emoções e a motricidade fina. Durante esta fase, a aprendizagem de uma segunda língua ou de um instrumento musical são mais fáceis, uma vez que a rede de neurónios está mais recetiva, ou seja, o cérebro está muito mais sensível à experiência, sendo maior a sua plasticidade (Tierney & Nelson, 2009). A criança é então capaz de aprender e melhorar nas áreas intelectual e emocional, bem como melhorar a empatia, o autocontrolo e as interações sociais.

Em suma, a situação de desenvolvimento cerebral em que a criança se encontra influencia a possibilidade de se desenvolver emocional e socialmente, na medida em que certas fases do desenvolvimento emocional requerem determinados níveis de desenvolvimento físico, principalmente a nível cerebral. No entanto, é também importante considerar os aspetos psicossociais.

### *Desenvolvimento Psicossocial*

Segundo Erikson (1993), o desenvolvimento psicológico (intelectual e emocional) e o desenvolvimento social estão intrinsecamente relacionados. Segundo este autor, a competência emocional está relacionada com a competência social. Nos primeiros anos de vida, as crianças passam por grandes mudanças, sendo que de um recém-nascido indefeso, se transformam num bebé que fala e anda, para depois começar a explorar o mundo à sua volta. Com um ano, o bebé depende dos pais ou cuidadores para tudo, desde a alimentação, segurança ao amor. Nesta fase, necessita de contacto visual com estas figuras, do seu toque e das emoções, de forma a perceber se os cuidadores são ou não de confiança. Se os pais falham, o bebé sente que não pode confiar nos adultos que tem à sua volta e que o mundo é um lugar inseguro (Bee & Boyd, 2010). Erikson (1993) acreditava que a mãe tem um papel central nesta fase do desenvolvimento, ao transmitir calma ao bebé. Para Fleming (2004), se o bebé desenvolver, nesta fase, uma relação de confiança, vai conseguir manter um sentimento de segurança e confiança ao longo da vida.

A partir dos dois anos de idade, as crianças começam a ganhar mais independência, autoestima e autonomia, começam também a ficar fascinadas com outras crianças e com os seus comportamentos, tendo alguma capacidade de comunicar os seus sentimentos, desejos e intenções, bem como, de perceber os sentimentos e emoções que lhes são comunicados (Dunn, 2000). Para além disto, conseguem juntar-se a uma brincadeira e manter essa interação (Howes & Lee, 2006), conseguindo também utilizar referências sociais para avaliar e compreender determinadas situações em que se encontram e que envolvem as emoções (Mumme & Fernald,

2003). Assim, começam a entender a causa dos sentimentos e as intenções das pessoas que os rodeiam e a modelar o seu comportamento de acordo com as suas perceções.

Por volta dos dois, três anos, as crianças utilizam e compreendem o significado de palavras como “rir” e “chorar”, sendo que só mais tarde conseguem compreender os estados internos que lhes estão associados, passando a utilizar as palavras “feliz” e “triste” respetivamente (Honkavaara, 1961). Aos quatro anos, as crianças já conseguem distinguir as situações em que é provável sentirem felicidade, medo, tristeza e raiva, chamadas frequentemente de emoções básicas ou primárias (Barden *et al.*, 1980). Segundo Reichenbach e Masters (1983), a aprendizagem destas emoções básicas está associada ao facto destas emoções poderem ser representadas por uma expressão facial única, o que as torna mais fáceis de identificar. Já o conhecimento acerca das emoções secundárias acaba por desenvolver-se à medida que a criança tem contacto com elas, por exemplo, a timidez não é acompanhada de uma expressão facial, no entanto, a palavra é bastante utilizada na presença de crianças para descrever um determinado comportamento (Harris *et al.*, 1987). Neste caso, é provável que as crianças aprendam facilmente o que significa ser tímido.

Para Piaget (citado por Berk, 2002), as crianças entre os dois e os quatro anos estão na sua fase egocêntrica, ou seja, podem interagir com os adultos e os seus pares livremente mas, encontra-se mais focados em si mesmos, não conseguindo compreender outros pontos de vista. No entanto, nos anos seguintes, o egocentrismo tende a diminuir à medida que sentem uma maior necessidade de fazer amizades, que por sua vez aumenta a partilha e o controlo emocional. Segundo Ulutas e Omeroglu (2011), os pais têm um papel muito importante na transição da fase egocêntrica, para uma fase de maior partilha emocional. As crianças tentam entender as emoções através do apego e da modelação com os pais (Raikes & Thompson, 2006), sendo que quanto maior for o apego, maior será o seu sucesso nas relações com os outros (Kerns, Klepac & Cole, 1996).

São múltiplos os fatores que podem afetar o desenvolvimento das competências emocionais, como a personalidade da criança, fatores cognitivos ou da neurofisiologia (Goldsmith & Davidson, 2004), no entanto, estas competências podem ver-se reforçadas ou pouco estimuladas, de acordo com as relações que a criança mantém com a família e com os amigos (Cole, Martin & Denis, 2004). Segundo Marr e Ezeife (2008), pais com uma atitude excessivamente autoritária estão associados a baixos níveis de empatia na criança, enquanto uma atitude autoritativa está associada a uma maior empatia. No seu estudo Alegre (2011),



destacou quatro dimensões da parentalidade que influenciam o desenvolvimento de competências emocionais nas crianças: a capacidade de resposta dos pais, as exigências positivas, o treino das emoções e as exigências negativas. As primeiras três dimensões estão associadas a uma maior competência emocional, enquanto a última contribui para uma menor competência emocional. Para Hoffman e Roggenwallner (2001), é importante que os pais prestem mais atenção às crianças desde o início e encontrem tempo para desenvolver as suas competências emocionais, uma vez que, se crianças com três ou quatro anos receberem uma educação sensível e de sucesso, vão demonstrar confiança em si e nos outros, começar a desenvolver a imaginação e a associar sentimentos com determinados comportamentos.

À medida que as crianças crescem, as emoções que enfrentam vão-se tornando cada vez mais complexas. Dominando já as emoções primárias ou básicas (alegria, satisfação, raiva, tristeza e medo), é no pré-escolar que descobrem o orgulho, a vergonha e a culpa, sendo necessário um certo grau de maturidade, nomeadamente a nível do pensamento lógico e da memória, e de conhecimento a nível relacional. Por volta dos cinco, seis anos, as crianças já conseguem identificar, nomear e compreender a sua origem, bem como o porquê de elas ocorrerem (Giedratyte & Raiziene, 2011). Segundo Allan (2016), incluir o desenvolvimento de competências emocionais no sistema de educação moderno é bastante importante, uma vez que considera que aprender a reconhecer, expressar e controlar as emoções é tão importante como o atingir de objetivos mais concretos e formais como aprender a ler, a escrever ou a contar. O mesmo autor considera que este desenvolvimento deve começar no ambiente familiar e acompanhar a criança ao longo da idade escolar.

## **2.2 Competências Emocionais em Idade e Contexto Escolar**

Dos cinco aos onze anos de idade, as crianças começam a demonstrar um sentimento de orgulho perante as atividades que realizam e os objetivos que alcançam. O apoio e encorajamento dos pais e educadores ou professores é essencial nesta fase, uma vez que crianças que o recebem acreditam e confiam mais nas suas capacidades, sentindo-se mais capazes (Paavola, 2017). Ao passarem pelo menos seis horas diárias na escola, a sala de aula é um contexto a ter em conta no que toca à aprendizagem o que, combinado com uma maior plasticidade cerebral das crianças, faz da idade escolar um período de extrema importância a nível do desenvolvimento social, emocional e cognitivo das crianças (Bradshaw *et al.*, 2012; Schonert-Reichl *et al.*, 2012). Um elevado número de crianças está a entrar no pré-escolar sem ter as competências necessárias para poder ser bem-sucedido na escola (Kaiser *et al.*, 2002). No entanto, não são os atrasos das competências cognitivas que preocupam os educadores, mas sim

a falta de competências sócio emocionais e os problemas de comportamento (Rimm-Kaufman, Pianta & Cox, 2000).

As competências não-cognitivas, das quais fazem parte as competências emocionais, são consideradas cruciais para prever vários resultados ao longo da vida, tendo sido associadas ao desenvolvimento de capacidades cognitivas, à saúde física e mental, à segurança financeira e a uma maior probabilidade de obtenção de emprego (Blair & Raver, 2014; Jones, Greenberg & Crowley, 2015; Heckman & Kautz, 2013). Estudos longitudinais mostram que crianças com poucas competências emocionais, baixa competência social e com problemas de comportamento, na escola primária, têm uma menor probabilidade de alcançar bons resultados ao longo do seu percurso escolar (Patalay *et al.*, 2016) e de continuar esse percurso até alcançar uma educação qualificada, sendo que têm uma maior probabilidade de se envolver em atividades criminosas e estão em maior risco de ter uma saúde precária, problemas com substâncias ilícitas, depressão e outros problemas de saúde mental (Carneiro, Crawford & Goodman, 2007). Por outro lado, crianças com boas competências sociais têm tendência para se envolver mais na comunidade escolar, estabelecer relações positivas com os professores, manter amizades positivas durante o seu percurso escolar e envolver-se positivamente na aprendizagem (Denham, 2006; Gutman & Vorhaus, 2012). Murray-Close, Ostrov e Crick (2007), destacam a importância de proporcionar a aprendizagem de competências emocionais o mais cedo possível, de forma a contrariar a tendência de declínio de bem-estar sócio-emocional das crianças e o aumento de problemas de comportamento, ao longo dos anos escolares.

De acordo com a CASEL (do inglês *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning*), o desenvolvimento social e emocional pode definir-se como o “processo através do qual as crianças adquirem e aplicam eficazmente o conhecimento, atitudes e capacidades necessárias para perceber e gerir as emoções, criar e atingir objetivos, sentir e demonstrar empatia para com os outros, estabelecer e manter relações positivas e tomar decisões responsáveis” (CASEL, 2015). Estes definem ainda a aprendizagem de competências emocionais como tendo cinco competências base: a consciência de si (*self-awareness*), gestão de si (*self-management*), consciência social (*social awareness*), competências relacionais e a responsabilidade na tomada de decisões.

Para Jones, Bouffard e Weissbourd (2013), as competências sociais e emocionais são fatores concretos que influenciam o sucesso de professores, alunos e, em última análise, das

escolas. Segundo estes autores, professores com melhores competências sócio-emocionais fazem uma gestão mais eficaz da sala de aula, fazendo com que os alunos aprendam indiretamente, a partir da forma como os professores gerem a sua frustração e mantêm o auto-controlo e o controlo da sala de aula. Assim, concluem que as competências sócio-emocionais exercem influência sobre tudo o que esteja relacionado com o contexto escolar, quer seja, a relação professor-aluno, a gestão da sala de aula, a gestão do *burnout* nos professores, ou de problemas relacionados com os alunos.

Os fatores sociais relacionados com contexto escolar contribuem significativamente para a aprendizagem em geral e das competências emocionais, em particular. À medida que o nível de comunicação, apego e respeito da relação professor-aluno são melhorados, a atenção, a aprendizagem e o desenvolvimento cerebral da criança vão melhorar também (Kusché & Greenberg, 2006). Alunos que mantêm relações positivas e calorosas com os professor, baseadas no respeito, tendem a ter um melhor envolvimento e desempenho académico e a estar mais motivados (Ryan & Patrick, 2001). Quanto mais estes alunos sentem que estão emocionalmente ligados aos professores e aos pares, maior é a probabilidade que de adotarem os valores positivos que estes lhes transmitem (Blum & Reinhart, 2004).

As informações obtidas em inúmeros estudos parecem então sugerir que é de extrema importância implementar e aplicar as competências não-cognitivas e não académicas ao contexto escolar, tornando-as aspetos centrais dos programas educativos. Isto acontece devido ao seu valor intrínseco para a Sociedade atual, ajudando a combater os problemas de comportamento e a reduzir a exposição ao stress desde os primeiros anos e antes que eles se transformem em perturbações mais graves e de difícil resolução (Schonfeld *et al.*, 2015). Em suma, as competências sociais e emocionais são um elemento fundamental para o sucesso académico a curto e a longo prazo e determinante no envolvimento académico (Durlak *et al.*, 2011), sendo ainda um fator protetor relativamente a problemas comportamentais (Webster-Stratton, Reid & Stoolmiller, 2008) ou perturbações psicopatológicas (Greenberg, Domitrovich & Bumbarger, 2001). O interesse no domínio das competências emocionais tem vindo a aumentar exponencialmente ao longo dos anos e a necessidade de as incluir na prática profissional de várias disciplinas científicas é defendida por muitos autores. Estes comprovam e documentam, em vários estudos, a importância de programas de aprendizagem de competências sociais e emocionais, sendo esta importância reconhecida também pelas escolas, as famílias e as comunidades como uma mais-valia na promoção da competência social e

emocional e nas consequentes melhorias acadêmicas (Bridgeland, Bruce & Hariharan, 2013; Durlak *et al.*, 2011; Merrel & Gueldner, 2010; Sklad *et al.*, 2012).

### **2.3 Programas de Aprendizagem de Competências Sociais e Emocionais**

Como já vimos anteriormente, existe um consenso entre educadores, professores, políticos e o público em geral acerca do papel crucial que as escolas desempenham no que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo das crianças, mas que também deveriam responder à necessidade de desenvolvimento social e emocional (Corcoran, 2017; Greenberg, 2009). Os programas de aprendizagem de competências sociais e emocionais, designados na literatura internacional como programas SEL (do inglês *Social and Emotional Learning*), têm vindo a ser apresentados e recomendados como uma intervenção a nível escolar que permite colmatar a lacuna de competências sociais e emocionais dos alunos (Bridgeland, Bruce & Hariharan 2013).

Estas intervenções baseiam-se no desenvolvimento de cinco competências: (1) consciência de si; (2) gestão de si; (3) consciência social; (4) capacidades relacionais; (5) toma de decisões responsáveis, que são essenciais para que a criança se possa tornar boa aluna, boa cidadã e boa trabalhadora no futuro (Taylor *et al.*, 2017). As primeiras duas competências dizem respeito às capacidades emocionais da criança. A consciência de si (1) refere-se à capacidade da criança reconhecer os próprios sentimentos e pensamentos e a sua influência no comportamento, o que inclui a capacidade de avaliar os seus pontos fortes e limitações, bem como ser confiante e otimista. A gestão de si (2) caracteriza-se como a capacidade da criança regular as suas emoções, pensamentos e comportamentos em situações distintas, o que envolve a gestão do *stress*, o controlo de impulsos, a motivação pessoal, o estabelecer de objetivos e de trabalhar para os atingir, seja a nível académico ou pessoal. Apesar de serem focadas no *self*, estas competências são cruciais para desenvolver capacidades sociais eficazes (Lawlor, 2016).

A seguintes duas competências estão ligadas às competências sociais. A consciência social (3) descreve a capacidade da criança tomar a perspetiva e empatizar com aqueles que provêm de outras origens e culturas, bem como de perceber as normas de comportamento éticas e sociais. Já as capacidades relacionais (4) são a capacidade de estabelecer e manter relações saudáveis e recompensadoras com diversos indivíduos ou grupos, o que inclui comunicar claramente, ouvir ativamente, cooperar, resistir à pressão social quando esta é inapropriada, negociar construtivamente em situações e conflito e procurar ajuda quando esta é necessária. Por último, a toma de decisões de forma responsável (5), refere-se à capacidade da criança fazer escolhas construtivas em relação a comportamentos, interações sociais e expectativas acerca da

vida escolar, baseando-se, para isso, no seu bem-estar e no dos outros, nas normas éticas e sociais e na avaliação realista das consequências das suas ações (Lawlor, 2016).

Descritos por Elbertson, Bracket e Weissberg (2009), como uma estrutura que fornece oportunidades para as crianças e jovens possam adquirir as capacidades necessárias para alcançar e manter o bem-estar pessoal e as relações positivas ao longo da vida, os programas SEL envolvem uma intervenção ao nível da sala de aula e da escola, mas que pode ser alargada à casa dos alunos e à comunidade (Catalano *et al.*, 2002).

Para Durlak e Weissberg (2011), promover o desenvolvimento pessoal, emocional e social das crianças deve ser um foco fundamental das instituições de ensino. Este desenvolvimento é particularmente importante dado que muitos dos desafios da adolescência, como é o caso das dificuldades a nível das relações interpessoais, falta de motivação, resultados escolares baixos e da doença mental, terem origem ou início durante a infância ou pré-adolescência (Hakefost *et al.*, 2016). Os programas SEL, baseados em evidências científicas, têm vindo a ser aplicados em contexto escolar um pouco por todo o mundo (Green *et al.*, 2019), tendo levado à redução significativa de problemas emocionais nas crianças, bem como problemas de conduta e de saúde mental (Durlak & Weissberg, 2011; Durlak *et al.*, 2011). Além disso contribuem para melhorias significativas da saúde física, das competências emocionais e sociais, do comportamento em sala de aula, das relações com os pares, do envolvimento social, do julgamento moral, da cidadania, do rendimento e sucesso académico, na motivação dos alunos e na assiduidade (Durlak *et al.*, 2011; Durlak & Weissberg, 2011; Taylor *et al.*, 2017). Segundo Taylor *et al.* (2017), estes resultados mantêm-se por um período de um a três anos após a intervenção. A qualidade, repetição e consistência das experiências de aprendizagem da criança, num contexto seguro do ponto de vista social e emocional são essenciais para o desenvolvimento da arquitetura cerebral (Winter, 2010). Descobertas recentes também indicam que a estimulação das relações interpessoais contribui para o desenvolvimento das conexões cerebrais e do sistema neuroendócrino, que por sua vez, estimula a aprendizagem, o desenvolvimento eficaz do cérebro, as competências socio emocionais e a saúde em geral. (Nelson, Kendall & Shields, 2013).

Apesar destes programas terem múltiplos benefícios e serem bastante económicos em termos financeiros, alguns autores apontam que deveriam ser melhorados e/ou incorporados alguns aspetos, de forma a potenciar ainda mais os seus resultados (Durlak *et al.*, 2011). Para estes autores, é necessário que os professores recebam formação para serem facilitadores deste

tipo de programas, uma vez que ao conhecerem bem os seus alunos, depois de terem o conhecimento acerca da aplicação, podem adaptar e moldar o conteúdo do programa às necessidades dos alunos. Além disto, salientam também a importância de os professores utilizarem exemplos da “vida real” para explicar conceitos aos alunos, de forma a estes poderem praticar as competências aprendidas nas situações do quotidiano.

Atualmente, existem inúmeros programas SEL a serem implementados (PATHS, RULER, Incredible Years, Al’s Pals, MindUp, entre outros), ainda que as metodologias de aplicação sejam ligeiramente diferentes entre eles, seja pela faixa etária que se destinam ou pelas estratégias e técnicas utilizadas, todos os programas baseados em evidências científicas apresentam resultados positivos em áreas semelhantes (CASEL, 2013; Barton *et al.*, 2014; Joseph & Strain, 2003); Lynch, Geller & Schmidt, 2004; Powell & Dunlap, 2009; Rivers *et al.*, 2013; Webster-Stratton & Reid, 2004).

O programa PATHS (do inglês *Promoting Alternative THinking Strategies*), criado por Greenberg e Kusché (1993), é um programa multianual com ênfase no desenvolvimento que é implementado e ensinado nas escolas, por professores com formação para tal. Além de permitir às crianças uma aprendizagem direta de competências sociais e emocionais, foca-se também na importância de criar um clima escolar e de sala de aula de apoio, de forma a potenciar a intervenção. Este programa pode ser adaptado a diferentes faixas etárias, por exemplo, numa intervenção para crianças mais pequenas, o programa foca-se na compreensão das emoções e no controlo de impulsos, enquanto que a intervenção com crianças mais velhas o foco está na relação com os pares e na resolução de problemas sociais (Kam, Wong & Fung, 2011). As atividades durante as sessões podem incluir histórias que permitam a modelagem, treino emocional, fantoches, dramatizações (*role play*), jogos e discussões (Powell & Dunlap, 2009). Uma das técnicas mais utilizadas é a técnica da tartaruga, que ensina as crianças a parar e pensar, de forma a desenvolverem um melhor autocontrolo (Joseph & Strain, 2003).

Este programa baseia-se no modelo de desenvolvimento ABDC (do inglês *affective-behavioral-cognitive-dynamic*) proposto por Greenberg, Kusché e Speltz em 1991, modelo este que se foca no desenvolvimento integrado das componentes afetivas, comportamentais e cognitivas e na compreensão de como estas se relacionam com as competências sociais e emocionais internas. Um dos pressupostos deste modelo é o de que as estratégias de *coping*, refletidas no comportamento e na autorregulação das crianças, se manifestam em função da consciência emocional, do controlo afetivo-cognitivo e da compreensão sociocognitiva. O

PATHS é uma intervenção preventiva e universal baseada em evidências científicas que ocorre em contexto escolar, sendo oferecida a todos os alunos da escola em questão, independentemente das suas características, tendo já sido aplicada em salas de aula regulares e de educação especial e traduzido em diversas línguas (Penn State Prevention Research Center, 2010). Este programa reduz significativamente os problemas de comportamento internalizantes e externalizantes, a agressão aos pares, problemas de conduta, a hiperatividade e a frustração, aumentando por outro lado, a regulação emocional (Greenberg & Kusché, 1993).

### **Capítulo 3 | Rendimento Escolar**

O rendimento escolar é de difícil concetualização, podendo ser mencionado na literatura de formas distintas: sucesso escolar, aptidão escolar, desempenho académico, *performance* académica, entre outras. No entanto, as diferenças apenas se aplicam ao nome do conceito em si, uma vez que, geralmente, são utilizadas como sinónimos (Edel, 2003).

Segundo Cuban (2003) e Noddings (2005), as definições de rendimento escolar estão muitas vezes associadas aos objetivos da educação que, por sua vez, se encontram associados aos ideais e natureza de cada Sociedade. Em 1991, Hodgkinson identificou três objetivos da educação, mais concretamente, da escola formal: (1) objetivo estético; (2) objetivo económico; (3) objetivo ideológico. O primeiro objetivo relaciona-se com a realização e com a satisfação com a vida, identificando-se vários aspetos que podem contribuir para o seu alcance: o desporto, as artes e o currículo académico. Para Noddings (2003), a felicidade das crianças também é um objetivo importante, podendo assumir-se como um fator essencial para a sua felicidade futura. O segundo objetivo refere-se à influência da educação na economia, na medida em que é responsável por treinar e preparar as crianças para, mais tarde, encontrarem emprego e, participar assim na economia global. O terceiro e último propósito prende-se com as ideologias educativas, ou seja, a transmissão de crenças e valores políticos, sociais e culturais que caracterizam o ambiente e a sociedade em que a educação ocorre. No entanto, levantam-se questões sobre se as crianças devem ser preparadas para se adequarem à sociedade ou se devem ser capacitadas para a transformar.

Assim, o rendimento escolar é um construto que engloba variáveis qualitativas e quantitativas que fornecem informações e um perfil dos conhecimentos, capacidades, atitudes e valores desenvolvidos pelo aluno no processo de ensino-aprendizagem (Edel, 2003). Para Jiménez (2000), o rendimento escolar pode ser definido como o nível de conhecimento demonstrado numa área ou disciplina particulares, comparado com a norma para essa idade e

para o nível de educação. Atualmente, é consensual que o rendimento escolar engloba múltiplas variáveis e fatores que demonstram a relação complexa entre as capacidades cognitivas e sócio emocionais (Nuñez-Peña, Suárez-Pellicioni & Bono, 2013).

### **3.1 Fatores que Influenciam o Rendimento Escolar**

O rendimento escolar está diretamente relacionado com o processo de ensino-aprendizagem (Fleischhauer, *et al.*, 2010; Von Stumm & Ackerman, 2013), mas não só. Para Lordelo e Verhine (2001) o rendimento escolar do aluno resulta de um conjunto de fatores relativos ao ambiente escolar, familiar e ao contexto social, além dos fatores individuais.

#### *Fatores Individuais e Familiares*

O rendimento escolar é diretamente influenciado por fatores demográficos como a idade (Pulido & Herrera, 2019), em que alunos mais velhos e que, provavelmente, já reprovaram têm um rendimento escolar mais baixo (Tolen & Quinlin, 2017); o género (Jornet, González-Such & Perales, 2012; Miralles *et al.*, 2012), tipicamente as raparigas tendem a ter melhores notas que os rapazes (Mensah & Kiernan, 2010); e a nacionalidade, alunos estrangeiros ou cujos pais são imigrantes veem o seu rendimento escolar afetado (Portes & Rumbaut, 2005).

Traços psicológicos como os traços de personalidade, a motivação, o envolvimento académico, a autoeficácia e a determinação também influenciam o rendimento escolar (Steinmayr, Weidinger & Wigfield, 2018). A personalidade, por exemplo, pode ser um preditor tão bom quanto a inteligência para o rendimento escolar, senão melhor, sendo a consciência o traço de personalidade com uma correlação mais forte com este conceito (Vedel & Poropat, 2017). A motivação e outros fatores individuais resultam do progresso do aluno ao longo do seu percurso escolar e das notas que obteve nos anos anteriores, assim sendo, essas informações são um forte preditor do rendimento escolar (Costa-Mendes *et al.*, 2021; Phan, 2012).

As capacidades cognitivas (Lu *et al.*, 2011), a inteligência (Van Mieghem *et al.*, 2018), os hábitos de estudo (Murillo, 2007), a qualidade do sono (Dewald *et al.*, 2010), as oportunidades para praticar atividade física (Takehara *et al.*, 2019), o comportamento (Ladd & Burgess, 2001) e as emoções (Camacho-Morles *et al.*, 2021) são outros dos fatores que influenciam o rendimento escolar. As funções executivas também têm um papel determinante na compreensão dos fatores que influenciam o rendimento escolar (Gordon *et al.*, 2018; Rosen *et al.*, 2018). Alcançar o sucesso académico implica concluir de forma eficaz os processos realizados pelas funções executivas, nomeadamente, a identificação e definição do problema, encontrar soluções alternativas e desenvolver um plano de ação (Anderson, 2002). A memória



de trabalho, por exemplo, influencia bastante o rendimento escolar nos primeiros anos de escolaridade, desenvolvendo-se rapidamente nas crianças e atingindo a máxima capacidade na adolescência (Best, Miller & Naglieri, 2011; López, 2013), sendo uma boa preditora do rendimento escolar (Pascual, Muñoz & Robres, 2019).

Atualmente, a educação precoce é uma prioridade nas políticas educacionais em muitos países, sendo que existe um consenso de que uma educação na infância traz muitos benefícios para as crianças e famílias, a curto e a longo prazo (Garvis *et al.*, 2018). Para Jiménez (2000), é possível ter uma boa capacidade intelectual e não estar a ter um rendimento escolar adequado. Alguns dos fatores familiares que afetam o rendimento escolar são o estatuto socioeconómico e a situação de emprego da família (Pulido & Herrera, 2019; Rodríguez & Guzmán, 2019), o nível de participação da família na escola (Wilder, 2014), as expectativas que os pais depositam nas crianças (Siraj-Blatchford, 2010) e os estilos parentais utilizados (Speight, 2010).

O índice de estatuto socioeconómico (do inglês *Socio-Economic Status* – SES), é utilizado nas investigações no âmbito educacional e sociológico. Este índice indica que famílias com um estatuto socioeconómico mais elevado têm um rendimento escolar mais elevado, ao contrário do que acontece com aquelas que têm menos recursos familiares (Tomul & Savasci, 2012). Os pais, contribuem para os primeiros conhecimentos de matemática e de literacia (ex: ensinar os números ou as vogais), o que no futuro, dependendo do investimento, vai influenciar as capacidades matemáticas e de leitura positiva ou negativamente (Watts *et al.*, 2014). Segundo Hanson *et al.* (2011), crianças cujas mães têm uma educação equivalente ou inferior ao 12º ano têm capacidades cognitivas abaixo da média aos 3 anos de idade. Westerlung *et al.* (2013) sugere que o envolvimento parental é melhor preditor do rendimento escolar do que a classe social dos pais. Os estilos parentais também influenciam o rendimento escolar, por exemplo, um estilo parental autoritativo, em que os pais encorajam os filhos a ter as suas próprias opiniões, mas também lhes impõem restrições sem as levar a extremos, é considerado um bom preditor de eficácia e resiliência, tendo uma correlação positiva com o rendimento académico (Speight, 2010).

Pais como um maior envolvimento em atividades relacionadas com a escola têm, geralmente, expectativas mais altas em relação ao seu percurso académico, sendo que estas expectativas se traduzem numa maior motivação para obter melhores notas por parte dos filhos (Castro *et al.*, 2015). Para além disto, este envolvimento dos pais promove, nas crianças, o aumento da capacidade de lidar com as atividades escolares e de ter comportamentos e atitudes

apropriadas nesse contexto, o que melhora, entre outras coisas, o seu rendimento escolar (Hill & Taylor, 2004).

#### *Fatores Sociais, Culturais e do Ambiente Escolar*

A capacidade das crianças interagirem de forma positiva e adequada com outras pessoas é um fator chave para um ajustamento positivo a todos os níveis e ao longo do tempo, mesmo quando falamos dos primeiros anos de vida (Domitrovich *et al.*, 2017).

As competências sociais estão muitas vezes associadas ao nível de preparação para a escola e têm sido ligadas à capacidade das crianças conseguirem um bom rendimento escolar (Doctoroff *et al.*, 2016; Gullo, 2015). Esta ligação é recíproca, ou seja, o rendimento escolar e as competências sociais influenciam-se mutuamente, com o rendimento escolar a poder prever a qualidade de relações futuras com os pares e as competências sociais a poderem prever os resultados académicos futuros (Sparapani *et al.*, 2018). Assim, crianças que apresentam perturbações emocionais ou comportamentais, com problemas relacionados à atenção, ou interações entre pares problemáticas, correm o risco de não desenvolver capacidades sociais adequadas e, conseqüentemente, o risco de ter múltiplos resultados negativos, incluindo um fraco rendimento escolar (Walker & Rinaldi, 2020).

A nível cultural o rendimento escolar pode ser influenciado pela origem cultural (Escarbajal, Navarro & Arnaiz, 2019) e a língua materna (Jornet *et al.*, 2012). Nos países subdesenvolvidos, a influência exercida no rendimento escolar, pelas variáveis relativas ao ambiente, é menos importante do que nos países desenvolvidos (Rodriguez & Herrán, 2000). Isto acontece porque o ambiente extraescolar nos países mais pobres é pouco variável e menos frutífero. Ainda assim, o efeito de fatores extraescolares é de ter em conta em todos os contextos internacionais e em todos os níveis escolares (Postlethwaite, 1999).

A nível escolar, o tamanho da escola e o rácio professor-aluno também têm um papel importante no que toca ao rendimento (Nath, 2012). As notas de Matemática e de Leitura são mais baixas em escolas grandes (Chesters & Daly, 2017), enquanto as escolas pequenas beneficiam alunos com um estatuto socioeconómico mais baixo ou com dificuldades de aprendizagem (Gregory & Weinstein, 2004). Parecem ser as escolas de tamanho médio, com uma maior percentagem de professores com um contrato permanente e com um menor número de alunos com algum tipo de desvantagem que mostram os melhores resultados quanto ao rendimento académico (Hattie & Clarke, 2018). Turmas mais pequenas parecem também

contribuir para o aumento do rendimento escolar, no entanto, existem estudos que não encontram uma ligação direta entre estas duas variáveis (Damuluri *et al.*, 2020).

Outros fatores como o clima escolar (Niehaus, Rudasill & Rakes, 2012), os recursos da escola (Jornet *et al.*, 2012), a metodologia dos professores (Hincapie, Ramos & Chirino, 2018; Murillo, 2007) e a relação estabelecida entre aluno e professor (Ramberg *et al.*, 2019)) têm um papel importante para o rendimento escolar. Além disso, a competição entre escolas (Molina-López, Sanz-Magallón & García, 2018) e a utilização moderada de tecnologias de informação e comunicação, (Bowers & Bertlan, 2013; Hinojo *et al.*, 2019) mostram-se como fatores que influenciam positivamente o rendimento escolar dos alunos.

### **3.2 Avaliação do Rendimento Escolar**

O rendimento escolar é um indicador clássico de eficácia, uma vez que permite medir o nível de sucesso ou fracasso de uma organização educacional e do seu projeto pedagógico (Lordelo & Verhine, 2001).

Do ponto de vista educacional, existem várias formas de avaliar o rendimento escolar. A avaliação sumativa é o ato de medir, comprovar e verificar o grau de cumprimento dos objetivos da aprendizagem (Matos, 2011), ou seja, uma forma de avaliar se os alunos adquiriram os conhecimentos necessários sobre uma determinada matéria ou disciplina. A avaliação formativa é outro tipo de avaliação do rendimento escolar, mas que pretende desenvolver processos com o objetivo de contribuir para a aprendizagem, através do acompanhamento e regulação do ensino-aprendizagem (Santos *et al.*, 2010).

As crianças em idade escolar enfrentam frequentemente situações de *stress*, quer sejam agudas ou crónicas. As atividades escolares, as relações familiares, transições e problemas de saúde, podem identificar-se como situações agudas, enquanto a pobreza ou a violência podem ser fatores de *stress* crónicos (Taxis *et al.*, 2004). Um estudo realizado, em contexto escolar, a crianças de 7 a 12 anos, demonstrou que o fator de *stress* mais comum é a avaliação (testes), seguida pelos trabalhos de casa, o ser “gozado” pelos pares e as notas negativas (Ryan-Wenger, Sharrer & Campbell, 2005).

As expectativas, moldadas pela família mas também pela escola, levam as crianças a trabalhar e a esforçar-se para alcançar um determinado objetivo. Segundo Laftman, Almquist & Ostberg (2013), trabalhar para alcançar objetivos não é em si um fator de *stress*, no entanto, a pressão exercida sobre as crianças para que alcancem esses objetivos pode estar na origem do *stress* em idade escolar. Uma escola em que é esperado que os alunos estejam motivados, que

se superem e atinjam cada vez melhores resultados, apresenta um discurso distinto do que uma escola onde é transmitida a expectativa de que os alunos deem apenas o seu melhor (O’Flynn & Petersen, 2007). Segundo Landstedt, Asplund & Gillander (2009), “exigir” resultados ou “encorajar” o sucesso são duas formas muito diferentes a nível de discurso, sendo que a primeira poderá ter efeitos negativos a nível do bem-estar mental das crianças. Vários estudos demonstram que a pressão escolar e um nível de exigência elevado estão associadas a um maior risco de sintomas relacionados com o *stress* (Eriksson & Sellstrom, 2010; Murberg & Bru, 2004; Torsheim & Wold, 2001).

As exigências podem, até certo ponto, ser estimulantes, mas, se se tornarem excessivas, podem levar as crianças a reagir fisiologicamente (Torsheim & Wold, 2001). Estas exigências podem ser externas, quando têm origem noutras pessoas, como os pais ou os professores; e internas, quando são impostas pela própria criança, sendo importante perceber que não existe uma divisão clara entre as duas e que, as exigências externas podem ser internalizadas, transformando-se em exigências internas (Wiklund & Bengts, 2012). Além da origem externa e interna, as exigências podem surgir da comparação da criança com os pares. No ambiente escolar, são realizadas comparações constantemente. As crianças têm a necessidade de comparar as suas capacidades com as dos colegas com rendimento escolar superior ao seu, o que pode resultar numa melhoria do rendimento escolar, mas também gerar sentimentos negativos e levar a um autoconceito académico reduzido (Dijkstra *et al.*, 2008).

Segundo Sharrer e Ryan-Wenger (2002), crianças que se encontram stressadas têm uma maior dificuldade em desviar a atenção do que os faz sentir sintomas de *stress*, e de se focar nas tarefas que têm pela frente como, por exemplo, fazer um teste. A acrescentar ao *stress* com origem nas expectativas intrínsecas e extrínsecas, o sentimento de medo perante o momento de avaliação também pode condicionar o resultado desse instrumento de avaliação, bem como o rendimento escolar global do aluno (Hembree, 1988).

A ansiedade perante o momento de avaliação refere-se à avaliação desse momento como uma ameaça ou como algo provocador de ansiedade (Zeidner, 1998). A ansiedade desencadeada pelo teste, tal como acontece com o *stress*, pode ter origem no contexto social (discurso e ansiedade do professor) e nas expectativas depositadas no aluno (Von der Embse & Hasson, 2012). Os avisos dos professores acerca dos momentos de avaliação que incutem nos alunos o medo de falhar ou reprovar têm sido associados a níveis bastante elevados de ansiedade. Segundo Putwain & Best (2011), quando comparadas com crianças em que os professores

utilizam uma preparação típica para o momento de avaliação, as crianças cujos professores recorrem a apelos ao medo para incentivar o estudo, revelam um aumento significativo do sentimento de ameaça perante o teste. No entanto, apesar de parecer que existe uma correlação entre estes fatores, é ainda necessária mais investigação (Putwain & Best, 2012).

Em suma, ter resultados negativos ou reprovar afeta negativamente a autoestima e o autoconceito académico da criança, o que acaba por contribuir para a diminuição da motivação e, conseqüentemente, para o absentismo (Martin, 2011). Este tipo de resultados e a reprovação têm sido associados à estigmatização por parte dos pares durante a pré-adolescência e podem agravar problemas comportamentais e de ajuste sócio-emocional (Anderson, Whipple & Jimerson, 2011). O *stress* é um fator de risco para crianças e jovens, levando a problemas internalizados, como a depressão ou ansiedade, ou de problemas externalizados, como é o caso dos problemas de comportamento (Grant *et al.*, 2006). Ensinar às crianças estratégias de *coping* eficazes para lidar com o *stress* e a ansiedade, através da implementação de programas de prevenção, pode ajudar a evitar problemas deste tipo na infância e adolescência (Twenge, 2000).

### **3.3 Rendimento Escolar e Motivação**

Ao longo da vida, os alunos variam consideravelmente o nível de envolvimento com a escola e o nível de interesse que demonstram ter em relação à aprendizagem e à educação (Deci, Ryan & Williams, 1996; Sheldon & Biddle, 1998).

Segundo Kleinginna & Kleinginna (1981), a motivação pode definir-se como o estado ou condição interna, descrito como uma necessidade ou um desejo, que ativa o comportamento relacionado com o cumprimento de objetivos e lhe dá direção. O estudo da motivação está associado ao estudo das atividades orientadas por objetivos (Beck, 1983), que envolvem a competência do indivíduo e podem dividir-se em duas categorias: objetivos de aprendizagem, em que os indivíduos procuram aumentar a sua competência para perceber ou dominar algo novo; e objetivos de rendimento ou *performance*, em que procuram nos outros opiniões positivas em relação às suas capacidades e competência (Dweck & Elliott, 1983). Segundo Bandura & Dweck (1985) os objetivos de aprendizagem são mais úteis para as crianças, uma vez que estas procuram aprender genuinamente, ou seja, não estão condicionadas pelos outros e procuram escolher atividades mais difíceis e desafiadoras, de forma a potenciar a sua aprendizagem.

A motivação em contexto escolar é essencial, uma vez que impulsiona e potencia a aprendizagem e o sucesso (Stipek, 2002). Segundo Ryan e Deci (2020), a motivação pode ser conceptualizada de forma diferente, dependendo do tipo. A motivação intrínseca refere-se ao eu e à tarefa, sendo volitiva, tal como acontece com os objetivos de aprendizagem mencionados acima. Já a motivação extrínseca caracteriza-se como aquela que tem origem ou é controlada pelos outros, como acontece com os objetivos de *performance* (Lepper, Greene & Nisbett, 1973; Ryan & Deci, 2020). Estes tipos de motivação não são apenas diferentes na sua origem, mas também nas consequências que têm para a aprendizagem e o bem-estar das crianças, sendo que a motivação intrínseca tem, geralmente, um valor mais adaptativo (Howard *et al.*, 2021).

Segundo Taylor *et al.* (2014), a motivação intrínseca tem um papel significativo no rendimento escolar, estando associada a notas mais altas. Para Froiland e Worrell (2016), este tipo de motivação também pode ser preditora do nível de envolvimento dos alunos, que pode, por sua vez, ser preditor do rendimento escolar. Atividades baseadas na exploração, na criatividade ou em jogos são alguns exemplos de comportamentos intrinsecamente motivados, pois não dependem de incentivos ou pressões externas, mas sim da própria satisfação. A motivação intrínseca é assim responsável pelo aumento da *performance* na escola primária e pela manutenção da aprendizagem ao longo da vida (Lemos & Veríssimo, 2013; Ryan & Deci, 2017). No entanto, e apesar destas descobertas, estudos apontam também para um declínio da motivação intrínseca ao longo da vida escolar (Gillet, Vallerand & Lafreniere, 2012; Scherrer & Preckel, 2019), o que parece indicar que as escolas não estão a conseguir criar contextos que apoiem os alunos e as suas necessidades psicológicas (Gnambs & Hansftigl, 2016).

Geralmente, os estudos acerca da motivação intrínseca e extrínseca dividem os dois tipos, não considerando que ambas podem surgir simultaneamente (Harter & Jackson, 1992). A teoria do alcance de objetivos (do inglês *Achievement Goal Theory*), mostra que, no contexto escolar, os alunos podem adotar diferentes combinações intrínsecas e extrínsecas, desde que estas lhes permitam alcançar os seus objetivos (Elliot, 2005). Para Lemos e Veríssimo (2014), apesar da motivação extrínseca poder correlacionar-se com a motivação intrínseca para atingir objetivos relacionados com a escola, isto só acontece nos primeiros anos de escolaridade, sendo que, posteriormente, pode mesmo enfraquecer o interesse intrínseco do aluno para com a escola e o seu rendimento escolar.

A teoria da determinação do *self* (do inglês, *Self-determination Theory*) preconiza que os indivíduos se orientam em direção ao crescimento psicológico e à integração e,

consequentemente, em direção à aprendizagem, domínio de competências e relação com os outros. Além disso, os autores desta teoria defendem que formas mais autónomas de motivação aumentam o envolvimento do aluno e o seu bem-estar. No entanto, esta teoria também refere que, para existir um desenvolvimento dito saudável, os indivíduos precisam de ter as suas necessidades psicológicas básicas apoiadas, quer seja pelos professores ou pelos pais, particularmente as que se referem à autonomia, competência e à capacidade de se relacionar com os outros (Ryan & Deci, 2019).

Inúmeros estudos demonstram que as formas mais autónomas e, por isso intrínsecas, de motivação mantêm uma associação positiva com o rendimento escolar (Howard, Gagné & Bureau, 2017, Guay *et al.*, 2010; Katz, Eilat & Nevo, 2014), sendo que quanto mais internalizada está a motivação, mais se torna parte da identidade do aluno (Skinner *et al.*, 2017). Isto poderá dever-se ao facto de o esforço dos alunos ser maior quando estes se motivam de forma autónoma (León, Nuñez & Liew). Para além disto, os alunos dos professores que apoiam e incentivam a autonomia têm mais motivação intrínseca, noções de competência e autoestima mais elevadas (Ryan & Grolnick, 1986), melhores notas (Guay & Vallerand, 1997), maior internalização das atividades de aprendizagem e menores sentimentos de abandono (Hardré & Reeve, 2003).

Em suma, o início da idade escolar marca o início de um período crítico no que toca ao desenvolvimento de características psicológicas, nomeadamente da motivação interna, que acaba por ser a base do trabalho escolar e do estudo (Martin, 2009). Estar motivado para a aprendizagem faz com que a criança tenha disposição e disponibilidade para aprender e que a mantenha ao longo de todo o percurso educacional e da vida. Uma criança mais motivada tem uma maior tolerância ao fracasso académico, acabando por ter menos emoções negativas após o fracasso e conseguindo agir no sentido de superar esse desafio de uma forma correta e realista (Miquelon *et al.*, 2005). Estudos demonstram que estas crianças tendem a adaptar-se melhor às aulas e a ter um melhor rendimento escolar, preferindo tarefas e atividades com uma maior complexidade e dificuldade (Haeyder *et al.*, 2020; Jang, Kwak; Kim, 2018; Reppy & Larwin, 2020).

Um dos grandes desafios da educação moderna é o de captar eficazmente a atenção dos alunos manter o seu envolvimento e empenho nas atividades de aprendizagem. Em resposta a estes desafios, os professores utilizam cada vez mais o poder dos jogos, que captam facilmente a atenção, como auxílio no aumento da motivação (McKernan *et al.*, 2015; Rigby, 2014). No

entanto é importante que se continue a investigar a forma como as características destes jogos e outras ferramentas tecnológicas de aprendizagem satisfazem as necessidades de motivação dos alunos (Ryan & Rigby, 2019).

## **Capítulo 4 | Comportamento em Sala de Aula**

Apesar de ser o construto base sobre o qual assenta a psicologia, a definição de comportamento não é consensual entre os autores (Henriques & Michalski, 2020) e quanto mais se investiga e existe conhecimento sobre ele, mais a definição tem tendência a mudar (Baum, 2013).

Para os comportamentalistas, o comportamento é um conjunto de ações do indivíduo que são simultaneamente observáveis e mensuráveis e que podem ser modificadas (Lopes & Rutherford, 2011). O comportamento pode ainda ser definido como um conjunto de respostas coordenadas internamente (sejam elas ações ou inações), de organismos vivos (individuais ou grupos) a estímulos externos ou internos, excluindo as respostas que podem ser identificadas como mudanças de desenvolvimento (Uher, 2016). Apesar da dificuldade de definição de comportamento, existem definições operacionais, úteis para compreender o construto através da sua associação a um contexto específico.

### **4.1 Comportamento em Idade Escolar**

Segundo a teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget (1991), uma criança com 7 anos inicia o estágio operacional concreto, ou seja, já consegue pensar logicamente, aprender através da experiência, perceber padrões, entender os sentimentos do outro e os seus pontos de vista. Além disso começam a perceber a relação causa-efeito e desenvolvem a conservação do objeto. Este estágio do desenvolvimento coincide, na maioria dos países, com a fase de transição do pré-escolar para a escola no seu sentido mais formal ou com o primeiro ano de escolaridade.

A transição para a escola é um processo de adaptação em que a criança se molda às exigências da escola. Uma boa adaptação acaba por refletir-se no bom comportamento em sala de aula (comportamento pró-social) e no rendimento escolar (Petriwskyj, Thorpe & Tayler, 2005). Assim, regular o comportamento permite uma adaptação de sucesso ao ambiente da sala de aula, uma vez que melhora a motivação, a capacidade de prestar atenção, de memória e de seguir regras (McClelland *et al.*, 2007). A regulação do comportamento está ainda positivamente associada à competência social e à posição social que a criança ocupa entre os seus pares (Spinrad *et al.*, 2006).



Uma boa transição para a escola faz com que as crianças se sintam seguras, apoiadas e que pertencem à comunidade escolar, mostrando capacidade de resiliência social e emocional nesse ambiente. Crianças bem-adaptadas têm ainda uma maior probabilidade de formar relações positivas com os professores e os pares e mostram-se mais disponíveis e motivados para aprender (Nolan *et al.*, 2009). No entanto, nem todos têm as mesmas condições para superar com sucesso esta transição. A regulação do comportamento é influenciada pelo ambiente familiar (Calkins & Howse, 2004) e pelas suas experiências pessoais, por isso, existem diferenças significativas entre cada criança. As experiências pessoais e familiares de cada uma têm um grande impacto na forma como estas se adaptam à escola, tornando-se importante compreendê-las o melhor possível para desenvolver políticas e práticas que possam facilitar esta transição (Rimm-Kauffman & Pianta, 2000).

A escola é uma instituição intrinsecamente social com objetivos específicos, que passam por melhorar o desempenho acadêmico dos alunos e incentivar o seu desenvolvimento global. Segundo Joshi, Gokhale & Acharya (2012), o comportamento de uma criança é moldado pelas expectativas e pelos exemplos fornecidos pelas figuras de vinculação e pelos adultos de referência, como é o caso dos pais, mas também dos professores e dos pares. Na escola, os professores são, para a maioria dos alunos, o adulto de referência, ensinando-os e reforçando os comportamentos que permitem a aprendizagem, em detrimento daqueles que a impedem. Quando os relacionamentos com o professor e os pares são estabelecidos com confiança e refletem um compromisso partilhado para contribuir para uma escola e uma comunidade saudáveis, é mais provável que existam comportamentos positivos.

Atualmente, as escolas enfrentam inúmeros desafios. Além da responsabilidade de efetivamente ensinar disciplinas acadêmicas, como matemática ou ciência, os professores cada vez mais lidam com fatores não acadêmicos que influenciam a sua capacidade de ensinar (Lassen, Steele & Sailor, 2006). Entre estes fatores, um dos mais desafiantes são os problemas emocionais e de comportamento. Estudos que têm vindo a ganhar mais expressão nos últimos anos indicam que a utilização de abordagens pró-ativas e preventivas, que indicam aos alunos expectativas claras e apoiam comportamentos apropriados podem melhorar o ambiente escolar, reduzir comportamentos violentos e outros fatores de risco associados ao mau comportamento (Aber, Brown & Jones, 2003; Dwyer, Osher & Warger, 1998).

O apoio ao comportamento positivo (do inglês *Positive Behavior Support – PBS*), é uma abordagem para lidar com os problemas de comportamento que inclui um conjunto de

estratégias sistêmicas e individuais destinadas a melhorar a qualidade de vida individual (Carr *et al.*, 2002). Esta abordagem, organizada em 3 níveis de apoio, ajuda as escolas a estabelecer um ambiente positivo e eficaz na sala de aula melhorando o desempenho acadêmico e a competência social dos alunos (Sugai & Horner, 2009). O primeiro nível de intervenção envolve ensinar explicitamente a todos os alunos aquilo que se espera do seu comportamento, aumentar a influência dos adultos através de uma supervisão ativa e utilizar os dados como guias para a tomada de decisões. O segundo nível é direcionado para os alunos cujos comportamentos não respondem ao primeiro nível de intervenção e incita ao comportamento apropriado, através de instruções verbais e escritas para o aluno, da monitorização contínua do seu comportamento e do reforço e *feedback* positivos, quando existem progressos nos comportamentos. Para os alunos que, ainda assim, não conseguem apresentar uma melhoria de comportamento, reserva-se o terceiro e último nível da intervenção, um nível mais intensivo de apoio. Neste nível a intervenção é especializada e individualizada e inclui, por exemplo o ensinamento de competências sociais específicas, monitorização intensiva e individualizada do comportamento e apoio de equipas escolares e comunitárias de saúde mental (Fallon, O'Keefe & Sugai, 2012).

Estudos sugerem que esta abordagem é um método eficaz na redução dos comportamentos problemáticos das crianças e na melhoria do ambiente escolar (Lewis *et al.*, 2002; Todd, Horner & Sugai, 1999). As escolas urbanas têm implementado este sistema de apoio ao comportamento positivo devido às taxas crescentes de pobreza, crime, violência, uso de substâncias ilícitas, má nutrição e desemprego que afetam as famílias e, conseqüentemente, o comportamento das crianças (Cauce *et al.*, 2002; Netzel & Eber, 2003).

### *Regras*

As regras são frequentemente identificadas como parte integrante da gestão da sala de aula, focando-se em prevenir os comportamentos desafiantes antes que eles aconteçam. Interrupções verbais, falta de obediência e de empenho nas tarefas são os comportamentos desafiantes identificados mais frequentemente pelos professores (Alter, Walker & Landers, 2013).

A sala de aula é, para os alunos, um mundo de possibilidades e as regras ajudam-nos a saber navegar nesse mundo, proporcionando-lhes a estrutura necessária para saberem o seu lugar dentro dele (Maag, 2004). As regras representam um importante contrato social entre o professor e os alunos, sendo consideradas uma das cinco grandes estratégias de gestão da sala

de aula, numa lista que inclui também as rotinas, o elogio/reforço positivo, as consequências para o mau comportamento e o empenho (Greenberg, Putman & Walsh, 2014). A aplicação de regras claras, bem como de rotinas que tornam o funcionamento das aulas mais eficaz são a base para uma boa gestão da sala de aula (Gable *et al.*, 2009).

Segundo vários estudos, é importante que o processo de estabelecer as regras da sala de aula seja colaborativo, ou seja, que professor e alunos cheguem a um acordo sobre as regras a definir. O momento de elaborar as regras é também uma oportunidade para o professor as explicar e dar exemplos de como elas podem se aplicadas, permitindo aos alunos praticá-las através do *role-play* (Scott, Andersen & Alter, 2011). Ao participarem na sua elaboração, os alunos têm uma maior probabilidade de seguir as regras (Jones & Jones, 2016; Kerr & Nelson, 2010). Para alguns autores, é igualmente importante que as regras sejam pouco numerosas, não existindo contudo um consenso quanto ao número específico (Alberto & Troutman, 2013, Kerr & Nelson, 2010).

As regras devem ainda obedecer a determinadas características formais, por forma a serem melhor aceites pelos alunos, nomeadamente: ser escritas na positiva descrevendo comportamentos desejados, por exemplo escrever “*Devemos levantar o dedo para pedir a palavra*” em detrimento de “*Não falar sem colocar o dedo no ar*” (Scott *et al.*, 2011) e ser específicas, observáveis e diretas, de forma a serem de compreensão imediata para os alunos (Reinke, Herman & Stormont, 2013). Além disso, as regras devem ser expostas publicamente na sala de aula, de forma a promover o comportamento pró-social, utilizando imagens para representar cada regra, para ajudar os alunos que ainda não dominam a leitura a entendê-las (Scott *et al.*, 2011).

A utilização de consequências que reforçam o cumprimento de regras ou penalizam o desrespeito pelas mesmas, pode também ser utilizado como forma de garantir a sua eficácia. O professor deve estabelecer as consequências e ser consistente na sua aplicação (Kerr & Nelson, 2010; Scott *et al.*, 2011).

#### **4.2 Problemas Comportamentais na Escola**

Os comportamentos problemáticos são aqueles que perturbam o normal funcionamento da aula chegando, muitas das vezes, a interrompê-la, comprometendo o processo de aprendizagem de toda a turma. Alunos com este tipo de comportamentos sentem-se muitas das vezes oprimidos, desamparados e assoberbados pelas expectativas e exigências depositadas neles e acabam por testar a paciência do professor. Segundo Comer *et al.* (2013), os comportamentos

disruptivos são um dos problemas de sala de aula mais prevalentes, afetando mesmo crianças com menos de oito anos de idade.

O comportamento em sala de aula está, como já vimos anteriormente, associado à capacidade de adaptação ao ambiente escolar e é determinante no que toca ao rendimento escolar (Ladd & Burgess, 2001). Comportamentos como a falta de atenção ou comportamentos de oposição afetam a capacidade de aprendizagem e podem diminuir a motivação dos alunos (Fantuzzo *et al.*, 2007; Preckel, Holling & Vock, 2006). Alunos que passam mais tempo fora da sala de aula por questões disciplinares correm maior risco de ter uma identidade académica diminuída, capacidades académicas deficientes e um maior atrito com os professores, com a família e com os pares (Fallon, O’Keefe & Sugai, 2012).

No ambiente educativo, os problemas de comportamento podem ter várias formas, desde casos de indisciplina, mais frequentes, a casos mais graves de violência escolar, mais esporádicos, a colegas professores ou funcionários (Lopes & Rutherford, 2011).

### *Indisciplina*

A indisciplina escolar é um fenómeno que, apesar de não ser novo, tem vindo a agravar-se ao longo do tempo (Amado & Freire, 2013; Way, 2011). Existem várias definições de indisciplina, no entanto, adaptando a definição ao contexto escolar, esta pode definir-se como a transgressão das normas escolares, prejudicando as condições de aprendizagem, o ambiente de ensino ou o relacionamento das pessoas na escola (Veiga, 2007). Assim, todas as ações e condutas que não são aprovadas pelo professor e que ameaçam o desempenho académico são consideradas comportamentos de indisciplina (Way, 2011).

Para Amado e Freire (2013), a indisciplina pode ter diferentes níveis de complexidade. O primeiro nível refere-se a um desvio às regras de trabalho da sala de aula, traduzindo-se em comportamentos que põem em causa o ambiente de trabalho, como conversas paralelas, barulho, confusão, brincadeiras, atividades fora da tarefa, entre outros. No segundo nível passa a existir uma indisciplina perturbadora das relações entre pares, ou seja, são postos em causa valores ou normas culturais, como o respeito e a cooperação, o que pode traduzir-se em situações de violência. São contemplados neste nível de indisciplina pequenas disputas menos graves mas frequentes, onde podem estar envolvidos comportamentos agressivos verbais ou físicos, mas também comportamentos graves que acontecem esporadicamente. O terceiro nível diz respeito aos problemas na relação professor-aluno, em que se incluem comportamentos que desafiam a autoridade do professor e o seu estatuto. Os alunos agem com agressividade, insultos

e até mesmo com violência para com o professor, podendo destruir a propriedade escolar. Segundo os autores, estes alunos, apesar de poucos, encontram-se na escola apenas por obrigação e não pelo gosto de aprender.

Tendo isto em conta, os professores necessitam de práticas baseadas em factos científicos que os ajudem a ensinar competências sócio emocionais e a resolver comportamentos que interferem com a aprendizagem dos alunos (Durlak *et al.*, 2011). A prevenção e intervenção precoce são extremamente importantes devido às consequências a longo prazo dos problemas de comportamento nas crianças e à prevalência de doenças mentais na adolescência (Darney, *et al.*, 2013; Merikangas, *et al.*, 2010).

### *Dinâmica entre Pares*

Segundo vários estudos, quando crianças da mesma idade são colocadas em conjunto, como acontece na escola, tendem a sincronizar o seu comportamento entre si (Farmer *et al.*, 2007; Gallagher, *et al.*, 2007). As crianças procuram e desejam a conformidade grupal, porque isso significa que estão alinhadas com o grupo que admiram e a que querem pertencer (Prinstein & Dodge, 2010).

O empenho de uma criança numa determinada atividade, tende a aumentar se os seus pares também mostram empenho nessa atividade. Estudos demonstram que os pares e especialmente, os amigos, têm uma poderosa influência na adaptação à escola, nas atitudes, na motivação e no comportamento das crianças (Berndt & Keefe, 1999; Kindermann, McCollan & Gibson, 1996; Ryan, 2000). No entanto, o contrário também parece ser verdade, a capacidade de os pares poderem influenciar negativamente as crianças é tão significativa como a capacidade de os influenciarem positivamente (Sukkyung, 2011). Algumas teorias sobre comportamentos desviantes mostram que as crianças têm tendência a copiar o comportamento desviante dos seus amigos mais próximos, seguindo os seus reforços verbais ou não-verbais (Dishion, Poulin & Burraston, 2001).

Na escola, a formação de grupos sociais e estruturas hierárquicas é inevitável (Adler & Adler, 1998). No que toca aos problemas de comportamento, parecem existir dois grupos diferentes que têm mais probabilidade de os manifestar: o grupo das crianças socialmente marginalizadas, mas também o grupo das que estão bem integradas e têm um elevado nível de influência na hierarquia social (Pellegrini & Long, 2002). Os jovens que estão nos extremos da hierarquia social são considerados socialmente vulneráveis, os líderes lutam para proteger a sua

posição social e manter a influência entre os pares, e os que estão à margem reagem a provocações com o objetivo de evitar ataques no futuro (Farmer *et al.*, 2007).

A escola é o local onde as crianças passam a maior parte do tempo e onde os vários membros da comunidade se relacionam. Proporcionar aos alunos ferramentas que lhes permitam desenvolver-se a nível da consciência e gestão de si, da consciência social, das competências relacionais e da tomada de decisões responsáveis, promove melhorias no rendimento escolar e no empenho em relação a atividades escolares, enquanto diminui problemas emocionais e de comportamento (Durlak *et al.*, 2011; Greenberg *et al.*, 2003).

### **4.3 Autorregulação e Comportamento**

O conceito de autorregulação é amplo e representa os processos cognitivos, afetivo-emocionais, sociais e psicológicos que moldam a atenção, as emoções e o comportamento perante uma situação ou estímulo, de forma a alcançar um objetivo (Bassett *et al.*, 2012). A autorregulação está intimamente correlacionada com a memória de trabalho (capacidade de a mente reter informação), o controlo inibitório (capacidade de suprimir uma resposta dominante a favor de uma subordinada) e a flexibilidade cognitiva (capacidade de mudar o foco atencional ou cognitivo) (Garon, Bryson & Smith, 2008).

A autorregulação do comportamento refere-se à capacidade de aplicar intencionalmente as capacidades mencionadas anteriormente (memória de trabalho, controlo inibitório e flexibilidade cognitiva) a comportamentos socialmente contextualizados. A nível cerebral, um comportamento autorregulado inclui a relação entre as funções executivas associadas ao córtex pré-frontal e as respostas emocionais associadas ao sistema límbico e à zona do tronco cerebral (Blair & Raver, 2012).

Está bem documentado que as capacidades cognitivas que se podem medir quantitativamente, como por exemplo o QI, são boas preditoras do sucesso escolar. (Deary, Strand, Smith & Fernandes, 2007). Estudos apontam para que a autorregulação possa ser um melhor preditor que o QI (Duckworth & Seligman, 2005), podendo prever a prontidão escolar (Morrison, Ponitz & McClelland, 2010), o sucesso escolar durante a infância e a adolescência (Duckworth, Tsukayama & May, 2010), bem como resultados a longo prazo a nível da saúde e educação (McClelland *et al.*, 2013).

A capacidade de autorregulação pode ser mediadora da relação entre o contexto escolar e o sucesso académico. Enquanto escolas desorganizadas e com poucos recursos podem causar *stress* nas crianças e dificultar o desenvolvimento da autorregulação (Merritt *et al.*, 2012),

ambientes escolares com mais recursos, mais organizadas e que apoiam os seus alunos potencializam o desenvolvimento da autorregulação (Curby *et al.*, 2011). No entanto, o ambiente escolar também é influenciado pelo nível de autorregulação apresentado pelos alunos, o que depende dos fatores individuais, familiares e sociais de cada um (Raver *et al.*, 2013).

Segundo Grolnick & Farkas (2002) a internalização dos valores, comportamentos e atitudes num contexto social é um processo natural e espontâneo, no entanto, esse processo está sujeito aos efeitos facilitadores ou prejudiciais desse mesmo contexto. As condições comunitárias influenciam diretamente o desenvolvimento cognitivo e comportamental das crianças (Caughy, O'Campo & Nettles, 2008). Por exemplo, comunidades com altos índices de crime e de pobreza estão associados a uma maior impulsividade entre os jovens (McCoy, Raver & Sharkey, 2015). Famílias multiproblemáticas, com um elevado nível de desorganização, estão também associadas a um desenvolvimento insuficiente de autorregulação (Vernon-Feagans, Willoughby & Garrett-Peters, 2016). Apesar disto, a autorregulação também pode ser um fator protetor, ou seja, um fator compensador para crianças que crescem num contexto de risco. Os resultados de um estudo de Obradovic (2010), mostram que em crianças com o mesmo número de fatores de risco, aquelas com capacidade de autorregulação mais forte tinham mais sucesso académico do que as que apresentavam uma capacidade de autorregulação menos desenvolvida.

Os diferentes tipos de parentalidade também influenciam a autorregulação. Na regulação emocional, a presença de pais responsivos e que adaptam as suas intervenções à criança, utilizando estratégias reguladoras de uma forma não intrusiva, parecem facilitar a autorregulação. Quanto à regulação do comportamento, pais que promovem a individualidade das crianças e as envolvem na tomada de decisões, ajudando-as a resolver problemas, mas também estabelecendo regras e diretrizes, tendem a ter filhos com uma melhor capacidade de autorregulação (Pintrich & Zusho, 2002). Além dos pais, os professores também têm um papel extremamente importante no desenvolvimento da autorregulação.

Cada criança possui um nível básico de autorregulação, no entanto, a forma como essas capacidades se manifestam em diferentes situações está altamente dependente da presença de certos tipos de atividades, rotinas, materiais, adultos, figuras de vinculação e pares, ou seja, está dependente do contexto (Booren, Downer & Vitiello, 2012).

A aprendizagem autorregulada é um processo ativo e construtivo através do qual os alunos, guiados e limitados pelos fatores individuais, familiares e sociais, estabelecem objetivos

para a sua aprendizagem e em que tentam monitorizar, regular e controlar as suas cognições, motivação e comportamento, colocando-os ao serviço desses objetivos (Pintrich, 2000). A capacidade de autorregulação é muito importante ao longo de toda a vida, mas especialmente nos primeiros anos de escolaridade, em que uma das principais exigências para atingir um bom rendimento escolar, é regular o comportamento (McClelland, 2014). Ao autorregular o seu comportamento, o aluno acaba por adquirir uma maior independência e responsabilidade pelos seus atos tornando-se, conseqüentemente, mais autónomo (Lopes & Rutherford, 2001).

Em suma, a autorregulação é claramente uma componente essencial quando nos referimos ao sucesso a nível académico e social. Esta integra e traduz as capacidades executivas em comportamentos autorregulados, principalmente em contexto escolar e de sala de aula (McClelland & Cameron, 2011). Assim sendo, as crianças beneficiam quando as práticas e políticas educacionais refletem os conhecimentos científicos acerca desta capacidade (Pianta, Cox & Snow, 2007), que permite à criança a gestão dos seus pensamentos, sentimentos e do comportamento, e forma uma base para um comportamento de sucesso a todos os níveis, ao longo da vida.

#### **4.4 Papel do Professor na Gestão do Comportamento**

Os professores têm uma posição influente enquanto educadores e agentes de socialização, ajudando a promover relações saudáveis entre alunos e a prevenir interações negativas, como é o caso da indisciplina (Poulou, 2014; Smith, Pepler & Rigby, 2004). No entanto, a relação professor-aluno depende de vários fatores que são determinantes para o seu funcionamento, nomeadamente as características individuais de ambos, as interpretações individuais ou partilhadas e aquilo que cada um faz com as suas vivências da sala de aula e com os projetos pessoais (Amado & Freire, 2013).

No caso do professor, o papel que tem nas relações que se constroem na sala de aula reveste-se da maior importância (Hughes, Cavell & Willson, 2001). A forma como este se relaciona com os alunos é marcada pelas suas características pessoais, pelos seus valores e pelos objetivos que atribui ao ato educativo e à relação pedagógica. No caso do aluno, o autoconhecimento assume-se como um fator importante, não só para a aceitação pessoal, mas também para conseguir autorregular o seu comportamento e conduta no estabelecimento da sua relação com o professor e com os pares (Poulou, 2014).

A qualidade afetiva das relações professor-aluno pode ser bastante importante para as crianças com dificuldades emocionais e problemas de comportamento (Hughes *et al.*, 2001).



Qualidades como manter uma atitude envolvente, ser assertivo e ter capacidade de resposta, a capacidade de ser imediato na demonstração da sua autoridade e manter um tratamento igualitário e comum a todos os alunos, promovem um relacionamento positivo entre o docente e os seus alunos, evitando comportamentos desadequados dos alunos, mas também o *stress* e o *burnout* nos professores (Fraser & Walberg, 2005). Por outro lado, a falta de apoio do professor, influencia de forma negativa o desenvolvimento do autoconceito entre os alunos, o que implica um desenvolvimento negativo da autorregulação (Sava, 2002).

Os professores devem ter consciência da sua responsabilidade, enquanto autoridade, na construção do percurso do aluno (Amado *et al.*, 2009). O tempo que os docentes consomem para manter a disciplina na sala de aula conduz um aumento da pressão associada à responsabilização, contribuindo ao mesmo tempo para a insatisfação dos professores em lecionar (Kaufman & Sawyer, 2004). Este sentimento de insatisfação pode levar à diminuição da autoestima pessoal e provocar sentimentos de frustração e desânimo que contribuem, conseqüentemente, para a vontade de abandonar a profissão (Estrela, 1992). Segundo o estudo de Hermannsdóttir (2017), mais de 90% dos professores experiencia problemas de comportamento “às vezes” e “muito frequentemente” durante o dia.

Perante estes factos, os professores têm a opção de responder positiva ou negativamente a estes comportamentos. As respostas positivas (mais eficazes e menos comuns) incluem referenciar o aluno para acompanhamento do psicólogo escolar, requerer a sua participação em programas escolares especializados ou usar o reforço positivo para reforçar comportamentos apropriados (Morrisey, Bohanon & Fenning., 2010; Pas *et al.*, 2015). As respostas negativas (menos eficazes e mais comuns) implicam a remoção breve do aluno da sala de aula, a referenciação ao gabinete do diretor, castigos após o tempo letivo, trabalho comunitário no recinto escolar, a suspensão ou expulsão dos alunos do ambiente escolar por um determinado período, ou mesmo a transferência para outro estabelecimento de ensino (Gottfredson & Gottfredson, 2001; Westling, 2010; Zental & Javorski, 2007).

São muitos os fatores que influenciam a forma como o professor reage ao mau comportamento em sala de aula, nomeadamente, o tamanho da turma, sendo que em turmas maiores os problemas de comportamento tendem a ter uma maior prevalência (Blatchford, Basset & Brown, 2011); o impacto que o comportamento demonstrado tem nos pares, uma vez que o mau comportamento de um aluno pode prejudicar a aprendizagem e os resultados dos outros aluno (Westling, 2010), enquanto aumenta a possibilidade destes exibirem

comportamentos semelhantes (Power & Bierman, 2013); o nível de *stress* a que o professor está sujeito, sendo que além do comportamento, fatores como a falta de recursos, limites de tempo ou a falta de interação com os colegas e pais dos alunos, também são considerados stressores (Brown, Ralph & Bremer, 2002); a experiência do professor (Kerebih *et al.*, 2016); o conhecimento do docente sobre gestão de sala de aula, que parece ter impacto na forma como o professor lida com o mau comportamento e como atua na sala de aula nestas situações (Walter, Gouze & Lim, 2006; Westling, 2010); ou o nível de eficácia do professor, sendo que um baixo nível de eficácia pode ser preditora de uma resposta negativa a um problema de comportamento (Gebbie *et al.*, 2012).

Muitos professores afirmam que se sentem pouco preparados para gerir adequadamente o comportamento dos seus alunos, principalmente daqueles que apresentam problemas de comportamento e de saúde mental (Reinke *et al.*, 2011). Para poderem exercer a sua profissão, é necessário que estes se atualizem continuamente, de forma a desenvolverem competências que influenciam diretamente os resultados dos alunos (Loeb, Miller & Strunk, 2009). Alguns dos temas mais comuns neste tipo de formações são conteúdos específicos relacionados com as disciplinas (matemática, ciência, entre outras), mas também com a gestão do comportamento em sala de aula e do clima e cultura escolar (Hill, 2007). No entanto, a maioria destas formações é realizada em grandes grupos, por uma questão de maximização de recursos e eficiência, o que pode ser suficiente numa perspetiva de “passar a informação”, mas insuficiente no sentido de treinar as competências ensinadas e que é essencial para uma melhor retenção e aplicação correta dos conteúdos (Kirkpatrick, Akers & Rivera, 2019; Rose & Church, 1998).

#### **4.5 Clima e Gestão Positiva da Sala de Aula**

A sala de aula é um ambiente complexo e imprevisível. Além de tentarem ensinar um conteúdo estruturado e planeado, os professores necessitam de saber lidar com um ambiente que está em constante mudança, gerindo situações inesperadas, enquanto alcançam os objetivos de ensino (Wolff, Jarodzka & Boshuizen, 2021).

O clima da sala de aula reflete as opiniões dos alunos acerca da sua experiência académica, o que inclui a perceção de rigor, as interações com o professor e com os pares e o seu nível de empenho nas aulas (Reid & Radhakrishnan, 2003). Além de cada aluno ter a sua perceção individual do clima da sala de aula, existe também uma perceção coletiva do mesmo clima, um sentimento geral e partilhado por todos os alunos que compõem a turma (Fraser, 1998). Um clima de sala de aula positivo potencia o crescimento e desenvolvimento do aluno

e o seu comportamento, ao mesmo tempo que lhe proporciona um ambiente em que se sente apoiado, seguro, acolhido e respeitado (Sieberer-Nagler, 2016). Neste ambiente existe quer afeto, quer firmeza, em conformidade com as circunstâncias, o que é de extrema importância para a existência de equilíbrio na relação professor-aluno (Curwin, Mendler & Mendler, 2008).

Um clima de sala de aula positivo e altruísta, assente em atitudes de aceitação e confiança e no qual os professor e alunos colaboram para solucionar divergências e problemas, resulta na redução dos problemas comportamentais e emocionais dos alunos, bem como uma melhoria das relações interpessoais e do desempenho académico (McEvoy & Welker, 2000; Rogers, 2002). Por outro lado, um clima de sala de aula desfavorável é mais prejudicial para alunos que apresentem problemas emocionais ou comportamentais ou para aqueles que, não apresentando nenhum problema, consideram o ambiente desagradável (Allodi, 2010).

A indisciplina escolar tem um efeito maior sobre o *stress* e o *burnout* dos professores (Smith & Smith, 2006). Vários estudos demonstram que as competências de gestão de sala de aula e do comportamento influenciam significativamente a permanência dos professores na sua profissão (Ingersoll & Smith, 2003). Docentes com problemas significativos na gestão do comportamento em sala de aula têm níveis de *stress* e sintomas de *burnout*, sendo com frequência ineficazes. Os professores recém-formados mostram frequentemente preocupações acerca de encontrar estratégias eficazes para lidar com o comportamento disruptivo, uma vez que ainda se encontram a aprender a ensinar eficazmente (Browsers & Tomic, 2000; Schmidt *et al.*, 2017). De facto, segundo Rose e Gallup (2005), o pedido de ajuda mais prevalente entre os docentes está relacionado com os problemas de comportamento e com a gestão da sala de aula. Para Van de Grift, Van der Wal e Torenbeek (2011), o ensino e aprendizagem eficazes não podem acontecer em salas de aula pouco organizadas, sendo que as diferenças entre os alunos que passam um ano com um professor eficaz e os que têm um professor ineficaz são muito significativas.

A gestão positiva da sala de aula é uma luta constante dos professores, mas ao mesmo tempo é uma competência profissional importante para conseguir apoiar a aprendizagem dos alunos (Kunter *et al.*, 2013; Van Tartwijk, Veldman & Verloop, 2011). Segundo Evertson e Weinstein (2006), a gestão de sala de aula pode ser definida como as ações levadas a cabo pelos professores no sentido de criar um ambiente de apoio à aprendizagem académica e sócio-emocional dos alunos. Os mesmos autores descreveram cinco ações que os professores devem desempenhar para atingir uma gestão de sala de aula de alta qualidade: (1) desenvolver relações

afetivas e de apoio com e entre os alunos; (2) organizar e implementar estratégias que otimizem o acesso dos alunos à aprendizagem; (3) encorajar os alunos a estar envolvidos nas aulas e nas tarefas propostas; (4) promover o desenvolvimento de competências sociais e de autorregulação nos alunos; (5) intervir e ajudar os alunos com problemas de comportamento. Tudo o que o docente faz tem implicações na gestão da sala de aula, incluindo coisas como a decoração da sala, a criação do ambiente, a disposição das cadeiras, mas também a conversa com os alunos, dar-lhes respostas, criar, executar, modificar e reinstaurar rotinas e aplicar regras claras (Sieberer-Nagler, 2016).

Segundo Korpershoek *et al.* (2016), estas estratégias podem ser agrupadas em categorias diferentes, dependendo do seu foco principal, desde atividades que melhoram a relação professor-aluno até regras para regular o comportamento dos alunos. Uma gestão eficaz da sala de aula requer estratégias proativas que mantenham os alunos positivamente empenhados e envolvidos nas aulas, mas também estratégias reativas para lidar com situações inesperadas e comportamentos desadequados (Glock & Kleen, 2019). A nível cognitivo, um dos aspetos mais desafiadores e exigentes é a necessidade de decidir e agir com eficácia num ambiente tão complexo como a sala de aula, caracterizado pelas suas múltiplas dimensões (Doyle, 2006).

A prática diária na educação tem vindo a evoluir e a mudar rapidamente. Atualmente pode caracterizar-se como uma abordagem centrada no aluno, ao contrário do que acontecia no passado (centrada no professor), em que são privilegiadas as capacidades metacognitivas, como a autorregulação, e o ensino cooperativo (Dignath, Buettner & Langfeldt, 2008). De acordo com Babadjanova (2020), é importante perceber que as estratégias de gestão da sala de aula são exatamente isso, estratégias e não soluções, ou seja, são ferramentas que podem funcionar para um docente com uma turma de determinadas características, mas podem não funcionar para outro. Para a autora, os docentes devem ter o máximo de conhecimento possível acerca das várias estratégias existentes, de forma a poderem ter algo para experimentar no contexto em que se encontram, seja ele qual for.

## **Capítulo 5 | *Mindfulness*, Competências Emocionais, Rendimento Escolar e Comportamento em Sala de Aula**

A saúde mental na escola é um campo de investigação que tem vindo a crescer em todo o mundo (Kutcher & McLuckie, 2013; Weist *et al.*, 2014), devido ao reconhecimento de que as escolas são o local onde crianças e jovens se encontram e de que existem muitas vantagens quando a educação, a saúde mental e outros sistemas que apoiam esta população se juntam em

prol das necessidades dos alunos, de forma a reduzir e ou remover obstáculos à aprendizagem (Andis *et al.*, 2002). Segundo o NHS - Sistema Nacional de Saúde Inglês - (2022), estimava-se que 15,2 % das crianças entre os sete e os dez anos de idade tinham uma suspeita de doença mental e, segundo Radez *et al.* (2021), menos de dois terços procurou ajuda profissional. O apoio e intervenções escolares direcionadas para a saúde mental podem ajudar a reverter esta tendência uma vez que, estes tipos de serviços têm vindo a criar ambientes mais inclusivos e não-estigmatizantes, o que pode facilitar a procura de ajuda em crianças e jovens com problemas de saúde mental (Weare & Nind, 2011).

As abordagens metacognitivas são uma forma de gerar, nas crianças, curiosidade acerca dos seus processos cognitivos, o que pode ajudá-las a compreendê-los melhor (Larkin, 2010). Segundo Perry, Lundie e Golder (2019), as estratégias de *insight* metacognitivo podem ser ensinadas a crianças que frequentam a escola primária, podendo ser integradas no próprio currículo escolar (Blackwell, Trzesniewski & Dweck, 2007). Das abordagens metacognitivas em contexto escolar, as intervenções baseadas em *mindfulness* (MBI's) destacam-se como umas das mais prevalentes (Crane *et al.*, 2017). Ao estudar as intervenções a nível escolar, é importante ter em consideração a idade, a capacidade cognitiva dos participantes e o seu nível de educação (Porter *et al.*, 2022). Dos sete aos doze anos acontecem mudanças muito significativas, quer no sistema límbico, quer no córtex pré-frontal, responsáveis pelo controlo das emoções e das cognições, respetivamente (Urbain *et al.*, 2017).

Para crianças com menos de sete anos de idade, o foco e nível de consciencialização que as MBI's exigem pode ser difícil de alcançar (Maynard *et al.*, 2017). Apesar disto, existem estudos que mostram sucesso destas intervenções em crianças mais novas, sendo que o conteúdo e a forma de aplicação podem diferir conforme a faixa etária dos participantes (Zelazo & Lions, 2012). Segundo o estudo de Porter *et al.* (2022), as MBI's tiveram efeitos mais positivos na saúde mental de crianças dos três aos dez anos de idade do que em adolescentes. Também o estudo de Carsley, Khoury e Heath (2017), mostra melhorias significativas após estas intervenções em crianças dos seis aos dez anos.

Para Dunning *et al.* (2019), as MBI's têm múltiplos benefícios e são mais eficazes em alunos da escola primária. De entre esses benefícios destacam-se a melhoria da atenção/*mindfulness* (Klingbeil *et al.*, 2017; Zoogman *et al.*, 2015), da cognição (Klingbeil *et al.*, 2017; Maynard *et al.*, 2017; Zenner *et al.*, 2014), dos sintomas psicológicos (Zoogman *et al.*, 2015), da ansiedade, do *stress* e da resiliência (Zenner *et al.*, 2014), contribuindo ainda para

melhorias significativas a nível dos comportamentos negativos, das competências sócio emocionais e, conseqüentemente, dos comportamentos pró-sociais (Dunning *et al.*, 2022; Maynard *et al.*, 2017). Estas melhorias podem influenciar, ainda que indiretamente, o rendimento e sucesso escolar, na medida em que as crianças com mais capacidade de autorregulação têm uma maior probabilidade de demonstrar uma maior capacidade de concentração, atenção e de controlo dos impulsos, que por sua vez, influencia positivamente o rendimento e sucesso escolar (Eisenberg *et al.*, 2010; McClelland *et al.*, 2007).

A nível mundial, a implementação de MBI's tem mais expressão nos Estados Unidos da América e no Reino Unido, que têm vindo a implementar e integrar nos currículos escolares vários programas baseados no *mindfulness*. São exemplos desses programas: o *MindUp* (Maloney *et al.*, 2016), o *Mindful Schools* (2015), o *Learning to Breathe* (Broderick & Frank, 2014), o *Still Quiet Place* (Saltzman, 2014), entre outros. As intervenções baseadas em *mindfulness* podem ser facilmente integradas no currículo escolar e ensinados numa sala de aula universal, ou seja, independentemente das características dos alunos, do professor ou da escola em questão. Os professores não necessitam de uma formação muito exaustiva, uma vez que, por um lado, podem formar-se através de recursos ou manuais ou porque, por outro lado, a intervenção pode ser realizada por profissionais externos (Calear & Christensen, 2010; Felver *et al.*, 2015).

As abordagens criativas e holísticas são cada vez mais apoiadas pelos investigadores do contexto escolar, como uma forma de potenciar o desenvolvimento dos alunos, nomeadamente, o seu funcionamento sócio-emocional, podendo dar resposta à necessidade de intervenções diferenciadas nas escolas, ao mesmo tempo que são flexíveis ao ponto de se conseguirem moldar ao contexto escolar (Burns, Warmbold-Brann & Zaslofsky, 2015; Frydman, Hyman & Caputo, 2022; Maykel & Bray, 2020). Para Hemmeter & Conroy (2018), os programas de apoio a nível sócio-emocional devem ser criados tendo em conta a faixa etária em que as crianças começam a confrontar-se com a resolução de problemas, a trabalhar em grupo, a construir amizades e a expressar emoções, o que, geralmente, coincide com o período de entrada na escola.

Atualmente, estudos realizados acerca do fecho de escolas devido ao COVID-19 sugerem que o desenvolvimento cognitivo e sócio-emocional das crianças foi afetado e existe urgência em implementar programas que apoiem os alunos e os motivem a aprender e desenvolver estas competências (Egan *et al.*, 2021; Watts & Pattnaik, 2022). O estudo de

Bottaccioli *et al.* (2023), demonstrou que a gestão de emoções e comportamentos no ambiente escolar, promovendo a regulação emocional através de metodologias inovadoras, como é o caso da prática de *mindfulness*, representa uma ferramenta valiosa, aumentando a capacidade de *coping* e as competências emocionais das crianças. Segundo a UNESCO (2019), os programas de *mindfulness* nas escolas têm vindo a crescer, surgindo cada vez mais associados à aprendizagem sócio-emocional (SEL). Estes programas trabalham, por um lado, a atenção, os processos cognitivos e as competências éticas, mas também as capacidades sócio-emocionais e académicas (Goleman & Senge, 2014). Segundo Roeser, Galla e Baelen (2022), a investigação acerca da combinação destes dois tipos de programas (*mindfulness* e SEL), é ainda bastante recente e encontra-se em crescimento, no entanto mostra resultados bastante promissores. Apesar disto, o mesmo autor sugere uma revisão da forma como estas práticas são aplicadas na educação e a criação de uma área científica única em que diferentes teorias e métodos possam coexistir e tornar-se mais claros. Em suma, é necessário continuar a investigar, de forma a colmatar lacunas na literatura, acerca dos efeitos que a prática de *mindfulness* tem nas competências emocionais, no rendimento escolar e no comportamento dos alunos.

## **Capítulo 6 | Definição do Problema, Pertinência e Objetivos da Investigação**

### **6.1 Pertinência do estudo e definição do problema**

Hoje em dia, as crianças que se encontram nos primeiros anos de escolaridade, enfrentam muitas circunstâncias em casa e na comunidade que contribuem para que os níveis de stresse e ansiedade aumentem e, conseqüentemente, para que exista uma necessidade de reforçar as suas estratégias de *coping*. Em contexto escolar, estes stressores têm impacto na aprendizagem, no comportamento, e no desempenho académico em geral (Harpin, Rossi, Kim & Swanson, 2016). Segundo a Organização Mundial de Saúde (1994), as competências vitais das crianças, tais como a resolução de conflitos e problemas, a cooperação, a compaixão, a empatia e a gestão de emoções, entre outras, devem ser facilitadas através de um processo de aprendizagem ativo e experiencial, num ambiente em que se sintam apoiadas.

O *Mindfulness* assume-se como um conjunto de técnicas que desenvolvem um tipo de atenção particular designada atenção plena. Este tipo de atenção é caracterizado por um foco intencional no momento presente e uma observação não avaliativa da experiência (Kabat-Zinn, 1994). Um número significativo de estudos demonstrou que o desenvolvimento desta capacidade, de se focar no presente e de se autorregular, está associada a uma ampla gama de resultados positivos em crianças, adolescentes e adultos (Baer, 2003; Brown & Ryan, 2003). Numa população de crianças, a aplicação das técnicas de *Mindfulness* provoca diferenças

significativas a nível do comportamento em sala de aula, do funcionamento executivo, da regulação e resiliência emocional e do desempenho académico (Johnson, Diamond & Goolkasian, 2010; Harpin, Rossi, Kim & Swanson, 2016). Assim, a utilização destas técnicas surge como uma forma de alunos e professores encontrarem estratégias para lidar com o stress e como regular o seu comportamento na escola e em casa (Harpin, Rossi, Kim & Swanson, 2016). É, portanto, bastante pertinente continuar a investigar e a implementar programas de *Mindfulness* de forma a sedimentar o conhecimento científico acerca do tema, e assim aperfeiçoar a forma de o aplicar para obter um desenvolvimento ótimo destas capacidades. Tendo em conta o estado da arte, surgiu a seguinte pergunta de investigação: “*Qual o impacto da aplicação de técnicas de mindfulness a crianças em idade escolar, nas competências emocionais, no rendimento escolar e na forma como se comportam na sala de aula?*”.

## **6.2 Objetivos da investigação**

### **6.2.1 Objetivo geral**

Esta investigação tem como objetivo geral verificar se as técnicas de *Mindfulness* poderão influenciar as competências emocionais, o desempenho escolar e o comportamento em sala de aula, em alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico.

### **6.2.2 Objetivos específicos**

1. Aferir as competências emocionais, o rendimento escolar e o comportamento em sala de aula no 1º período e 3º período do calendário escolar;
2. Verificar se existem alterações nas competências emocionais dos alunos, após a aplicação das técnicas de *mindfulness*.
3. Verificar se existem alterações no comportamento dos alunos em contexto de sala de aula após a aplicação das técnicas de *mindfulness*;
4. Verificar se existem alterações no rendimento escolar dos alunos, após a aplicação das técnicas de *mindfulness*.



## **Parte II – Metodologia da Investigação**

## Capítulo 7 | Método

É descrita nesta parte a metodologia utilizada na realização da investigação. Assim, será apresentado o delineamento do estudo, as variáveis estudadas, as hipóteses de investigação e os instrumentos utilizados, bem como descritos os procedimentos.

### 7.1 Delineamento do Estudo

Este estudo insere-se no paradigma positivista e tem um cariz quantitativo. A abordagem quantitativa baseia-se na medição/avaliação de variáveis comportamentais e/ou socioafetivas que sejam passíveis de serem medidas, comparadas e relacionadas entre si, durante o processo de investigação (Coutinho, 2018). O estudo realizado apresenta um desenho longitudinal prospetivo uma vez que se pretende estudar um processo ao longo do tempo para investigar eventuais mudanças (Hochman, Nabas, Filho & Ferreira, 2005). Para além disto, é também um estudo comparativo e de intervenção-ação. O primeiro momento de avaliação (pré-teste) ocorreu no início do 2º período escolar e o segundo momento de avaliação, no final do 3º período. O objetivo principal foi averiguar se existiam diferenças significativas no comportamento em sala de aula, nas competências emocionais e no rendimento escolar dos alunos, após a aplicação do programa de *mindfulness*. Para isto, foram recolhidos dados através de vários questionários quantitativos e de autorresposta. Este tipo de questionários permitiu recolher uma grande quantidade de dados de uma forma rápida e fácil, assegurando o anonimato dos respondentes e deixando-os mais confortáveis relativamente à resposta a questões potencialmente delicadas ou que causem algum constrangimento ou hesitação (Kumar, 2014).

### 7.2 Hipóteses de Estudo

A importância das hipóteses de estudo depende diretamente das informações recolhidas e conhecidas anteriormente, dos problemas levantados e das suas potenciais soluções, bem como dos resultados esperados para as variáveis estudadas, estando, por isso, no centro da investigação (Toledo, Flikkema & Toledo-Pereyra., 2011). Tendo em conta o enquadramento teórico do estudo, a pergunta de investigação e os objetivos previamente estabelecidos, propomos analisar as seguintes hipóteses:

**H1:** Espera-se que a identificação de emoções e sentimentos das crianças melhore significativamente após a aplicação das técnicas de *mindfulness*;

**H2:** Espera-se que o comportamento das crianças em sala de aula melhore significativamente após a aplicação das técnicas de *mindfulness*;

**H3:** Espera-se que o rendimento escolar das crianças aumente significativamente após a aplicação das técnicas de *mindfulness*.

De forma a justificar a necessidade de análise destas hipóteses, pode considerar-se o facto de múltiplos autores considerarem que o *mindfulness* e as MBI's podem ter um impacto significativamente positivo a nível das competências emocionais (Barton *et al.*, 2014; Brown & Ryan, 2003; Condon, 2017; Durlak & Weissberg, 2011; Durlak *et al.*, 2011; Green *et al.*, 2019; Hakefost *et al.*, 2016; Lynch, Geller & Schmidt, 2004; Powell & Dunlap, 2009; Taylor *et al.*, 2017; Webster-Stratton & Reid, 2004), do rendimento escolar (Berry & Brown, 2017; Brown & Ryan, 2003; Chiesa, Calati & Serretti, 2011; Condon, 2017; Flook *et al.*, 2010; Jha, Krompinger & Baime, 2007; Malinowski, 2013; Napoli *et al.*, 2005; Sedlmeier *et al.*, 2012) e do comportamento em sala de aula (Felver *et al.*, 2015; Flook *et al.*, 2010; Napoli, Krech, & Holley, 2005; Lee *et al.*, 2008; Saltzman & Goldin, 2008; Semple *et al.*, 2010; Semple, Reid & Miller, 2005). Estes estudos em conjunto com o enquadramento teórico realizado anteriormente, fazem-nos acreditar que a verificação destas hipóteses é pertinente.

### **7.3 Participantes**

Uma amostra é um grupo de pessoas ou elementos selecionados com o objetivo de representar a população de onde são provenientes (Charles, 1998). A amostra deste estudo é composta por 187 crianças, com idades compreendidas entre os 6 e os 12 anos e que frequentam o 1º Ciclo do Ensino Básico. A maioria das crianças é do género masculino (54,5%), com 7 anos (40,6%) e vivem com os pais e com os irmãos (67,4%). A amostra está distribuída por duas escolas, uma no distrito de Setúbal e outra no distrito de Leiria. A amostra deste estudo é uma amostra não probabilística, selecionada por conveniência (Schutt, 1999). A população do nosso estudo é composta por crianças que frequentam o 1º ciclo do ensino básico.

De forma a garantir a proteção de dados e questões éticas associadas à realização de um estudo deste tipo, foi elaborado um documento de Consentimento Informado (Anexo I) que foi, posteriormente, entregue aos encarregados de educação ou aos detentores da responsabilidade parental da criança, garantindo a confidencialidade de todos os dados a serem tratados. Este documento foi elaborado respeitando as normas éticas estabelecidas pela Declaração de Helsínquia, tendo sido aprovado pela Comissão de Ética da Universidade Autónoma de Lisboa. O critério de inclusão das crianças participantes no estudo dependeu da autorização dos encarregados de educação ou dos detentores da responsabilidade parental, através do documento de Consentimento Informado. Os critérios de exclusão do estudo são a falta da

autorização mencionada anteriormente e a incapacidade da criança realizar os questionários e/ou sessões de *mindfulness* por questões de doença mental ou física.

### 7.3.1 Caraterização da Amostra

Colaboraram na investigação um total de 187 crianças, sendo a maioria do género masculino (54.5%), com 7 anos (40.6%), sendo que as idades variam entre os 6 e os 12 anos. Existem mais crianças a frequentar o segundo ano de escolaridade (42,2%) comparativamente ao número de crianças dos outros anos. A grande maioria das crianças vive com os pais e com os irmãos (67.4%), como se pode observar na Tabela 1. Os participantes do estudo vivem em Portugal, mais especificamente nos distritos de Setúbal e de Leiria.

**Tabela 1**

*Caracterização sociodemográfica (n = 187)*

|                             | n   | %    |
|-----------------------------|-----|------|
| <i>Género</i>               |     |      |
| Feminino                    | 85  | 45,5 |
| Masculino                   | 102 | 54,5 |
| <i>Idade</i>                |     |      |
| 6 anos                      | 42  | 22,5 |
| 7 anos                      | 76  | 40,6 |
| 8 anos                      | 36  | 19,3 |
| 9 anos                      | 17  | 9,1  |
| 10 anos                     | 15  | 8,0  |
| 12 anos                     | 1   | ,5   |
| <i>Escolaridade</i>         |     |      |
| 1º ano                      | 65  | 34,8 |
| 2º ano                      | 79  | 42,2 |
| 3º ano                      | 13  | 7,0  |
| 4º ano                      | 30  | 16,0 |
| <i>Com quem vive</i>        |     |      |
| Eu, o Pai e a Mãe           | 40  | 21,4 |
| Eu, o Pai, a Mãe e Irmão(s) | 126 | 67,4 |
| Eu e a Mãe                  | 8   | 4,3  |
| Guarda Partilhada           | 13  | 7,0  |

No questionário sociodemográfico foi solicitado às crianças que indicassem qual a sua disciplina preferida. Através da Tabela 2, pode verificar-se que, para a maioria das crianças, a disciplina preferida é a “Matemática” (52,4%), sendo que as outras opções eram “Língua Portuguesa” e “Estudo do Meio”.

**Tabela 2**

*Disciplina preferida*

|                   | n   | %     |
|-------------------|-----|-------|
| Matemática        | 98  | 52,4  |
| Língua Portuguesa | 31  | 16,6  |
| Estudo do Meio    | 58  | 31,0  |
| Total             | 187 | 100,0 |

#### **7.4 Instrumentos**

Neste estudo foram utilizados instrumentos adequados à medição das variáveis em estudo. Para isso, foram aplicados à criança um questionário sociodemográfico e o Inventário de Emoções e Sentimentos (validado para a população portuguesa por Moreira, Oliveira, Cursellas & Lima, 2012). Aos professores foi aplicada a Escala de Connors – Professores – versão revista (forma reduzida) (validada para a população portuguesa por Fonseca (2005)). Foi pedida a respetiva autorização de utilização dos instrumentos aos autores e revisores dos mesmos.

##### **7.4.1 Questionário sociodemográfico**

Este questionário foi elaborado para a presente investigação e pode dividir-se em duas partes. A primeira contém perguntas sobre as características sociodemográficas da criança. A segunda parte contém questões sobre o desempenho escolar. O questionário foi realizado de forma a ser apelativo e tentando combater um possível desinteresse/cansaço das crianças que o irão preencher (ver Anexo II).

##### **7.4.2 Inventário de Identificação de Emoções e Sentimentos – IIES (desenvolvido e validado para a população portuguesa por Moreira, Oliveira, Cursellas & Lima, 2012)**

Este instrumento é um inventário de autorrelato que avalia a capacidade das crianças, com idades compreendidas entre os 6 e os 11 anos, identificarem e diferenciarem emoções a partir da experiência quotidiana (ver Anexo III). É composto por 15 itens de resposta dicotómica

aberta. As respostas obtidas são agrupadas em 4 grupos (1 - Ausência de emoção/sentimento; 2 – Incongruente; 3 – Congruente; 4 - Consensual) que se distribuem por 3 escalas:

- a) Valência Neutra – itens que de situações que não estão associadas a qualquer tipo de experiência emocional;
- b) Valência Negativa – itens que descrevem situações normalmente associadas à experiência de emoções de tonalidade negativa;
- c) Valência Positiva – itens que descrevem situações normalmente associadas à experiência de emoções de tonalidade positiva.

As escalas de valência positiva e negativa permitem avaliar o grau de identificação e diferenciação emocional das crianças, enquanto que a escala de valência neutra permite avaliar as representações que a criança faz de situações que não aparentam ter qualquer simbolismo emocional. Estas escalas apresentam boa consistência interna, com um alfa de Cronbach de 0,82 para a Valência Neutra, 0,82 para a Valência Negativa e 0,57 para a Valência Positiva, sendo que os autores justificam o valor mais baixo da Valência Positiva com o facto de as crianças possuírem um vocabulário mais limitado para definir emoções e sentimentos negativos, conhecendo apenas o adjetivo “alegre” e/ou “contente (Moreira, Oliveira, Cursellas & Lima, 2012).

#### **7.4.3 Escala de Conners para professores e pais - versão revista (forma reduzida) (Conners, 1997; validada para a população portuguesa por Rodrigues, 2005)**

As Escalas de Conners foram criadas no final da década de 60 e avaliam vários domínios relacionados com o comportamento, como a oposição, problemas cognitivos/desatenção, a hiperatividade, ansiedade/timidez, perfeccionismo, problemas sociais, problemas psicossomáticos, entre outros. Mais tarde desenvolveram-se as versões reduzidas das mesmas escalas, de modo a envolverem os fatores de derivação clinicamente mais consideráveis, sendo que os itens estabelecidos exprimem grandes propriedades psicométricas (Rodrigues, 2005). As Escalas de Conners para Professores e Pais – versão revista (forma reduzida) (ver Anexo III), englobam 28 itens na versão dos professores e 27 itens na versão dos pais, contendo 4 subescalas que avaliam os problemas de oposição, os problemas cognitivos/desatenção, os problemas de excesso de atividade motora e o índice de PHDA. O professor e os pais têm de especificar com que frequência determinado comportamento acontece, através de uma escala de Likert de 4 pontos (0 – Nunca; 1 – Um pouco; 2 – Frequentemente; 3 – Muito frequentemente). Estas escalas são os instrumentos mais utilizados para avaliar as alterações no comportamento de crianças dos 3 aos 17 anos (Conners, 1997).

## 7.5 Procedimentos

No início do projeto, foi realizada uma reunião com a orientadora do estudo, de forma a estabelecer os objetivos pelos quais nos iríamos guiar. Posteriormente, o projeto foi submetido a avaliação pela Comissão de Ética da Universidade Autónoma, tendo recebido um parecer favorável. O passo seguinte foi entrar em contacto com as escolas, tendo-se realizado reuniões de esclarecimento acerca da finalidade do estudo, os seus objetivos específicos e os procedimentos, garantindo a confidencialidade da escola, dos professores e dos alunos envolvidos. Após obtermos o consentimento dos diretores, foram realizadas reuniões de esclarecimento com os encarregados de educação, em que se explicou detalhadamente o estudo, os seus objetivos e a forma como seriam tratados os dados. A reunião culminou na obtenção do consentimento informado por parte dos encarregados de educação e dos alunos. No final do documento de consentimento informado, foi dedicado um pequeno texto aos alunos, que explicava sucintamente o estudo e as atividades que iam realizar, de forma poderem expressar a sua vontade em participar ou não no estudo (ver Anexo I).

O primeiro momento de recolha de dados (T1), realizou-se no início do 2º período. Neste primeiro momento (pré-teste), foram aplicados às crianças o questionário sociodemográfico (Anexo II) e o Inventário de Emoções e Sentimentos (Anexo III). Aos professores foi aplicada a Escala de Connors para Professores (versão reduzida) (Anexo IV). As crianças responderam aos questionários nas escolas, sendo que as mais novas foram ajudadas individualmente com a leitura e as mais velhas preencheram os questionários numa sala de aula, em mesas separadas e com a presença da responsável pela aplicação dos questionários. Aos professores foi dada a possibilidade de preencherem os seus questionários em casa e de os entregarem no prazo de uma semana. Após o primeiro momento de avaliação, foram realizadas algumas sessões de formação com os professores, no sentido de aprenderem algumas técnicas de *mindfulness* e de as conseguirem aplicar em contexto de sala de aula. Estas sessões de formação foram realizadas por uma psicóloga clínica com formação em *mindfulness*. Foi incentivado que os professores realizassem, pelo menos uma vez por dia, uma técnica de *mindfulness*, ou no máximo duas em sala de aula, sendo esta(s) técnica(s) de respiração. O horário de aplicação das técnicas ficou ao critério dos professores.

Durante os meses de Março, Abril e Maio, a investigadora realizou, com todas as turmas (10) e com uma periodicidade mensal, sessões de *mindfulness* de 45 minutos, com técnicas simples que, gradualmente, foram evoluindo para técnicas mais complexas, à medida que as crianças demonstravam capacidade para tal. Para poder realizar estas sessões, a investigadora

participou em sessões de formação prévias, de forma a interiorizar os conhecimentos teóricos e aprender técnicas necessárias que, no total, perfizeram 16h30m de formação (Anexo V). As sessões formativas basearam-se no modelo MBCT-C (do inglês *Mindfulness Based Cognitive Therapy for Children*) e no programa Mind Up especializado em intervenções em contexto escolar. Posteriormente foram planificadas as sessões, de acordo com a formação recebida (Anexo VI).

No final do 3º Período (Junho), realizou-se o segundo momento de recolha de dados (T2), aplicando-se os mesmos questionários do que em T1, às crianças e aos professores. Após a finalização da recolha de dados, os dados foram inseridos numa base de dados obedecendo aos procedimentos da Comissão de Ética da Universidade Autónoma de Lisboa e analisados estatisticamente. Concluído o estudo, iremos informar as escolas e os encarregados de educação que tenham solicitado a devolução dos resultados.



## **Parte III – Resultados da Investigação**

## Capítulo 8 | Resultados Descritivos da Amostra

### 8.1 Apresentação e Análise dos Resultados

A análise estatística envolveu medidas de estatística descritiva (frequências absolutas e relativas, médias e respectivos desvios-padrão) e estatística inferencial. O nível de significância para rejeitar a hipótese nula foi fixado em  $(\alpha) \leq .05$ . Utilizou-se o coeficiente de consistência interna Alfa de Cronbach, o teste t de Student para amostras emparelhadas e o teste de Wilcoxon para amostras emparelhadas. Aceitou-se a normalidade de distribuição das variáveis nas amostras com dimensão superior a 30, de acordo com o teorema do limite central. Como as hipóteses foram definidas em termos unidirecionais, o valor de significância do teste foi depois dividido por 2. A análise estatística foi efetuada com o SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) versão 25.0 para Windows.

### 8.2 Estatística Descritiva

A consistência interna das dimensões do Inventário de Identificação de Emoções e Sentimentos (IIES), avaliada com o coeficiente de consistência interna Alfa de Cronbach, variou entre um mínimo de .650 (fraco, mas aceitável) a um máximo de .777 (razoável). A categorização dos valores de Alfa segue o publicado em Hill (2016).

#### Tabela 3

*Consistência interna (IIES)*

|                   | Alfa de Cronbach<br>(antes) | Alfa de Cronbach<br>(depois) |
|-------------------|-----------------------------|------------------------------|
| Valência Neutra   | .711                        | .777                         |
| Valência Negativa | .654                        | .671                         |
| Valência Positiva | .652                        | .650                         |

A consistência interna das dimensões da Escala de Connors – Professores variou entre um mínimo de .881 (bom) a um máximo de .953 (excelente).

**Tabela 4***Consistência interna (Conners)*

|                                 | Alfa de Cronbach<br>(antes) | Alfa de Cronbach<br>(depois) |
|---------------------------------|-----------------------------|------------------------------|
| Oposição                        | .882                        | .904                         |
| Problemas cognitivos/desatenção | .892                        | .904                         |
| Excessiva atividade motora      | .881                        | .885                         |
| Índice de hiperatividade        | .922                        | .910                         |
| Total                           | .953                        | .951                         |

**HIPÓTESE 1 - Espera-se que a identificação de emoções e sentimentos das crianças melhore significativamente após a aplicação das técnicas de *mindfulness***

**Hipótese 1.1 – Espera-se que o Índice de Diferenciação Emocional Positiva melhore após a aplicação das técnicas de *mindfulness***

Na Tabela 5, pode observar-se que os valores do Índice de Diferenciação Emocional Positiva são significativamente mais baixos depois das sessões de *Mindfulness* (4.42 vs. 4.08),  $t(186) = 3.547, p = .001$ .

**Tabela 5**

Diferenciação Emocional Positiva

|              | Antes |      | Depois |     | t        |
|--------------|-------|------|--------|-----|----------|
|              | M     | DP   | M      | DP  |          |
| IDE Positiva | 4,42  | 1,17 | 4,08   | ,87 | 3.547*** |

\*\*\*  $p \leq .001$ 

**Hipótese 1.2 – Espera-se que o Índice de Diferenciação Emocional Negativa melhore após a aplicação das técnicas de *mindfulness***

Na Tabela 6, verifica-se que os valores do Índice de Diferenciação Emocional Negativa são mais baixos depois das sessões de *Mindfulness* embora a diferença não seja estatisticamente significativa, (4.13 vs. 4.09),  $t(186) = 0.529, p = .598$ .

**Tabela 6***Diferenciação Emocional Negativa*

|              | Antes |     | Depois |     | t     |
|--------------|-------|-----|--------|-----|-------|
|              | M     | DP  | M      | DP  |       |
| IDE Negativa | 4,13  | ,81 | 4,09   | ,78 | 0.529 |

**Hipótese 1.3 – Espera-se que o Índice de Diferenciação Emocional Total melhore com a após a aplicação das técnicas de *mindfulness***

Na Tabela 7, é possível observar que os valores do Índice de Diferenciação Emocional Total são significativamente mais baixos depois das sessões de *Mindfulness* (8.56 vs. 8.18),  $t(186) = 2.545, p = .012$ .

**Tabela 7***Diferenciação Emocional*

|                         | Antes |      | Depois |      | t       |
|-------------------------|-------|------|--------|------|---------|
|                         | M     | DP   | M      | DP   |         |
| Diferenciação Emocional | 8,56  | 1,68 | 8,18   | 1,44 | 2.545** |

\*\*  $p \leq .01$

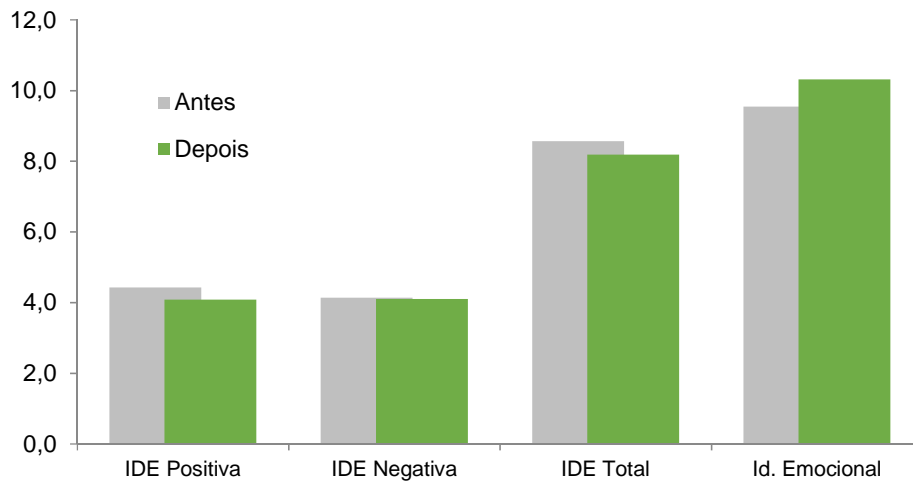
**Hipóteses 1.4 – Espera-se que o Índice de Identificação Emocional melhore após a aplicação das técnicas de *mindfulness***

Na Tabela 8, pode constatar-se que os valores do Índice de Identificação Emocional Total são significativamente mais elevados depois das sessões de *Mindfulness* (9.54 vs. 10.31),  $t(186) = -4.1,6 p = .001$ .

**Tabela 8***Identificação Emocional*

|           | Antes |      | Depois |      | t        |
|-----------|-------|------|--------|------|----------|
|           | M     | DP   | M      | DP   |          |
| IDE total | 9,54  | 1,70 | 10,31  | 2,09 | 4.106*** |

\*\*\*  $p \leq .001$



**Gráfico 1**

*Identificação de Emoções e Sentimentos: Antes e Depois*

**HIPÓTESE 2 - Espera-se que o comportamento das crianças em sala de aula melhore significativamente após a aplicação das técnicas de *mindfulness***

**Hipótese 2.1 – Espera-se que os comportamentos de oposição das crianças em sala de aula melhorem após a aplicação das técnicas de *mindfulness***

Ao observar a Tabela 9, verifica-se que os valores relativos aos comportamentos de oposição das crianças em sala são mais baixos depois das sessões de *Mindfulness*, embora a diferença não seja estatisticamente significativa (1.44 vs. 1.33),  $t(186) = 0.923$   $p = .357$ .

**Tabela 9**

*Comportamentos de Oposição*

|          | Antes |      | Depois |      | t     |
|----------|-------|------|--------|------|-------|
|          | M     | DP   | M      | DP   |       |
| Oposição | 1,44  | 2,63 | 1,33   | 2,48 | 0.923 |

**Hipótese 2.2 – Espera-se que os problemas cognitivos/desatenção das crianças em sala de aula melhorem após a aplicação das técnicas de *mindfulness***

Tal como se pode observar na Tabela 10, os valores dos problemas cognitivos/desatenção são significativamente mais baixos depois das sessões de *Mindfulness* (1.99 vs. 1.63),  $t(186) = 2.889$ ,  $p = .004$ .

**Tabela 10***Problemas cognitivos/desatenção*\*\*  $p \leq .01$ 

| Sexo       | Antes |      | Depois |      | t       |
|------------|-------|------|--------|------|---------|
|            | M     | DP   | M      | DP   |         |
| Cognitivos | 1,99  | 3,25 | 1,63   | 2,89 | 2.889** |

**Hipótese 2.3 – Espera-se que a excessiva atividade motora das crianças em sala de aula melhore após a aplicação das técnicas de *mindfulness***

De acordo com a Tabela 11, os valores da excessiva atividade motora são significativamente mais baixos depois das sessões de *Mindfulness* (2.94 vs. 2.20),  $t(186) = 3.839, p = .001$ .

**Tabela 11***Excessiva Atividade Motora*

|           | Antes |      | Depois |      | t        |
|-----------|-------|------|--------|------|----------|
|           | M     | DP   | M      | DP   |          |
| Atividade | 2,94  | 4,13 | 2,20   | 3,48 | 3.839*** |

\*\*\*  $p \leq .001$ **Hipótese 2.4 – Espera-se que o índice de hiperatividade das crianças em sala de aula melhore após a aplicação das técnicas de *mindfulness***

Na Tabela 12, pode observar-se que os valores do índice de hiperatividade são significativamente mais baixos depois das sessões de *Mindfulness* (6.27 vs. 5.16),  $t(186) = 3.862, p = .001$ .

**Tabela 12***Índice de Hiperatividade*

|                | Antes |      | Depois |      | t        | ***<br>$p \leq$<br>.001 |
|----------------|-------|------|--------|------|----------|-------------------------|
|                | M     | DP   | M      | DP   |          |                         |
| Hiperatividade | 6,27  | 7,09 | 5,16   | 5,92 | 3.862*** |                         |

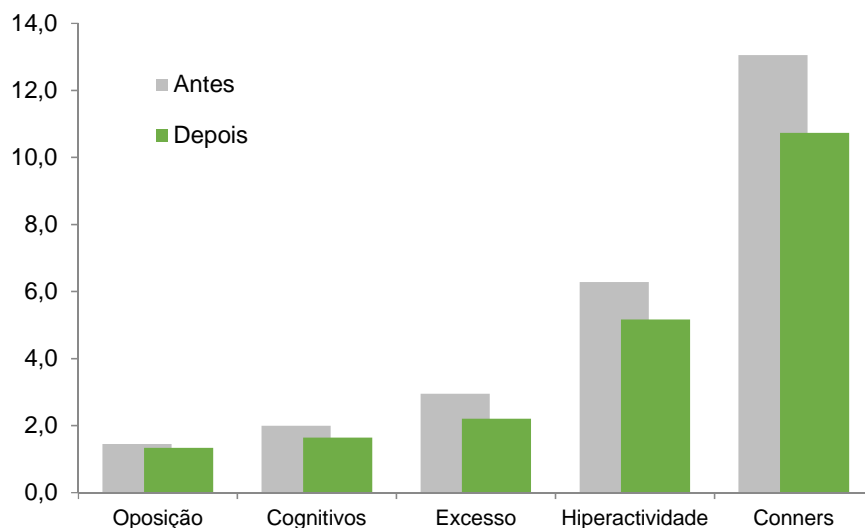
**Hipótese 2.5 – Espera-se que os problemas das crianças em sala de aula melhorem após a aplicação das técnicas de *mindfulness***

Como se pode observar na Tabela 13, os valores dos problemas das crianças são significativamente mais baixos depois das sessões de *Mindfulness* (13.4 vs. 10.72),  $t(186) = 3.862, p = .001$ .

**Tabela 13**

*Problemas das crianças em sala de aula*

|           | Antes |       | Depois |       | t        | ***<br>$p \leq .001$ |
|-----------|-------|-------|--------|-------|----------|----------------------|
|           | M     | DP    | M      | DP    |          |                      |
| Problemas | 13,04 | 14,84 | 10,72  | 12,80 | 4.045*** |                      |



**Gráfico 2**

*Problemas das crianças em sala de aula: Antes e Depois*

**HIPÓTESE 3 – Espera-se que o rendimento escolar das crianças aumente significativamente após a aplicação das técnicas de *mindfulness***

Na Tabela 14, pode observar-se que o rendimento escolar dos alunos melhorou significativamente em todas as disciplinas, no 3º Período. Na disciplina de Matemática, o rendimento escolar melhorou significativamente no terceiro período (2.20 vs. 2.32),  $Z = -2.613$ ,

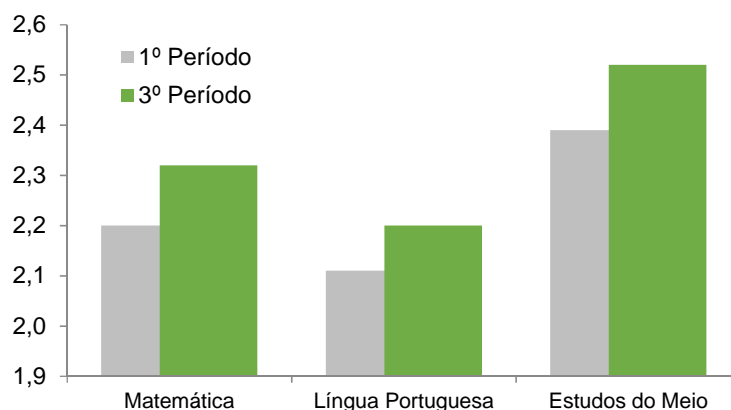
$p = .009$ , o que também acontecem na disciplina de Língua Portuguesa (2.11 vs. 2.20),  $Z = -1.967$ ,  $p = .049$  e na disciplina de Estudo do Meio (2.39 vs. 2.52),  $Z = -3.464$ ,  $p = .001$ .

**Tabela 14**

*Rendimento Escolar: Antes e Depois*

|                   | 1º Período |     | 3º Período |     | t         |
|-------------------|------------|-----|------------|-----|-----------|
|                   | M          | DP  | M          | DP  |           |
| Matemática        | 2,20       | ,68 | 2,32       | ,69 | -2,613**  |
| Língua Portuguesa | 2,11       | ,69 | 2,20       | ,73 | -1,967*   |
| Estudo do Meio    | 2,39       | ,61 | 2,52       | ,57 | -3,464*** |

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



**Gráfico 3**

*Rendimento Escolar: Antes e Depois*

### 8.3 Discussão dos Resultados

Nesta parte pretendem-se discutir os resultados obtidos anteriormente, à luz da revisão de literatura previamente efetuada, assim, será apresentada a análise dos resultados recorrendo aos objetivos e hipóteses de investigação.

**Objetivo 1 – Aferir as competências emocionais, o rendimento escolar e o comportamento em sala de aula no 1º período e 3º período do calendário.**

Através do questionário sociodemográfico, conseguimos obter informações que nos permitiram caracterizar a amostra em estudo e perceber que a disciplina favorita é a Matemática (52,4%), seguindo-se do Estudo do Meio (31%). De acordo com Borges (2017), a Matemática



é uma das disciplinas preferidas pelos alunos, uma vez que estes sentem que as matérias são desafiantes e se sentem motivados quando conseguem ultrapassar os desafios. O mesmo autor refere que as crianças têm também preferência pelas disciplinas de Projetos, Expressão Físico-Motora e Estudo do Meio. O estudo de Santos (2021) corrobora os resultados de Borges (2017), referindo que a Matemática é a disciplina favorita dos alunos, sendo que a preferência por outras disciplinas como o Estudo do Meio ou a Língua Portuguesa é mais equilibrada.

Assim, o Objetivo 1 foi alcançado na totalidade, tendo em conta que, além do questionário sociodemográfico, conseguimos aferir as competências emocionais, o rendimento escolar e o comportamento em sala de aula. Os resultados destas três dimensões serão comentados mais à frente, de acordo com os objetivos e hipóteses de estudo.

**Objetivo 2 – Verificar se existem alterações nas competências emocionais dos alunos, após a aplicação das técnicas de *mindfulness*.**

**Hipótese 1 – Espera-se que a identificação de emoções e sentimentos das crianças melhore significativamente após a aplicação das técnicas de *mindfulness*.**

Relativamente à primeira hipótese de investigação, pode afirmar-se que esta foi parcialmente confirmada, sendo que nem todas as dimensões avaliadas, do Inventário de Emoções e Sentimentos (IEES), revelaram uma relação significativa com a prática de *mindfulness*. Encontrou-se uma relação positiva significativa com a prática de *mindfulness* no que diz respeito ao Índice de Identificação Emocional, no entanto, o Índice de Diferenciação Emocional e a diferenciação emocional positiva e negativa, não revelou qualquer relação relevante com o *mindfulness*. Quanto à diferenciação emocional, estes resultados podem justificar-se pela fraca consistência interna apresentada pelo instrumento de avaliação, mas também pela ausência de exercícios especificamente direcionados para a diferenciação emocional durante as sessões de *mindfulness*.

No que diz respeito à identificação emocional, é possível compreender que esta se correlaciona positivamente com o *mindfulness*, sendo que quanto mais frequente for a prática de *mindfulness* e a capacidade de atingir um estado *mindful*, maior será a capacidade de identificação das emoções. O mesmo acontece no sentido inverso, ou seja, uma menor capacidade de atingir um estado *mindful* ou a ausência de prática de *mindfulness*, prejudica a identificação de emoções. Estes resultados parecem ser consistentes com a literatura, nomeadamente com o estudo de Roeser *et al.* (2023) afirma que os programas de *mindfulness* aplicados em contexto escolar e que formam uma sinergia entre o próprio *mindfulness* e a

compaixão, “têm um impacto positivo nas capacidades de autorregulação e de atenção plena dos alunos, reduzindo o sofrimento interno, melhorando a saúde física e promovendo relações saudáveis”. A identificação emocional é essencial para o funcionamento interpessoal adaptativo das crianças, uma vez que favorece a compreensão das experiências emocionais do outro, ajudando-as a compreender outras perspectivas e praticar a compaixão e a empatia (Moreira, Oliveira, Cursellas & Lima, 2012). As competências emocionais e, particularmente, a identificação de emoções, influenciam todas as dimensões do contexto escolar, trazendo benefícios para alunos e professores, principalmente a nível relacional (Jones, Bouffard & Weissbourg, 2013). Segundo Kusché & Greenberg (2006), crianças que conseguem manter uma relação positiva, baseada na comunicação, no apego e no respeito, com professores e pares, têm melhores capacidades de aprendizagem e de desenvolvimento em geral. Segundo Weare (2023), esta sinergia entre *mindfulness* e a compaixão encaixa num modelo mais holístico de *mindfulness*, ou seja, um modelo de abordagem relacional e de desenvolvimento, em que o *mindfulness* é visto como um processo social, aprendido através das interações, ao longo da vida. Para que isto seja possível, Weare e Nind (2011) defendem a implementação ecológica do *mindfulness* nas escolas, ou seja, fazer com que esta prática seja parte integrante da cultura escolar.

Com isto, podemos concluir que o Objetivo 2 da investigação foi cumprido e que a Hipótese 1 se verificou parcialmente, sendo que o *mindfulness* apenas demonstrou ter impacto na identificação de emoções. Ainda assim, os resultados são consistentes com a literatura.

**Objetivo 3 – Verificar se existem alterações no comportamento dos alunos em contexto de sala de aula, após a aplicação das técnicas de *mindfulness*.**

**Hipótese 2 – Espera-se que o comportamento das crianças em sala de aula melhore significativamente após a aplicação das técnicas de *mindfulness*.**

Quanto à Hipótese 2, pode dizer-se, após a análise dos dados, que esta se confirma, na medida em que todas as dimensões, avaliadas pela Escala de Connors para professores - versão revista (forma reduzida), demonstraram melhorias significativas. No que diz respeito aos comportamentos de oposição dos alunos, pode afirmar-se que diminuíram após a intervenção, no entanto, a diferença não se revela estatisticamente significativa. Segundo a meta-análise de Harnett e Dawe (2012), vários estudos baseados em relatos de professores, demonstram uma diminuição da agressividade e comportamentos de oposição após a aplicação das técnicas de *mindfulness*, tal como acontece na presente investigação. Para Greco, Baer e Smith (2011), é importante analisar os relatos dos professores e dos pais acerca das capacidades de atenção

plena das crianças e jovens, além de utilizar métodos objetivos como a observação de comportamentos ou a avaliação neurobiológica. Devido ao facto dos resultados não serem estatisticamente significativos, pode equacionar-se o facto da prática de técnicas de *mindfulness* não ser suficiente, por si só, no que toca à redução de comportamentos de oposição, podendo ponderar-se a integração de atividades específicas para mitigar este tipo de comportamentos.

Também os problemas de desatenção e cognitivos se mostram significativamente mais baixos após a aplicação das técnicas de *mindfulness*. Sendo o *mindfulness* uma atividade cujo objetivo é atingir um estado de atenção plena, era espectável que se verificassem estes resultados. De acordo com Felver *et al.* (2017), a prática de atividades baseadas no *mindfulness* pode ajudar as crianças a estar mais focadas nas experiências momento-a-momento e a aprender a direcionar a sua atenção para aquilo que estão a fazer no presente, o que, em contexto escolar, se traduz numa melhor *performance* global, mas principalmente nas tarefas que exigem uma atenção prolongada. Por outro lado, a divisão ou mudança de atenção da tarefa que se está a realizar, para algo interno, como uma memória, leva a falhas na *performance* e a aprendizagens superficiais (Smallwood, Fisher & Schooler, 2007). Assim, as técnicas de *mindfulness* revestem-se de uma importância particular quando aplicadas ao contexto escolar.

Para além disto, a atividade motora excessiva e o índice de hiperatividade/impulsividade (PHDA) diminuíram significativamente após a intervenção. De acordo com Germer, Siegel e Fulton (2005), o *mindfulness* ajuda a estabilizar a mente e a desenvolver a capacidade de estar consciente mas relaxado simultaneamente. A capacidade das crianças se autorregularem através do *mindfulness*, permite-lhes adaptarem-se melhor ao ambiente escolar e às suas exigências, nomeadamente a sentarem-se sossegadas nos seus lugares durante o período letivo (Bierman *et al.*, 2008). Além disso, segundo o estudo de Muratori *et al.* (2021), a prática de *mindfulness* em crianças com Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA) diminuiu os comportamentos hiperativos nas crianças do grupo experimental, quando comparados com os comportamentos das crianças do grupo de controlo. Também o estudo de Huguet *et al.* (2017), é consistente com estes resultados, sendo que o índice de hiperatividade/impulsividade das crianças após a intervenção com técnicas de *mindfulness*, diminuiu significativamente.

De um modo geral, pode verificar-se que os problemas de comportamento das crianças mencionados nas quatro sub-escalas (comportamento de oposição, problemas de desatenção/cognitivos, excesso de atividade motora e índice de hiperatividade/impulsividade), diminuíram significativamente após a intervenção. Assim, pode concluir-se que o Objetivo 3

foi cumprido e a Hipótese 2 verificada, o que parece indicar que a prática de *mindfulness* em contexto escolar influencia positivamente o comportamento em sala de aula, como descrito na literatura.

**Objetivo 4 – Verificar se existem alterações no rendimento escolar dos alunos, após a aplicação das técnicas de *mindfulness*.**

**Hipótese 3 – Espera-se que o rendimento escolar das crianças aumente significativamente após a aplicação das técnicas de *mindfulness*.**

Relativamente à Hipótese 3, podemos referir que o rendimento escolar aumentou significativamente após a aplicação das técnicas de *mindfulness*. Ainda que tenham melhorado todas de forma significativa, foi a disciplina de Estudo do Meio a que registou uma melhoria mais acentuada do primeiro para o terceiro período, seguida da Matemática e, por último, da Língua Portuguesa.

Segundo o estudo de Gaspar *et al.* (2020), para os alunos, as boas notas são o que melhor define o sucesso escolar, sendo que também associam esse sucesso ao empenho e dedicação à escola e ao estudo. Ainda neste estudo, os alunos relataram alguns fatores individuais que pensam contribuir para o sucesso escolar, como as capacidades intelectuais, os princípios e os valores. De acordo com a meta-análise de Verhaeghen (2023), a prática de *mindfulness* influencia positivamente o rendimento escolar, demonstrando-se um bom preditor do mesmo. Para este autor, quanto maior for nível de *mindfulness*, maior será a influência no rendimento escolar, sendo que intervenções realizadas em contexto escolar, em pessoa e numa sala diferente da sala de aula habitual dos alunos, tiveram resultados mais significativos. Segundo o mesmo autor, a correlação entre a prática de *mindfulness* e o rendimento escolar foi maior em alunos da escola primária, quando comparados com alunos da universidade.

Vários autores atribuem o facto do rendimento escolar melhorar com o *mindfulness* à melhoria da função executiva. Segundo Oberle *et al.* (20212), a prática de *mindfulness* exige que as crianças alcancem o controlo da atenção e que se monitorizem, o que potencia a função executiva. Esta função executiva, por sua vez, desempenha um papel importante no rendimento escolar, uma vez que é através dela que as crianças conseguem memorizar e processar informação (Best, Miller & Jones, 2009). No entanto, ainda que saibamos que o *mindfulness* influencia positivamente o rendimento escolar, pouco é ainda conhecido acerca dos mecanismos através dos quais isto acontece (Verhaeghen, 2023). Apesar disto, e de acordo com a análise realizada anteriormente, podemos afirmar que o Objetivo 4 foi cumprido e que a

Hipótese 3 foi confirmada, uma vez que o rendimento escolar foi positivamente influenciado pela prática de *mindfulness*.

## **Parte IV – Conclusão, Limitações e Indicações Futuras**

## Capítulo 9 | Conclusão Geral

### 9.1 Conclusão Final

Com este estudo foi possível constatar que as técnicas de *mindfulness* influenciaram de uma forma positiva as competências emocionais, o rendimento escolar e o comportamento em sala de aula, em crianças que frequentam o 1º ciclo. Foi possível confirmar parcialmente a Hipótese 1 do nosso estudo, que colocava como possibilidade a melhoria das competências emocionais melhorarem após a aplicação das técnicas de *mindfulness*, ainda que só tenham resultado melhorias significativas no índice de identificação emocional. A identificação emocional reveste-se de uma grande importância, na medida em que é através dela que as crianças conseguem ter contacto e compreender aquilo que os outros estão a sentir. A maioria dos exercícios ou técnicas de *mindfulness* utilizadas têm por base a compaixão, que é a capacidade de empatizar com o outro e a vontade de ser generoso e compassivo com ele. Devido a este facto, a prática de *mindfulness* no contexto escolar contribui para a construção e/ou melhoria das relações interpessoais das crianças, seja com os pares, com os professores ou mesmo com a família e a comunidade em geral, uma vez que promovem a vontade destas terem empatia e compaixão pelas pessoas que os rodeiam. Além dos benefícios a nível relacional, as intervenções baseadas em *mindfulness* (MBI's), permitem apoiar o desenvolvimento da personalidade das crianças, aumentando o seu sentido de generosidade o que, por sua vez, tem efeitos positivos na autoestima.

Foi ainda confirmada a Hipótese 2, que pressupunha uma melhoria significativa no comportamento em sala de aula após a aplicação das técnicas de *mindfulness*. A existência de problemas de comportamento no contexto escolar é um problema que tem vindo a ganhar maior proporção nos últimos anos. Este tipo de comportamentos perturbam o normal funcionamento das aulas, interrompendo o processo de aprendizagem, não só daquele que pratica o comportamento, mas também do grupo ou turma em que está inserido, afetando o clima da sala de aula. Para existir uma gestão positiva da sala de aula, é necessário que os professores criem um ambiente de proximidade e respeito com os seus alunos, que fomente e potencie a aprendizagem, recorrendo ao estabelecimento de regras e a estratégias que estimulem a cooperação e o envolvimento das crianças nas tarefas propostas. As técnicas de *mindfulness* surgem então como ferramentas úteis na prevenção de comportamentos disruptivos, permitindo gerir casos de indisciplina, de *bullying*, de agressividade e mesmo de perturbações comportamentais, através da melhoria da autorregulação e da estimulação de comportamentos pró-sociais. As MBI's permitem assim, controlar a impulsividade das crianças que, muitas das

vezes, leva a comportamentos irrefletidos e que acabam por perturbar o equilíbrio da sala de aula.

Também foi confirmada a Hipótese 3, que sugeria a melhoria significativa do rendimento escolar após a aplicação das técnicas de *mindfulness*. A atenção é um aspeto fundamental para o funcionamento psicológico e para os mecanismos cerebrais responsáveis pelo processamento e armazenamento de informação. No contexto escolar, conseguir estar atento, de uma forma focada e prolongada, é essencial para a aprendizagem, no entanto, numa sala de aula com inúmeros estímulos, além do professor e daquilo que este está a transmitir, pode ser difícil manter esse foco. É nestas situações que a prática de *mindfulness* pode ser uma mais-valia, uma vez que coloca à disposição das crianças um conjunto de técnicas que podem utilizar, em qualquer situação, quando se sentem agitados e necessitam de se focar numa determinada tarefa, conseguindo acalmar a sua mente para, posteriormente, poderem estar disponíveis para aprender. Além da capacidade de atenção, a prática de *mindfulness* melhora a memória e função executiva, responsáveis, entre outras coisas, pela resolução de problemas, pelo processamento e armazenamento de informação e pela consolidação de aprendizagens. Perante isto, é possível perceber que a prática de *mindfulness* pode influenciar o rendimento escolar, na medida em que proporciona melhores condições de aprendizagem às crianças, tornando-as mais disponíveis para aprender e mais resilientes perante situações de *stress* e ansiedade, como é o caso dos momentos de avaliação.

De uma forma geral, os resultados obtidos são consistentes com a revisão de literatura realizada, sendo possível perceber que as crianças colhem os benefícios da prática regular de *mindfulness* em diversas áreas. Dos 6 aos 10 anos, as crianças estão numa fase crucial do seu desenvolvimento, devido à velocidade a que o cérebro consegue assimilar conhecimento, mas também porque esses conhecimentos e valores aprendidos serão a base da sua personalidade e da forma de estar na vida, no futuro. Assim, aplicar as MBI's no contexto escolar e, principalmente no 1º ciclo, vai fornecer ferramentas e estratégias de  *coping*  às crianças que as ajudarão a evitar problemas de saúde mental durante a adolescência ou até na vida adulta. Desta forma, é essencial que as crianças possam desenvolver este tipo de atividades e práticas e que estas intervenções, além de existirem no espaço escolar, possam ser estendidas às famílias e às comunidades, com o objetivo de potenciar os efeitos do  *mindfulness* .

O ambiente físico, incluindo a natureza, pode promover a prática de  *mindfulness* , o que significa que existem espaços onde as crianças se podem reunir e sentir-se seguras em grupo.



As escolas podem e devem ser esse espaço, na medida em que são o espaço onde as crianças passam a maior parte do seu tempo e onde se descobrem e formam enquanto pessoas e futuras cidadãs. Este espaço deve ser preservado e alvo de intervenções, não só ao nível dos conteúdos formais lecionados, mas também intervenções multifacetadas que englobem a promoção da saúde e prevenção da doença mental, como acontece com as MBI's.

A amostra deste estudo foi composta por 187 crianças, sendo que 85 eram raparigas (45,5%) e 102 eram rapazes (54,5%), dentro de uma faixa etária entre os 6 e os 12 anos, embora exista um número maior de crianças com 6 (N=42; 22,5%) e 7 anos (N=76; 40,6%). Verificou-se que existiam mais participantes a frequentar o 2º ano (N=79; 42,2%), 65 crianças frequentavam o 1º ano (34,8%), 30 crianças frequentavam o 4º ano (16%) e 13 crianças frequentavam o 3º ano (7%).

No início do estudo, foi formulada a seguinte pergunta de investigação: “*Qual o impacto da aplicação de técnicas de mindfulness a crianças em idade escolar, nas competências emocionais, no rendimento escolar e na forma como se comportam na sala de aula?*”. De acordo com os resultados obtidos é agora possível afirmar que a aplicação das técnicas de *mindfulness* têm um impacto positivo nas competências emocionais, no rendimento escolar e comportamento em sala de aula, existindo melhorias significativas nas três variáveis em estudo. Assim, foram cumpridos os objetivos e verificadas as hipóteses a que nos propusemos. Com isto, conclui-se que a conceção deste estudo foi pertinente, uma vez que recai sobre a temática do *mindfulness* em contexto escolar, que continua a suscitar muito interesse e a necessitar de mais investigação por parte da comunidade científica, de forma a poder tornar-se numa intervenção baseada em evidências científicas mais robusta e para que se possa maximizar o seu potencial.

## **9.2 Limitações da Presente Investigação**

O presente estudo apresenta algumas limitações que foram detetadas ao longo da sua realização e que passamos a expor de seguida.

A primeira limitação prende-se com o facto da amostra utilizada ser uma amostra por conveniência, ainda que a amostra tenha sido proveniente de duas escolas com características diferentes (ensino público e ensino privado), teria sido uma mais-valia que se utilizasse uma amostra aleatória. Outro fator que pode ser considerado uma limitação é o facto de não conseguirmos perceber e/ou prever se os professores efetivamente aplicavam, diariamente, as

técnicas de *mindfulness* baseadas na respiração, que os incentivámos a realizar. Teria sido importante avaliar esta dimensão, de forma a obter resultados mais fidedignos.

Para além disto, e no que diz respeito ao Inventário de Identificação de Emoções e Sentimentos (IIES), verificaram-se limitações a nível da sua consistência interna, apresentando um Alfa de Cronbach baixo que variou entre um mínimo de .650 (fraco, mas aceitável) a um máximo de .777 (razoável). Devido à dimensão com valor de alfa mais baixo estar ainda no limite aceitável, optámos por continuar a trabalhar todas as dimensões deste instrumento. Após a análise dos resultados que, em relação à dimensão “Diferenciação Emocional” não foram os esperados, concluímos que a escolha deste instrumento de avaliação possa não ter sido a mais acertada. Outra das limitações observadas refere-se à aplicação dos questionários. Devido à faixa etária das crianças (a maioria com 6 e 7 anos), algumas não conseguiram realizar o questionário sem a ajuda na leitura de texto e interpretação de algumas frases. No entanto, não foi possível prestar este apoio a todos da mesma forma, podendo também ser verdade que algumas crianças não colocaram as suas dúvidas por uma situação de vergonha, podendo assim admitir-se que algumas respostas possam ter partido de interpretações incorretas, por não conseguirem esclarecer as suas dúvidas.

Por último, no que diz respeito ao comportamento em sala de aula, os questionários foram aplicados aos professores e não aos alunos, o que pode ter resultado num enviesamento, na medida em que o comportamento relatado pelos professores pode não corresponder à realidade ou à perceção da criança sobre o seu próprio comportamento.

### **9.3 Indicações para Futuras Investigações**

Como indicações para futuras investigações salienta-se a necessidade clarificação de alguns termos e conceitos utilizados e associados ao *mindfulness* e que, por serem muito semelhantes, podem dificultar a compreensão e difusão da informação.

A nível das características do estudo, seria também interessante replicar este estudo incluindo, além do grupo experimental, um grupo de controlo, de forma a poder comparar com mais fidelidade os resultados de crianças sem qualquer intervenção e das que beneficiaram da prática de *mindfulness*. Para além disto, seria interessante analisar a capacidade de regulação emocional antes e depois da prática de *mindfulness*. No que diz respeito à identificação emocional, aconselha-se a utilização de instrumentos que apresentem valores do Alfa de Cronbach mais elevados, para que a análise seja o mais fiável possível.

Por fim, sugere-se ainda a investigação dos mecanismos que fazem com que o *mindfulness* influencie o rendimento escolar, uma vez que, até ao momento, apenas se conseguem associar estas duas variáveis indiretamente, mas não se compreendem os mecanismos físicos que estão por detrás deste processo.

## Referências Bibliográficas

- Abedini, S. H., & Semple, R. J. (2020). A Randomized Clinical Trial of a Modified Mindfulness-Based Cognitive Therapy for Children Hospitalized with Cancer. *Mindfulness*.
- Aber, J., Brown, J. L., & Jones, S. (2003). Developmental trajectories toward violence in middle childhood: course, demographic differences and response to school-based intervention. *Developmental Psychology, 39*, 324-348.
- Adler, P. A., & Adler, P. (1998). *Peer power: Preadolescent culture and identity*. NJ: Rutgers University Press.
- Alberto, P. A., & Troutman, A. C. (2013). *Applied behavior analysis for teachers* (9<sup>o</sup> ed.). NJ: Pearson.
- Alberto, P., & Troutman, A. (1995). *Applied behaviour analysis for teachers* (4<sup>a</sup> ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Alegre, A. (2011). Parenting Styles and Children's Emotional Intelligence: What do we know? *The Family Journal: Counselling and Therapy for Couples and Families, 19*(1), 56-62. doi:10.1177/1066480710387486
- Allan, A. (2016). Emotional intellection education. Are these just feelings? Obtido de <http://www.bernardinai.lt/straipsnis/2016-01-25-emocinio-intelekto-ugdymas-ar-taitik-jausmai/139977>
- Allen, N. B., Blashki, G., Chambers, R., Ciechomeski, L., Gullone, E., Hased, C., . . . Medows, G. (2006). Mindfulness-based psychotherapies: A review of conceptual foundations, empirical evidence and practical considerations. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry, 285-294*.
- Allodi, M. (2010). The Meaning of Social Climate of Learning Environments: Some reasons why we do not care enough about it. *Learning Environ Res, 13*(2), 89-104. doi:10.1007/s10984-010-9072-9
- Alter, P. J., W. J., & Landers, E. (2013). Teacher perceptions of students' challenging behavior. *Education and Treatment of Children, 36*(4), 51-69. doi:10.1353/etc.2013.0040
- 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.

- Amado, J., Matos, A., Pessoa, T., & Jager, T. (2009). Cyberbullying: Um desafio à investigação e à formação. *Revista Interações*, 5(13). doi:10.25755/int.409
- Anderson, B. G., Whipple, A. D., & Jimerson, S. R. (2011). Mental health outcomes. *Learning Disability Practice*, 14(3), 11. doi:10.7748/ldp.14.3.11.s7
- Anderson, P. (2002). Assessment and development of executive function (EF) during childhood. *Child Neuropsychology*, 8, 71-82. doi:10.1076/chin.8.2.71.8724
- Andis, P., Cashman, J., Praschil, R., Oglesby, D., Adelman, H., Taylor, L., & Weist, M. (2002). A strategic and shared agenda to advance mental health in schools through family and system partnerships. *International Journal of Mental Health Promotion*, 4, 28-35. doi:10.1080/14623730.2002.9721886
- Arándiga, A., & Tortosa, C. (2000). *Inteligencia emocional: Aplicaciones educativas*. Madrid: EOS.
- Austin, E. J., Saklofske, D. H., & Egan, V. (2005). Personality, well-being and health correlates of trait emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 38, 547-558. doi:10.1016/j.paid.2004.05.009
- Babadjanova, N. (2020). Effective Classroom Management Techniques for Curriculum of 21st Century. *Science and Education*, 1(7), 281-285. Obtido de <https://cyberleninka.ru/article/n/effective-classroom-management-techniques-for-curriculum-of-21st-century/viewer>
- Baer, R. (2003). Mindfulness training as a clinical intervention: a conceptual and empirical review. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 125-143. doi:10.1093/clipsy.bpg015
- Baer, R., Smith, G., Hopkins, J., Kitemeyer, J., & Toney, L. (2006). Using Self-Report Assessment Methods to Explore Facets of Mindfulness. *Assessment*, 13(27). doi:10.1177/1073191105283504
- Bakosh, L. S., Snow, R. M., Tobias, J. M., Houlihan, J. L., & Barbosa-Leiker, C. (2015). Maximizing mindful learning: mindful awareness intervention improves elementary school students' quarterly grades. *Mindfulness*, 1-9.

- Bandura, M., & Dweck, C. S. (1985). The relationship of conceptions of intelligence and achievement goals to achievement-related cognition, affect and behavior. Harvard University.
- Barden, R. C., Zelko, F. A., Duncan, S. W., & Masters, J. C. (1980). Children's consensual knowledge about the experiential determinants of emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, *39*, 368-376.
- Barton, E., Steed, E., Strain, P., Dunlap, G., Powell, D., & Payne, C. (2014). An Analysis of Classroom-Based and Parent-Focused Social-Emotional Programs for Young Children. *Infants & Young Children*, *27*(1), 3-29. doi:10.1097/IYC.0000000000000001
- 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. doi:10.1002/icd.1763
- Baum, W. (2013). What Counts as Behavior? The Molar Multiscale View. *Behav. Anal*, *36*(2), 283-293. doi:10.1007/BF03392315
- Beauchemin, J., Hutchins, T., & Patterson, F. (2008). Mindfulness meditation may lessen anxiety, promote social skills, and improve academic performance among adolescents with learning disabilities. *Complementary Health Practice Review*, *13*(1), 34-35. doi:10.1177/1533210107311624
- Beck, R. C. (1983). *Motivation: Theories and principles*. NJ: Prentice-Hall.
- Bee, H., & Boyd, D. (2010). *The Developing Child* (12<sup>a</sup> ed.). NY: Pearson.
- Berkovich-Ohana, A., Dor-Ziderman, Y., Glicksohn, J., & Goldstein, A. (2014). Alterations in the sense of time, space and body in the mindfulness-trained brain: a neurophenomenologically-guided MEG study. *Frontiers in Psychology*, *4*.
- Berndt, T., & Keefe, K. (1995). Friends' influence on adolescents' adjustment to school. *Child Development*, *66*, 1312-1329.
- Berry, D., & Brown, K. (2017). Educating separateness with presence: How mindfulness catalyzes intergroup prosociality. Em J. Karremans, & E. Papiés, *Mindfulness in Social Psychology*. New York: Routledge.

- Best, J. R., Miller, P. H., & Jones, L. L. (2009). Executive functions after age 5: Changes and correlates. *Developmental Review, 29*(3), 180-200. doi:10.1016/j.dr.2009.05.002
- Best, J. R., Miller, P. H., & Naglieri, J. A. (2011). Relations between executive function and academic achievement from ages 5 to 17 in a large, representative national sample. *Learn. Individ. Differ, 21*, 327-336. doi:10.1016/j.lindif.2011.01.007
- Bierman, K. L., Domitrovich, C. E., Nix, R. L., Gest, S. D., Welsh, J. A., Greenberg, M. T., & al., e. (2008). Promoting academic and social-emotional school readiness: the head start REDI program. *Child Development, 79*, 1802-1817.
- Binet, A. &. (1916). *The development of intelligence in children (the binet-simon scale)*. Baltimore, MD: Williams & Wilkins Co. doi:10.1037/11069-000
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M., & Rumble, M. (2012). Defining twenty-first century skills. Em P. Griffin, B. McGraw, & E. Care, *Assessment and teaching of 21st century skills* (pp. 17-66). Dordrecht: Springer Netherlands. doi:10.1007/978-94-007-2324-5\_2
- Bishop, S. (2002). What do We Really Know About Mindfulness-based Stress Reduction? *Psychosomatic Medicine, 64*, 71-84.
- Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N., Carmody, J., . . . Devins, G. (2004). Mindfulness: A Proposed Operational Definition. *Clinical Psychology: science and practice, 230-241*.
- Black, D. S. (2015). Mindfulness training for children and adolescents: a state-of-the-science. Em K. W. Brown, J. D. Creswell, & R. M. Ryan, *Handbook of mindfulness: theory and research* (pp. 283-310). NY: Guilford Press.
- Blackwell, L. T. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention. *Child Development, 78*(1), 246-263. doi:10.1111/j.1467-8624.2007.00995.x
- Blair, C., & Raver, C. (2014). Closing the Achievement Gap through Modification of Neurocognitive and Neuroendocrine Function: Results from a cluster randomized controlled trial of an innovative approach to the education of children in kindergarten. *PLoS ONE, 9*(11). doi:10.1371/journal.pone.0112393

- Blair, C., & Raver, C. C. (2012). Child development in the context of adversity: Experiential canalization of brain and behavior. *American Psychologist*, *64*(7), 309-318. doi:10.1037/a0027493
- Blatchford, P., Bassett, P., & Brown, P. (2011). Examining the effect of class size on classroom engagement and teacher-pupil interaction: Differences in relation to pupil prior attainment and primary vs. secondary schools. *Learning and Instruction*, *21*, 715-730. doi:10.1016/j.learninstruc.2011.04.001
- Blum, R., & Rinehart, P. M. (2004). *School connectedness: What we know that makes a difference in students' lives*. Atlanta, GA: Center for Disease Control and Prevention.
- 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.
- Borges, C. (2017). "Eu estou aqui, sabias?" *Promoção da participação das crianças na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, Porto.
- Bottaccioli, A., Mariani, U., Schiralli, R., Mari, M., Pontani, M., Bologna, M., . . . Bottaccioli, F. (2023). Empathy at school project: Effects of didactics of emotions® on emotional competence, cortisol secretion and inflammatory profile in primary school children. A controlled longitudinal psychobiological study. *Comprehensive Psychoneuroendocrinology*, *14*. doi:10.1016/j.cpne.2023.100183.
- Bowers, A. J., & Berland, M. (2013). Does recreational computer use affect high school achievement? *Educational Technology Research and Development*, *61*(1), 51-69. doi:10.1007/s11423-012-9274-1
- Bowers, E. P., Li, Y., Kiely, M. K., Brittan, A., Lerner, J. V., & Lerner, R. (2010). The Five Cs model of positive youth development: A longitudinal analysis of confirmatory factor structure and measurement invariance. *Journal of Youth and Adolescence*, *39*, 720-735. doi:10.1007/s10964-010-9530-9
- Brackett, M. A., Mayer, J. D., & Warner, R. M. (2004). Emotional intelligence and its relation to everyday behaviour. *Personality and Individual Differences*, *36*, 1387-1402. doi:10.1371/journal.pone.0062635



- Bradshaw, C. P., Goldweber, A., Fishbein, D., & Greenberg, M. T. (2012). Infusing developmental neuroscience into school-based preventive interventions: Implications and future directions. *Journal of Adolescent Health, 51*(2), 41-47. doi:10.1016/j.jadohealth.2012.04.020
- Brantley, J. (2005). Mindfulness-Based Stress Reduction. Em S. Orsillo, & L. Roemer, *Acceptance and Mindfulness-Based Approaches to Anxiety*. Boston, MA: Springer. Obtido de [https://doi.org/10.1007/0-387-25989-9\\_5](https://doi.org/10.1007/0-387-25989-9_5)
- Bredenkamp, S., & Cople, C. (1997). *Developmentally appropriate practices in early childhood programs*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Bridgeland, J., Bruce, M., & Hariharan, A. (2013). The Missing Piece: A National Teacher Survey on How SEL Learning Can Empower Children and Transform Schools. *Civic Enterprises*. Obtido de <https://eric.ed.gov/?id=ED558068>
- Broderick, P. C., & Frank, J. L. (2014). Learning to BREATHE: An intervention to foster mindfulness in adolescence. *New directions for youth development*(142), 31-44. doi:10.1002/yd.20095
- Broderick, P. C., & Metz, S. (2009). Learning to BREATHE: A Pilot Trial of a Mindfulness Curriculum for Adolescents. *Advances in School Mental Health Promotion, 35*-46. doi:10.1080/1754730X.2009.9715696
- Browsers, A., & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education, 16*, 239-253. doi:10.1016/S0742-051X(99)00057-8
- Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2003). The Benefits of Being Present: Mindfulness and Its Role on Psychological Well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology*, pp. 822-848.
- Brown, K., & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 4*(84), 822-848.
- Brown, M., Ralph, S., & Bremer, I. (2002). Change-linked work-related stress in British teachers. *Research in Education, 67*(1), 1-12.

- Brownell, C., & Kopp, C. (2007). *Socioemotional development in the toddler years: Transitions and transformations*. NY: Guilford Press.
- Buckley, M., Storino, M., & Saarni, C. (2003). Promoting emotional competence in children and adolescents: Implications for school psychologists. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 177-191. doi:10.1521/scpq.18.2.177.21855
- Burke, C. (2010). Mindfulness-Based Approaches with Children and Adolescents: A Preliminary Review of Current Research in an Emergent Field. *J Child Fam Stud*, pp. 133-144.
- Burke, C. (2010). Mindfulness-Based Approaches with Children and Adolescents: A Preliminary Review of Current Research in an Emergent Field. *Journal of Child and Family Studies*, 19(2), 133-144. doi:10.1007/s10826-009-9282-x
- Burke, C. A. (2009). Mindfulness-based approaches with children and adolescents: A preliminary review of current research in an emergent field. *Journal of Child and Family Studies*(19), 133-144. doi:10.1007/s10826-009-9282-x
- Burns, J. W., Jensen, M. P., Thorn, B. E., Lillis, T. A., Carmody, J., Newman, A. K., & Keefe, F. (2021). Cognitive Therapy, mindfulness-based stress reduction and behavior therapy for the treatment of chronic pain: a single-blind randomized controlled trial. *Pain*.
- Burns, M. K., Warmbold-Brann, K., & Zaslofsky, A. F. (2015). Ecological systems theory in school psychology review. *School Psychology Review*, 44(3), 249-261. doi:https://doi.org/10.17105/spr-15-0092.1
- Calear, A. L., & Christensen, H. (2010). Systematic review of school-based prevention and early intervention programs for depression. *Journal of Adolescence*, 33(3), 429-438. doi:10.1016/j.adolescence.2009.07.004
- Calkins, S. D., & Howse, R. B. (2004). Individual differences in self-regulation: Implications for childhood adjustment. Em P. Philippot, & R. Feldman, *The regulation of emotion* (pp. 307-322). NJ: Erlbaum.
- Camacho-Morles, J., Slemp, G., Pekrun, R., Loderer, K., Hou, H., & Oades, L. (2021). Activity Achievement Emotions and Academic Performance: A Meta-analysis. *Educational Psychology Review*. doi:0.1007/s10648-020-09585-3

- Cardaciotto, L., Herbert, J. D., Forman, E. M., Moitra, E., & Farrow, V. (2008). The Assessment of Present-Moment Awareness and Acceptance: The Philadelphia Mindfulness Scale. *Sage*, pp. 204-223.
- Carneiro, P., Crawford, C., & Goodman, A. (2007). The Impact of Early Cognitive and Non-Cognitive Skills on Later Outcomes. *Centre for the Economics of Education*. Obtido de <https://econpapers.repec.org/paper/cepceedps/0092.htm>
- Carr, E., Dunlap, G., Horner, R., Koegel, R., Turnbull, A., Sailor, W., & al, e. (2002). Positive behavior support: evolution of an applied science. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 4, 4-16.
- Carsley, D., Khoury, B., & Heath, N. L. (2017). Effectiveness of mindfulness interventions for mental health in schools. *Mindfulness*, 9(3), 693-707. doi:10.1007/s12671-017-0839-2
- Carvalho, J. S., Pinto, A. M., & Marôco, J. (2017). Results of a mindfulness-based social emotional learning program on portuguese elementary students and teachers: a quasi-experiemntal study. *Mindfulness*, 8(2), 337-350.
- CASEL, Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2012). Effective social and emotional learning programs-Preschool and elementary school edition. *CASEL Guide*. Chicago.
- CASEL, Collaborative for Social and Emotional Learning. (2015). CASEL guide: Effective Social and emotional learning programs. Obtido de <http://secondaryguide.casel.org/casel-secondary-guide.pdf>
- Castro, M., Expósito-Casas, E., López-Martín, E., Lizasoain, L., Navarro-Asencio, E., & Gaviria, J. L. (2015). Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis. *Educational research review*, 14, 33-46. doi:10.1016/j.edurev.2015.01.002
- Catalano, R. F., Berglund, M. L., Ryan, J. A., Lonczak, H. S., & Hawkins, J. D. (2003). Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs. *Prevention And Treatment*, 591(1), 98-124. doi:10.1177/0002716203260102
- Cauce, A., Domenech-Rodríguez, M., Paradise, M., Cochran, B., Shea, J., Srebnik, D., & Baydar, N. (2002). Cultural and contextual influences in mental health help seeking: a

- focus on ethnic minority youth. *J Consult Clin Psychol*, 70(1), 44-55. doi:10.1037//0022-006x.70.1.44
- Caughy, M., O'Campo, P., & Nettles, S. (2008). The effect of residential neighborhood on child behavior problems in first grade. *American Journal of Community Psychology*, 42(1-2), 39-50.
- Cayoun, B., Francis, S., & Shires, A. (2018). *The Clinical Handbook of Mindfulness-integrated Cognitive Behavior Therapy: A Step-by-Step Guide for Therapists*. Hoboken: Wiley-Blackwell.
- Charles, C. (1998). *Introduction to educational research* (3<sup>a</sup> ed.). NY: Longman.
- Chesters, J., & Daly, A. (2017). Do peer effects mediate the association between family socio-economic status and educational achievement? *Australian Journal of Social Issues*, 52(1), 65-77. doi:10.1002/ajs4.3
- Chiesa, A., & Malinowski, P. (2011). Mindfulness-based approaches: are they all teh same? *Journal of CLinical Psychology*, 67(4), 404-424. doi:10.1002/jclp.20776
- Chiesa, A., Calati, R., & Serretti, A. (2011). Does mindfulness training improve cognitive abilities? A systematic review of neuropsychological findings. *Clinical Psychology Review*(31), 449-464.
- Clark, H., Coll-Seck, A., A., B., Peterson, S., & Dalgligh, S. (2020). A future for the world's children? A WHO–UNICEF–Lancet Commission. *The Lancet Comissions*, 395(10224), 605-658. Obtido de [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(19\)32540-1](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(19)32540-1)
- Cole, P., Martin, S., & Dennis, T. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: methodological challenges and directions for child development research. *Child Development*, 75(2), 317-333. doi:10.1111/j.1467-8624.2004.00673.x.
- 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 Child and Adolescent Psychiatry*, 52(1), 26-36.
- Condon, P. (2017). Mindfulness, compassion, and prosocial behaviour. Em J. Karremans, & E. Papiés, *Mindfulness in Social Psychology*. New York: Routledge.

- Conners, K. (1997). *Conners' Rating Scales-Revised - Technical Manual*. NY: Multi-Health Systems Inc.
- Corcoran, R. P. (2017). Preparing principals to improve student achievement. *Child & Youth Care Forum, 46*(5), 769-781. doi:10.1007/s10566-017-9399-9
- Costa-Mendes, R., Oliveira, T., Castelli, M., & Cruz-Jesus, F. (2021). A machine learning approximation of the 2015 Portuguese high school student grades: A hybrid approach. *Education and Information Technologies, 26*(2), 1527-1547. doi:10.1007/s10639-020-10316-y
- Coutinho, C. (2018). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. Coimbra: Edições Almedina.
- Crane, R., Brewer, J., Feldman, C., Kabat-Zinn, J., Santorelli, S., Williams, J., & Kuyken, W. (2017). What defines mindfulness-based programs? The warp and the weft. *Psychological Medicine, 47*(6), 990-999. doi:10.1017/S0033291716003317
- Crescentini, C., Capurso, V., Furlan, S., & Fabbro, F. (2016). Mindfulness-Oriented Meditation for Primary School Children: effects on Attention and Psychological Well-Being. *Frontiers in Psychology*. doi:10.3389/fpsyg.2016.00805
- Creswell, J. D., Way, B. M., Eisenberger, N. I., & Lieberman, M. D. (2007). Neural correlates of dispositional mindfulness during affect labeling. *Psychosomatic Medicine, 69*(6), 560-565. Obtido de <https://doi.org/10.1097/PSY.0b013e3180f6171f>
- Crooks, C., Bax, K., Delaney, A., Kim, H., & Shokoohi, M. (2020). Impact of MindUP™ among young children: improvements in behavioral problems, adaptative skills and executive functioning. *Mindfulness, 11*, 2433-2444.
- Cuban, L. (2003). *Why is it so hard to get good schools?* NY: College Press.
- Curby, T., Rudasill, K., Edwards, T., & Pérez-Edgar, K. (2011). The role of classroom quality in ameliorating the academic and social risks associated with difficult temperament. *School Psychology Quarterly, 26*(2), 175-188. doi:10.1037/a0023042
- Curwin, R. L., Mendler, A. N., & Mendler, B. D. (2008). *Discipline with dignity: New challenges, new solutions* (4<sup>a</sup> ed.). Virginia: ASCD Member Book.

- Damuluri, S., Islam, K., Ahmadi, P., & Qureshi, N. S. (2020). Analyzing Navigational Data and Predicting Student Grades Using Support Vector Machine. *Emerging Science Journal*, 4(4), 243-252. doi:10.28991/esj-2020-01227
- Darney, D., Reinke, W. M., Herman, K. C., Stormont, M., & Ialongo, N. S. (2013). Children with co-occurring academic and behavior problems in first grade: Distal outcomes in twelfth grade. *Journal of School Psychology*, 51, 117-128.
- Davidson, R., Kabat-Zinn, J., Schumacher, J., Rosenkranz, M., Muller, D., Santorelli, S., . . . al., e. (2003). Alterations in brain and immune function produced by mindfulness meditation. *Psychosomatic Medicine*, 4(65), 564-570. doi:doi:10.1097/01.PSY.0000077505.67574.E3
- Davis, M., & Lang, P. (2003). Emotion. Em M. Gallagher, & R. Nelson, *Handbook of Psychology* (Vol. 3). NJ: John Wiley & Sons.
- De Fruyt, F., Wille, B., & John, O. P. (2015). Employability in the 21st century: Complex (interactive) problem solving and other essential skills. *Industrial and Organizational Psychology: Perspectives on Science and Practice*, 8, 276-281. doi:10.1017/iop.2015.33
- Dean, A. (2023). *Mindfulness: Does it really work?* Obtido de <https://litfl.com/mindfulness-does-it-really-work/>.
- Deary, I. J., Strand, S., Smith, P., & Fernandes, C. (2007). Intelligence and educational achievement. *Intelligence*, 35, 13-21.
- Deci, E. L., Ryan, R. M., & Williams, G. C. (1996). Need satisfaction and the self-regulation of learning. *Learning and Individual Differences*, 8, 165-183. doi:10.1037/0022-3514.87.2.246
- Denham, S. (2006). Social-Emotional Competence as Support for School Readiness: What is it and how do we address it? *Early Education and Development*, 17, 57-89. doi:10.1207/s15566935eed1701\_4
- Dewald, J., Meijer, A., Oort, F., Kerkhof, G., & Bogels, S. (2010). The influence of sleep quality, sleep duration and sleepiness on school performance in children and adolescents: A meta-analytic review. *Sleep Medicine Reviews*, 14(3), 179-189. doi:10.1016/j.smrv.2009.10.004

- Didonna, F. (2009). *Clinical Handbook of Mindfulness*. Springer.
- Dignath, C., Buettner, G., & Langfeldt, H. (2008). How can primary school students learn self-regulated learning strategies most effectively? A meta-analysis on self-regulation training programmes. *Educational Research Review*, 3, 101-129. doi:10.1016/j.edurev.2008.02.003
- Dijkstra, P., Kuyper, H., Van der Werf, G., Buunk, A. P., & Van der Zee, Y. G. (2008). Social Comparison in the Classroom: A review. *Review of Educational Research*, 78(4), 828-879. doi:10.3102/0034654308321210
- Dimidjian, S., & Linehan, M. (2003). Defining an agenda for future research on the clinical application of Mindfulness practice. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10, 166-171.
- Dishion, T. J., Poulin, F., & Burraston, B. (2001). Peer group dynamics associated with iatrogenic effects in group interventions with high-risk young adolescents. In D. Nangle, & C. Erdley, *The role of friendship in psychological adjustment* (pp. 79-92). Wiley.
- Dobkin, P., Hickman, S., & Monshat, K. (2014). Holding the Heart of Mindfulness-Based StressReduction: balancing fidelity and imagination when adapting MBSR. *Mindfulness*(5), 710-718. Obtido de <https://doi.org/10.1007/s12671-013-0225-7>
- Doctoroff, G. L., Fisher, P. H., Burrows, B. M., & Edman, M. T. (2016). Preschool children's interest, social-emotional skills, and emergent mathematics skills. *Psychology in the Schools*, 53(4), 390-403. doi:10.1002/pits.21912
- Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C., & Weissberg, R. P. (2017). Social-emotional competence: An essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children. *Child Development*, 88(2), 408-416. doi:10.1111/cdev.12739
- Doyle, W. (2006). State accountability policies and Boyer's domains of scholarship: Conflict or collaboration? *New Directions for Institutional Research*, 2006(129), 97-113. doi:10.1002/ir.174
- Droit-Volet, S., Fanget, M., & Dambrun, M. (2015). Mindfulness meditation and relaxation training increases time sensitivity. *Consciousness and Cognition*, 31, 86-97.

- Duckworth, A. L., & Seligman, M. E. (2005). Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance of adolescents. *Psychological Science, 16*, 939-944.
- Duckworth, A. L., & Yeager, D. S. (2015). Measurement matters: Assessing personal qualities other than cognitive ability for educational purposes. *Educational Researcher, 44*, 237-251. doi:10.3102/0013189X15584327
- Duckworth, A. L., Tsukayama, E., & May, H. (2010). Establishing causality using longitudinal hierarchical linear modeling: An illustration predicting achievement from self-control. *Social Psychology and Personality Science, 1*, 311-317. doi:10.1177/1948550609359707
- Dunn, J. (2000). Mind-reading, emotion understanding, and relationships. *International Journal of Behavioral Development, 24*(2), 142-144.
- Dunning, D. L., Griffiths, K., Kuyken, W., Crane, C., Foulkes, L., Parker, J., & Dalgleish, T. (2019). Research Review: The effects of mindfulness-based interventions on cognition and mental health in children and adolescents - a meta-analysis of randomized controlled trials. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines, 60*(3), 244-258. doi:10.1111/jcpp.12980
- Dunning, D., Tudor, K., Radley, L., Dalrymple, N., Funk, J., Vainre, M., . . . Dalgleish, T. (2022). Do mindfulness-based programmes improve the cognitive skills, behaviour and mental health of children and adolescents? An updated meta-analysis of randomised controlled trials. *Evidence Based Mental Health, 25*(3), 135-142. doi:10.1136/ebmental-2022-300464.
- Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2011). Promoting social and emotional development is an essential part of students' education. *Human Development, 54*, 1-3.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development, 82*, 405-432.
- Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R., & Schelinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development, 82*(1), 405-432. doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x.



- Dweck, C. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040-1048. doi:10.1037/0003-066X.41.10.1040
- Dweck, C., & Elliott, E. (1983). Achievement motivation. Em E. Hetherington, *Socialization, personality, and social development*. NY: Wiley.
- Dwyer, K., Osher, D., & Warger, W. (1998). *Early warning, timely response: A guide to safe schools*. Washington DC: U.S. Department of Education.
- Eberth, J., & Sedlmeier, P. (2012). The effects of mindfulness meditation: a meta-analysis. *Mindfulness*(3), 174-189. doi:10.1007/s12671-012-0101-x
- Edel, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *Rev. Electrón. Iberoam. Calid. Efic. Camb. Educ*, 1, 1-16. Obtido de <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/5354/5793>
- Egan, S. M., Pope, J., Moloney, M., Hoyne, C., & Beatty, C. (2021). Missing early education and care during the pandemic: The socio-emotional impact of the COVID-19 crisis on young children. *Early Childhood Education Journal*, 49(5), 925-934. doi:10.1007/s10643-021-01193-2
- Eisenberg, N., Champion, C., & Ma, Y. (2004). Emotion-related regulation: An emerging construct. *Merrill Palmer Quarterly*, 50(3), 236-259.
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Eggum, N. D. (2010). Emotion-related self-regulation and its relationship to children's maladjustment. *Annual Review of Clinical Psychology*, 495-525. doi:10.1146/annurev.clinpsy.121208.131208
- Elliot, A. J. (2005). A conceptual history of the achievement goal construct. Em A. Elliot, & C. Dweck, *Handbook of competence and motivation* (pp. 52-72). NY: Guilford Press.
- Erikson, E. H. (1993). *Childhood and society*. NY: Norton.
- Eriksson, U., & Sellstrom, E. (2010). School demands and subjective health complaints among Swedish schoolchildren: A multilevel study. *Scandinavian journal of public health*, 38, 344-350. doi:10.1177/1403494810364683
- Escarbajal, A., Navarro, J., & Arnaiz, P. (2019). El rendimiento académico del alumnado autóctono y de origen inmigrante en la Región de Murcia. *Tendencias Pedagógicas*, 33, 5-17. doi:10.15366/tp2019.33.001

- Estrela, M. (1992). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula* (3ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (2006). *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*. NJ: Lawrence Erlbaum.
- Fallon, L., O'Keefe, B., & Sugai, G. (2012). Consideration of Culture and Context in School-Wide Positive Behavior Support: A review of current literature. *Journal of Positive Behavior, 14*(4), 209-219. doi:10.1177/1098300712442242
- Fantuzzo, J., Bulotsky-Shearer, R., McDermott, P. A., McWayne, C., Frye, D., & Perlman, S. (2007). Investigation of dimensions of social-emotional classroom behaviour and school readiness for low-income urban preschool children. *School Psychology Review, 36*, 44-62.
- Farmer, T. W., Xie, H., Cairns, B. D., & Hutchins, B. C. (2007). Social synchrony, peer networks, and aggression in school. Em P. Hawley, T. Little, & P. Rodkin, *Aggression and adaptation: The bright side to bad behavior* (pp. 209-233). NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Felver, J. C., Celis-de Hoyos, C. E., Tezanos, K., & Singh, N. N. (2015). A Systematic Review of Mindfulness-Based Interventions for Youth in School Settings. *Mindfulness, 7*(1). doi:10.1007/s12671-015-0389-4
- Fishbein, D. (2001). The importance of neurobiological research to the prevention of psychopathology. *Prevention Science, 1*, 89-106.
- Fisher, R. (2006). Still thinking: the case for meditation with children. *Thinking Skills and Creativity*(1), 146-151.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist, 34*(10), 906-911. doi:10.1037/0003-066X.34.10.906
- Fleischhauer, M., Enge, S., Brocke, B., Ullrich, J., Strobel, A., & Strobel, A. (2010). Same or different? Clarifying the relationship of need for cognition to personality and intelligence. *Pers. Soc. Psychol. Bull, 36*, 82-96. doi:10.1177/0146167209351886
- Fleming, J. (2004). Erikson's Psychosocial Developmental Stages. Obtido de <http://swppr.org/Textbook/Ch%209%20Erikson.pdf>

- Flook, L., Goldberg, S. B., Pinger, L., & Davidson, R. J. (2015). Promoting prosocial behavior and self-regulatory skills in preschool children through a mindfulness-based kindness curriculum. *Developmental Psychology, 51*, 44-51.
- Flook, L., Smalley, S. L., Kittil, M. J., Galla, B. M., Kaiser-Greenland, S., Locke, J., . . . Kasari, C. (2010). Effects of Mindful Awareness Practices on Executive Functions in Elementary School Children. *Journal of Applied School Psychology, 70-95*.
- Fraser, B. (1998). Classroom Environment Instruments: Development, validity and applications. *Learning Environments Research, 1*, 7-34. doi:10.1023/A:1009932514731
- Fraser, B., & Walberg, H. (2005). Research on teacher-student relationships and learning environments: Context, retrospect and prospect. *International Journal of Educational Research, 43*(1), 103-109. doi:10.1016/j.ijer.2006.03.001
- Frijda, N. (2008). The psychologists' point of view. Em M. Lewis, J. Haviland-Jones, & L. Barrett, *Handbook of Emotions* (pp. 68-87). NY: Guilford.
- Froiland, J. M., & Worrell, F. C. (2016). Intrinsic motivation, learning goals, engagement and achievement in a diverse high school. *Psychology in Schools, 53*(3), 321-336. doi:10.1002/pits.21901
- Frydman, J. S., Hyman, S., & Caputo, S. (2022). Creative arts therapy in the United States school system: An integrative systematic review of empirically evaluated interventions from the past decade. *Psychology in the Schools, 59*(3), 535-556. doi:10.1002/pits.22629
- Gable, R. A., Hester, P. H., Rock, M. L., & Hughes, K. G. (2009). Back to basics: Rules, praise, ignoring, and reprimands revisited. *Intervention in School and Clinic, 44*, 195-205. doi:10.1177/1053451208328831
- Gable, S., & Hunting, M. (2008). Nature, Nurture and Early Brain Development. *Child Development*, pp. 1-6. Obtido de <https://extension.missouri.edu/publications/gh6115>
- Gallagher, K. C., Dadisman, K., Farmer, T. W., Huss, L., & Hutchins, B. C. (2007). Social dynamics of early childhood classrooms: Considerations and implications for teacher. Em O. Saracho, & B. Spodek, *Social learning: Contemporary perspectives in early childhood education*.

- Garland, E., Farb, N., Goldin, P., & Fredrickson, B. (2015). Mindfulness Broadens Awareness and Builds Eudaimonic Meaning: A Process Model of Mindful Positive Emotion Regulation. *Psychol Inq*, 26(4), 293-314. doi:10.1080/1047840X.2015.1064294
- Garon, N., Bryson, S., & Smith, I. (2008). Executive function in preschoolers: A review using an integrative framework. *Psychological Bulletin*, 134(1), 32-60. doi:10.1037/0033-2909.134.1.31
- Garrison Institute, O. (2005). *Contemplation and education: A survey of programs using contemplative techniques in K-12 educational settings: A mapping repor.* NY: Garrison Institute. Obtido de [www.garrisoninstitute.org](http://www.garrisoninstitute.org)
- Gaspar, T., Tomé, G., Ramiro, L., Almeida, A., & Matos, M. (2020). Ecosistemas de aprendizagem e bem-estar : factores que influenciam o sucesso escolar. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 21(2), 462-481. doi:10.15309/20psd210221
- Gebbie, D., Ceglowski, D., Taylor, L., & Miels, J. (2012). The role of teacher efficacy in strengthening classroom support for preschool children with disabilities who exhibit challenging behaviors. *Early Childhood Education Journal*, 40, 35-46. doi:10.1007/s10643-011-0486-5
- Germer, C. K., Siegel, R. D., & Fulton, P. R. (2016). *Mindfulness e Psicoterapia* (2ª ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Germer, C., Siegel, R., & Fulton, P. (2005). *Mindfulness and psychotherapy*. New York: Guilford Press.
- Giedratyte, M., & Raiziene, S. (2011). Emotional peculiarities of young preschool aged children. Obtido de <https://www.ikimokyklinis.lt/index.php/straipsniai/tevams/ikimokyklinio-amziaus-vaiku-emociju-ypatumai/3668>
- Gillet, N., Vallerand, R. J., & Lafreniere, M. K. (2012). Intrinsic and extrinsic school motivation as a function of age: The mediating role of autonomy support. *Social Psychology of Education*, 15, 77-95.
- Gilmore, J., Knickmeyer, R., & Gao, W. (2018). Imaging structural and functional brain development in early childhood. *Nat Rev Neuroscience*, 19(3), 123-137. doi:10.1038/nrn.2018.1

- Glock, S., & Kleen, H. (2019). Teachers' responses to student misbehavior: The role of expertise. *Teaching Education, 30*(1), 52-68. doi:10.1080/10476210.2018.1444023
- Gnambs, T., & Hanfstingl, B. (2016). The decline of academic motivation during adolescence: An accelerated longitudinal cohort analysis on the effect of psychological need satisfaction. *Educational Psychology, 36*(9), 1691-1705. doi:10.1080/01443410.2015.1113236
- Goldsmith, H. H., & Davidson, R. J. (2004). Disambiguating the Components of Emotion Regulation. *Child Development, 75*(2), 361-365. doi:10.1111/j.1467-8624.2004.00678.x
- Goleman, D., & Senge, P. (2014). *The Triple Focus: A new approach to education*. Florence: More than Sound.
- Gordon, R., Smith-Spark, J., Newton, E., & Henry, L. (2018). Executive Function and Academic Achievement in Primary School Children: The use of task-related processing speed. *Frontiers in Psychology, 9*. doi:10.3389/fpsyg.2018.00582
- Gottfredson, G., & Gottfredson, D. (2001). What Schools Do to Prevent Problem Behavior and Promote Safe Environments. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 12*(4), 313-344. doi:10.1207/S1532768XJEPC1204\_02
- Grant, K. E., Compas, B. E., Thurm, A. E., McMahon, S. D., Gipson, P. Y., Campbell, A. J., & al., e. (2006). Stressors and child and adolescent psychopathology: Evidence of moderating and mediating effects. *Clinical Psychology Review, 26*, 257-283. doi:10.1016/j.cpr.2005.06.011
- Greco, L. A., Baer, R. A., & Smith, G. T. (2011). Assessing mindfulness in children and adolescents: development and validation of the Child and Adolescent Mindfulness Measure (CAMM). *Psychological assessment, 23*(3), 606-614. doi:10.1037/a0022819
- Green, J. H., Passarelli, R. E., Smith-Millman, M. K., Wagers, K., Kalomiris, A. E., & Scott, M. N. (2019). A study of an adapted social-emotional learning: Small group curriculum in a school setting. *Psychology in the Schools, 56*(1), 109-125.
- Greenberg, J., Putman, H., & Walsh, K. (2014). *Training our future teachers: Classroom management*. Washington, DC: National Council on Teacher Quality.

- Greenberg, M. T., & Kusché, C. A. (1993). *Promoting social and emotional development in deaf children: The PATHS project*. Seattle, WA: University of Washington Press.
- Greenberg, M. T., Domitrovich, C., & Bumbarger, B. (2001). The prevention of mental disorders in school-aged children: Current state of the field. *Prevention & Treatment, 4*(1). doi:10.1037/1522-3736.4.1.41a
- Greenberg, M. T., Kusché, C. A., & Speltz, M. (1991). Emotional regulation, self-control, and psychopathology: The role of relationships in early childhood. Em D. Cicchetti, & S. Toth, *Internalizing and externalizing expressions of dysfunction. Rochester Symposium on Developmental Psychopathology, Vol. 2* (pp. 21-55). NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist, 58*, 466-474.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., & Resnik, H. (2009). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist, 58*, 466-474. doi:10.1037/0003-066X.58.6-7.466
- Greeson, J. (2009). Mindfulness Research Update: 2008. *Complement Health Pract Rev, 14*(1), 10-18. doi:10.1177/1533210108329862
- Gregory, A., & Weinstein, R. S. (2004). Connection and regulation at home and in school: Predicting growth in achievement for adolescents. *Journal of Adolescent Research, 19*(4), 405-427. doi:10.1177/0743558403258859
- Grolnick, W. S., & Farkas, M. (2002). Parenting and the development of children's self-regulation. Em M. Bornstein, *Handbook of parenting: Practical issues in parenting* (pp. 89-110). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Grossman, P. N. (2004). Mindfulness-based stress reduction and health benefits: A meta-analysis. *Journal of Psychosomatic Research, 57*(1), 35-43.
- Guay, F., & Vallerand, R. J. (1997). Social context, student's motivation, and academic achievement: Toward a process model. *Social psychology of education, 1*(3), 211-233.

- Guay, F., Ratelle, C. F., Roy, A., & Litalien, D. (2010). Academic self-concept, autonomous academic motivation, and academic achievement: Mediating and additive effects. *Learning and Individual Differences*, 64-653.
- Gullo, D. F. (2015). Multiple dimensions of biological development: Implications for kindergarten readiness among young children in poverty. *Journal of Social Science Studies*, 2(1), 106-128. doi:10.5296/jsss.v2i1.6394
- Gutman, L., & Vorhaus, J. (2012). *The Impact of Pupil Behaviour and Wellbeing on Educational Outcomes*. Institute of Education University of London, Department of Education. Childhood Wellbeing Research Centre. Obtido de <https://www.gov.uk/government/publications/the-impact-of-pupil-behaviour-and-wellbeing-on-educational-outcomes>
- Hafekost, J. L., Boterhoven de Haan, K., Johnson, S. E., Saw, S., Buckingham, W. J., & Zubrick, S. R. (2016). Methodology of young minds matter: The second Australian child and adolescent survey of mental health and wellbeing. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 50(9), 866-875.
- Hanh, N. T. (Handbook of adolescent psychology). *The transition to adulthood: Challenges of poverty and structural lag*. Hoboken: John Wiley & Sons.
- Hanson, M. J., Miller, A. D., Diamond, K., Odom, S., Lieber, J., Butera, G., . . . al., e. (2011). Neighborhood community risk influences on preschool children's development and school readiness. *Infants and Young Children*, 24, 87-100. doi:10.1097/IYC.0b013e3182008dd0
- Hardré, P., & Reeve, J. (2003). A motivacional model of rural students' intentions to persist in, versus drop out of high school. *Journal of Educational Psychology*, 95(2), 347-356.
- Harnett, P. H., & Dawe, S. (2012). The contribution of mindfulness-based therapies for children and families and proposed conceptual integration. *Child and adolescent mental health*, 17(4), 195-208. doi:10.1111/j.1475-3588.2011.00643.x
- Harper, S., Rossi, A., Kim, A., & Swanson, L. (2016). Behavioral impacts os a Mindfulness pilot intervention for elementary school students. *Education*, 137(2). Obtido de <https://b-on.ual.pt:2368/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=231a7502-e767-4bae-ba27-c850d502a786%40sdc-v-sessmgr06>

- Harris, P. L., Olthof, T., Meerum Terwogt, M., & Hardman, C. E. (1987). Children's knowledge of situations that provoke emotion. *International Journal of Behavioral Development*, *10*, 319-343.
- Harter, S., & Jackson, B. K. (1992). Trait vs. nontrait conceptualizations of intrinsic/extrinsic motivational orientation. *Motivation and Emotion*, *16*(3), 209-230. doi:10.1007/BF00991652
- Hassed, C. (2021). The Art of Introducing Mindfulness into Medical and Allied Health Curricula. *Mindfulness*, *12*, 1909-1919. Obtido de <https://doi.org/10.1007/s12671-021-01647-z>
- Hattie, J., & Clarke, S. (2018). *Visible learning: feedback*. London: Routledge. doi:10.4324/9780429485480
- Hayes, S. (1987). A contextual approach to therapeutic change. Em N. Jacobson, *Psychotherapists in clinical practice: Cognitive and behavioral perspectives* (pp. 327-387). New York: Guilford.
- Hayes, S. C., & Wilson, K. G. (2003). Mindfulness: method and process. *Clinical Psychology Science Practice*, *10*, 161-165. Obtido de <https://doi.org/10.1093/clipsy.bpg018>
- Heckman, J., & Kautz, T. (2013). Fostering and Measuring Skills: Interventions That Improve Character and Cognition. *National Bureau of Economic Research*. doi:10.3386/w19656
- Hembree, R. (1988). Correlates, causes, effects, and treatment of test anxiety. *Review of Educational Research*, *58*(1), 47-77. doi:10.3102/00346543058001047
- Hemmeter, M. L., & Conroy, M. A. (2018). Advancement of evidence-based programs for young children with social and emotional learning difficulties. *School Mental Health*, *10*(3), 199-201. doi:10.1007/s12310-018-9275-2
- Henriques, G., & Michalski, J. (2020). Defining Behavior and its Relationship to the Science of Psychology. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, *54*(2). doi:10.1007/s12124-019-09504-4
- Heppner, W., Spears, C., Vidrine, J., & Wette, D. (2015). Mindfulness and Emotion Regulation. Em B. Ostafin, M. Robinson, & B. Meier, *Handbook of Mindfulness and Self-Regulation* (pp. 107-120). New York: Springer. doi:10.1007/978-1-4939-2263-5\_9



- Hermansdóttir, D. (2017). Behavior problems in elementary and preschool : prevalence, attitudes & resources. *Education*.
- Heyder, A., Weidinger, A., Cimpian, A., & Steinmayr, R. (2020). Teachers' belief that math requires innate ability predicts lower intrinsic motivation among low-achieving students. *Learning and Instruction, 65*. doi:10.1016/j.learninstruc.2019.101220
- Hill, H. C. (2007). Learning in the teaching workforce. *The Future of Children, 17*, 111-127. doi:10.1353/foc.2007.0004
- Hill, N. E., & Taylor, L. C. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement pragmatics and issues. *Current Directions in Psychological Science, 13*(4), 161-164. doi:10.1111/j.0963-7214.2004.00298.x.
- Hincapie, D., Ramos, A., & Chirino, V. (2018). Aprendizaje Basado en Problemas como estrategia de Aprendizaje Activo y su incidencia en el rendimiento académico y Pensamiento Crítico de estudiantes de Medicina de Segundo Semestre. *Rev. Complut. Educ, 29*, 35-52. Obtido de <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/172046>
- Hinojo, F. J., Aznar, I., Romero, J. M., & Marín, J. A. (2019). Influencia del aula invertida en el rendimiento académico. Una revisión sistemática. *Campus Virtuales, 8*, 9-18.
- Hochman, B., Nabas, F., Filho, R., & Ferreira, L. (2005). Desenhos de pesquisa. *Ata Cirúrgica Brasileira, 20*. Obtido de <http://www.scielo.br/pdf/acb/v20s2/v20s2a02.pdf>
- Hodgkinson, C. (1991). *Educational leadership: The moral art*. NY: State University of New York.
- Hoffmann, K. W., & Roggenwallner, B. (2001). *Games that Develop Emotional Intelligence*. Vilnius.
- Hofmann, S. G., Sawyer, A. T., Witt, A. A., & Oh, D. (2010). The Effect of Mindfulness-Based Therapy on Anxiety and Depression: A Meta-Analytic Review. *J Consult Clin Psychol*, pp. 169-183.
- Holzel, B., Carmody, J., Vangel, M., Congleton, C., Yerramsetti, S., & Gard, T. (2011). Mindfulness practice leads to increases in regional brain gray matter density. *Jornal of Psychiatry Research: Neuroimaging, 191*(1), 36-43.

- Hölzel, B., Lazar, S., Gard, T., Schuman-Olivier, Z., Vago, D., & Ott, U. (2011). How Does Mindfulness Meditation Work? Proposing Mechanisms of Action From a Conceptual and Neural Perspective. *Perspect Psychol Sci*, 6(6), 537-559. doi:10.1177/1745691611419671
- Honkavaara, S. (1961). The Psychology of Expression. *British Journal of Psychology Monograph Supplements*, 32.
- Howard, J. L., Bureau, J., Guay, F., Chong, J. X., & Ryan, R. M. (2021). Student motivation and associated outcomes: a meta-analysis from self-determination theory. *Perspect. Psychol. Sci*, 16, 1300-1323. doi:10.1177/1745691620966789
- Howard, J. L., Gagné, M., & Bureau, J. S. (2017). Testing a continuum structure of self-determined motivation: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 143(12), 1346-1377. doi:10.1037/bul0000125
- Howes, C., & Lee, L. (2006). Peer relations in young children. Em L. Balter, & C. Tamis Le Monda, *Child psychology: A handbook of contemporary issues* (pp. 961-974). NY: Taylor and Francis.
- Hughes, J., Cavell, T., & Willson, V. (2001). Further Support for the Developmental Significance of the Quality of the Teacher–Student Relationship. *Journal of School Psychology*, 39(4), 289-301. doi:10.1016/S0022-4405(01)00074-7
- Huguet, A., Ruiz, D. M., Haro, J. M., & Alda, J. A. (2017). A Pilot Study of the Efficacy of a Mindfulness Program for Children Newly Diagnosed with Attention-Deficit Hyperactivity Disorder: Impact on Core Symptoms and Executive Functions. *International Journal of Psychology & Psychological Therapy*, 17(3), 305-316. Obtido de <https://www.ijpsy.com/volumen17/num3/474/a-pilot-study-of-the-efficacy-of-a-mindfulness-EN.pdf>
- Ingersoll, R. M., & Smith, T. M. (2003). The wrong solution to the teacher shortage. *Educational Leadership*, 60, 30-33.
- Jang, N., Kwak, K., & Kim, Y. (2018). Effect of grit on relationship between temperamental effortful control and academic failure tolerance. *Journal of the Korea Convergence Society*, 9(9), 329-335.

- Jennings, P. A., & Greenberg, M. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of educational research*, 79(1), 491-525. Obtido de <https://www.researchgate.net/publication/216802242>
- Jennings, P., Snowberg, K., Coccia, M., & Greenberg, M. (2011). Improving classroom learning environments by cultivating awareness and resilience in education (CARE): Results of two pilot studies. *Journal of Classroom Interaction*, 46(1). Obtido de [https://www.researchgate.net/publication/233911328\\_Improving\\_classroom\\_learning\\_environments\\_by\\_Cultivating\\_Awareness\\_and\\_Resilience\\_in\\_Education\\_CARE\\_Results\\_of\\_two\\_pilot\\_studies](https://www.researchgate.net/publication/233911328_Improving_classroom_learning_environments_by_Cultivating_Awareness_and_Resilience_in_Education_CARE_Results_of_two_pilot_studies)
- Jha, A., Krompinger, J., & Baime, J. (2007). Mindfulness training modifies subsystems of attention. *Cognitive, Affective & Behavioral Neuroscience*, pp. 109-119.
- Jiménez, M. (2000). Competencia social: intervención preventiva en la escuela. *Infanc. Soc*, 24, 21-48. Obtido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4353980>
- Johnson, S., David, Z., & Goolkasian, P. (2010). Mindfulness meditation improves cognition: Evidence of brief mental training. *Consciousness and Cognition*, 19, 597-605. Obtido de [https://www.hs-neu-ulm.de/fileadmin/user\\_upload/%C3%9Cber\\_uns/Familie\\_und\\_Soziales/BIZEPS/Mindfulness\\_meditation\\_improves\\_cognition.pdf](https://www.hs-neu-ulm.de/fileadmin/user_upload/%C3%9Cber_uns/Familie_und_Soziales/BIZEPS/Mindfulness_meditation_improves_cognition.pdf)
- Jones, D., Greenberg, M., & Crowley, M. (2015). Early Social-Emotional Functioning and Public Health: The relationship between kindergarten social competence and future wellness. *American Journal of Public Health*, 11, 2283-2290. doi:10.2105/AJPH.2015.302630
- Jones, S. M., Bouffard, S. M., & Weissbourd, R. (2013). Educators' Social and Emotional Skills Vital to Learning. *Phi Delta Kappan*, 94(8), pp. 62-65. doi:10.1177/003172171309400815
- Jones, V., & Jones, L. (2016). *Comprehensive classroom management: Creating communities of support and solving problems* (11<sup>a</sup> ed.). Boston, MA: Pearson.
- Jornet, J. M., González-Such, J., & Perales, M. J. (2012). Diseño de cuestionarios de contexto para la evaluación de sistemas educativos: optimización de la medida de constructos complejos. *Bordón*, 64, 89-110.

- Joseph, G. E., & Strain, P. S. (2003). Comprehensive evidence- based social-emotional curricula for young children: An analysis of efficacious adoption potential. *Topics in Early Childhood Special Education, 23*(2), 62-73. doi:10.1177/02711214030230020201
- 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. doi:10.20533/IJCDSE.2042.6364.2012.0132
- Kabat-Zinn, J. (2012). *Mindfulness for beginners: reclaiming the present moment and your life*. CO: Boulder.
- Kabat-Zinn, J. (1982). An outpatient program in behavioral medicine for chronic pain patients based on the practice of mindfulness meditation: Theoretical considerations and preliminary results. *General Hospital Psychiatry*, pp. 33-47.
- Kabat-Zinn, J. (1990). *Full Catastrophe Living: using the wisdom of your body and mind to face stress, pain and illness*. NY: Delacorte Press.
- Kabat-Zinn, J. (1994). *Mindfulness meditation*. London: Piatkus.
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness Based Interventions in Context: Past, present and future. *Psychology: Science and Practice, 2*(10), 144-156. doi:https://doi.org/10.1093/clipsy.bpg016
- Kabat-Zinn, J. (2005). *Coming to Our Senses: Healing Ourselves and the World Through Mindfulness*. NY: Hyperion.
- Kabat-Zinn, J. (2013). *Full Catastrophe Living: how to cope with stress, pain and illness using mindfulness*. London: Hachette.
- Kabat-Zinn, J., Massion, A. O., Kristeller, J., Peterson, L. G., Fletcher, K. E., Pbert, L., . . . Santorelli, S. F. (1992). Effectiveness of a meditation-based stress reduction program in the treatment of anxiety disorders. *American Journal of Psychiatry, 936-943*.
- Kaiser, A. P., Cai, X., Hancock, T. B., & Foster, E. M. (2002). Teacher reported behavioral problems and language delays in boys and girls enrolled in Head Start. *Behavioral Disorders, 28*, 23-39. doi:10.1177/019874290202800103
- Kaiser-Greenland, S. (2010). *The mindful child*. New York: Free Press.

- Kam, C. M., Wong, L. W., & Fung, K. M. (2011). Promoting social-emotional learning in Chinese schools: A feasibility study of PATHS implementation in Hong Kong. *The International Journal of Emotional Education*, 3(1), 30-47.
- Katz, I., Eilat, K., & Nevo, N. (2014). "I'll do it later": Type of motivation, self-efficacy and homework procrastination. *Motiv Emot*, 38, 111-119. doi:10.1007/s11031-013-9366-1
- Keenan-Miller, D., Hammen, C., & Brennan, P. (2007). Health outcomes related to early adolescent depression. *J Adolesc Health*, 41(3), 256-262. doi:10.1016/j.jadohealth.2007.03.015
- Keng, S., Smoski, M., & Robins, C. (2011). . Effects of mindfulness on psychological health: A review of empirical studies. *Clinical Psychology Review*(31), 1041-1056. Obtido de <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2011.04.006>
- Kerebih, H., Abrha, H., Frank, R., & Abera, M. (2016). Perception of primary school teachers to school children's mental health problems in Southwest Ethiopia. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 1-14. doi:10.1515/ijamn-2016-0089
- Kerns, K. A., Klepac, L., & Cole, A. (1996). Peer relationships and preadolescents' perceptions of security in the child-mother relationship. *Developmental Psychology*, 32(3), 457-466. doi:10.1037/0012-1649.32.3.457
- Kerr, M. M., & Nelson, C. M. (2010). *Strategies for addressing behavior problems in the classroom* (6<sup>a</sup> ed.). NJ: Pearson.
- Khoury, B., Lecomte, T., Fortin, G., Masse, M., Therien, P., Bouchard, V., . . . Hofmann, S. (2013). Mindfulness-based therapy: A comprehensive meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 33(6), 763-771. Obtido de <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2013.05.005>.
- Khoury, B., Lecomte, T., Fortin, G., Masse, M., Therien, P., Bouchard, V., . . . Hofmann, S. G. (2013). Mindfulness-based therapy: a comprehensive meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 33(6), 763-77. doi:10.1016/j.cpr.2013.05.005
- Khoury, B., Sharma, M., Rush, S., & Fournier, C. (2015). Mindfulness-based stress reduction for healthy individuals: A meta-analysis. *Journal of Psychosomatic Research*, 78, 519-528. Obtido de <https://doi.org/10.1016/j.jpsychores.2015.03.009>

- Kindermann, T., McCollam, T., & Gibson, E. (1996). Peer networks and student's classroom engagement during childhood and adolescence. Em J. Juvonen, & K. Wentzel, *Social motivation: Understanding children's school adjustment* (pp. 199-225). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Kirkpatrick, M., Akers, J., & Rivera, G. (2019). Use of Behavioral Skills Training with Teachers: A systematic review. *Journal of Behavioral Education, 28*, 344-361. doi:0.1007/s10864-019-09322-z
- Kirsch, I., Moore, T. J., Scoboria, A., & Nicholls, S. S. (2002). The emperor's new drugs: An analysis of antidepressant medication data submitted to the U.S. Food and Drug Administration. *Prevention & Treatment, 5*(1). Obtido de <https://doi.org/10.1037/1522-3736.5.1.523a>
- Kleinginna, P. R., & Kleinginna, A. M. (1981). A categorized list of emotion definitions, with suggestions for a consensual definition. *Motivation and Emotion, 5*(4), 345-379. doi:10.1007/BF00992553
- Klingbeil, D., Renshaw, T., Willenbrink, J., Copek, R., Chan, K., Haddock, A., . . . Clifton, J. (2017). Mindfulness-based interventions with youth: A comprehensive meta-analysis of group-design studies. *Journal of School Psychology, 77*-103. doi:10.1016/j.jsp.2017.03.006
- Kok, B., & Fredrickson, B. (2010). Upward spirals of the heart: Autonomic flexibility, as indexed by vagal tone, reciprocally and prospectively predicts positive emotions and social connectedness. *Biological Psychology, 85*(3), 432-436. Obtido de <https://doi.org/10.1016/j.biopsycho.2010.09.005>
- Kong, F., Wang, X., & Zhao, J. (2014). Dispositional mindfulness and life satisfaction: The role of core self-evaluations. *Personality & Individual Differences, 56*(1), 165-169.
- Korpershoek, H., Harms, T., de Boer, H., van Kuijk, M., & Doolaard, S. (2016). A Meta-Analysis of the Effects of Classroom Management Strategies and Classroom Management Programs on Students' Academic, Behavioral, Emotional, and Motivational Outcomes. *Review of Educational Research, 86*(3), 643-680. doi:10.3102/0034654315626799
- Kristeller, J. L., & Hallett, C. B. (1999). An Exploratory Study of a Meditation-based Intervention for Binge Eating Disorder. *J Health Psychology*.

- Kudesia, R. S., & Nyima, V. T. (2014). Mindfulness contextualized: an integration of buddhist and neuropsychological approaches to cognition. *Mindfulness*, *6*, 1-16. Obtido de <https://doi.org/10.1007/s12671-014-0337-8>
- Kuehner, C., H. S., & Liebsch, K. (2009). Rumination, Distraction and Mindful Self-Focus: Effects on Mood, Dysfunctional Attitudes and Cortisol Stress Response. *Psychological Medicine*, *39*(2), 219-228. doi:10.1017/S0033291708003553
- Kumar, R. (2014). *Research methodology: A step by step guide for beginners* (4<sup>a</sup> ed.). London: SAGE Publications Ltd.
- Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T., & Hachfeld, A. (2013). Professional competence of teachers: Effects on instructional quality and student development. *Journal of Educational Psychology*, *105*(3), 805-820. doi:10.1037/a0032583
- Kusché, C. A., & Greenberg, M. T. (2006). Brain development and social-emotional learning: An introduction for educators. Em M. Elias, & H. Arnold, *The educator's guide to emotional intelligence and academic achievement*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Kutcher, S., & McLuckie, A. (2013). Evergreen: Creating a child and youth mental health framework for Canada. *Psychiatric Services*, *64*(5), 479-482. doi:10.1176/appi.ps.201100269
- Ladd, G. W., & Burgess, K. B. (2001). Do relational risks and protective factors moderate the linkages between childhood aggression and early psychological and school adjustment? *Child Development*, *72*, 1579-1601.
- Landstedt, E., Asplund, K., & Gillander, G. (2009). Understanding adolescent mental health: the influence of social processes, doing gender and gendered power relations. *Sociology of health and illness*, *31*(7), 962-978. doi:10.1111/j.1467-9566.2009.01170.x
- Lane, K. L., Menzies, H. M., Bruhn, A. L., & Crnabori, M. (2011). *Managing challenging behaviors in schools: Research-based strategies that work*. NY: Guilford Press.
- Langer, E. (2000). The construct of mindfulness. *Journal of Social Issues*(56), 1-9.
- Larkin, S. (2010). *Metacognition in Young Children*. London, NY: Routledge. Obtido de [https://scholar.google.com/scholar\\_lookup?title=Metacognition%20in%20Young%20Children&publication\\_year=2010&author=Larkin%2CS](https://scholar.google.com/scholar_lookup?title=Metacognition%20in%20Young%20Children&publication_year=2010&author=Larkin%2CS)

- 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). doi:10.1002/pits.20177
- Lau, N., & Hue, M. (2011). Preliminary outcomes of a mindfulness-based programme for Hong Kong adolescents in schools: well-being, stress and depressive symptoms. *International Journal of Children's Spirituality*, 315-330. doi:10.1080/136443x.2011.639747
- Lawlor, M. S. (2016). Mindfulness and social emotional learning (SEL): A conceptual framework. Em K. Schonert-Reichl, & R. Roeser, *Handbook of mindfulness in education: Integrating theory and research into practice* (pp. 65-80). doi:10.1007/978-1-4939-3506-2
- Leahy, R. (2013). *Regulação emocional em psicoterapia*. Porto Alegre: Artmed.
- Lee, J., Semple, R. J., Rosa, D., & Miller, L. (2008). Mindfulness-Based Cognitive Therapy for Children: Results of a Pilot Study. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 22(1), 15-28. doi:10.1891/0889.8391.22.1.15
- Lemos, M., & Veríssimo, L. (2014). The relationships between intrinsic motivation, extrinsic motivation, and achievement, along elementary school. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 112, 930-938.
- Léon, J., Nuñez, J., & Liew, J. (2015). Self-determination and STEM education: Effects of autonomy, motivation, and self-regulated learning on high school math achievement. *Learning and Individual Differences*(43), 156-163. doi:10.1016/j.lindif.2015.08.017
- Lepper, M. R., Greene, D., & Nisbett, R. (1973). Undermining children's intrinsic interest with extrinsic rewards: a test of the "overjustification" hypothesis. *J. Pers. Soc. Psychol*, 28, 129-137. doi:10.1037/h0035519
- Lewis, T., Powers, L., Kely, M., & Newcomer, L. (2002). Reducing problem behaviors on the playground: An investigation of the application of schoolwide positive behavior supports. *Psychology in the Schools*, 39(2), 181-190. doi:https://doi.org/10.1002/pits.10029
- Li, J. B., Delvecchio, E., Lis, A., Nie, Y. G., & Di Riso, D. (2016). Positive coping as mediator between self-control and life satisfaction: Evidence from two chinese samples.



- Personality and Individual Differences*, 97, 130-133. Obtido de <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.03.042>
- Liang, S., Dong, M., Hongbin, Z., Yuliang, S., & Yang, A. (2022). Mindfulness and life satisfaction: The moderating effect of self-control and the moderated moderating effect of resilience. *Personality and Individual Differences*, 185. Obtido de <https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.111241>
- Linehan, M. M. (1987). Dialectical behaviour therapy for borderline personality disorder: Theory and method. *Bulletin of the Menninger Clinic*(51), 261-276.
- Liu, Q. Q., Zhou, Z. K., Yang, X. J., Kong, F. C., Sun, X. J., & Fan, C. Y. (2018). Mindfulness and sleep quality in adolescents: Analysis of rumination as a mediator and self-control as a moderator. *Personality and Individual Differences*, 122, 171-176. Obtido de <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.10.031>
- Loeb, S., Miller, L. C., & Strunk, K. O. (2009). The state role in teacher professional development and education throughout teachers' careers. *Education Finance and Policy*, 4, 212-228. doi:10.1162/edfp.2009.4.2.212.
- Lopes, J., & Rutherford, R. (2011). *Problemas de Comportamento na Sala de Aula*. Porto Editora.
- Lopez, M. (2013). Academic performance: relationship with working memory. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(3), 168-186. Obtido de [https://www.researchgate.net/publication/317488622\\_Academic\\_performance\\_relationship\\_with\\_working\\_memory](https://www.researchgate.net/publication/317488622_Academic_performance_relationship_with_working_memory)
- Lordelo, J. A., & Verhine, R. (2001). Perfil de Aluno e Rendimento Escolar em Pedagogia: Correlacionando variáveis na UFBA. *FACED*(5), pp. 57-70. Obtido de <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/2838/2014>
- Lu, L., Weber, H. S., Spinath, F. M., & Shi, J. (2011). Predicting school achievement from cognitive and non-cognitive variables in a Chinese sample of elementary school children. *Intelligence*, 39, 130-140. doi:10.1016/j.intell.2011.02.002
- Lutz, A., Brefczynski-Lewis, J., Johnstone, T., & Davidson, R. (2008). Regulation of the neural circuitry of emotion by compassion meditation: effects of meditative expertise. *PLoS One*, 3(3). doi:10.1371/journal.pone.0001897

- Lynch, K. B., Geller, R. S., & Schmidt, M. G. (2004). Multi- year evaluation of the effectiveness of a resilience- based prevention program for young children. *The Journal of Primary Prevention, 24*(3), 335-353. doi:10.1023/B:JOPP.0000018052.12488.d1
- Maag, J. W. (2004). *Behavior management: From theoretical implications to practical applications* (2<sup>a</sup> ed.). Belmont, CA: Wadsworth/Thomson Learning.
- Macvarish, J., Lee, E., & Lowe, P. (2014). The ‘First Three Years’ Movement and the Infant Brain: A Review of Critiques. *Sociology Compass, 8*, 792-804. doi:10.1111/soc4.12183
- Malinowski, P. (2013). Neural mechanisms of attentional control in mindfulness meditation. *Frontiers in Neuroscience, 7*, pp. 1-11.
- Maloney, J., Schonert-Reichl, K., & Whitehead, J. (2016). A mindfulness-based social and emotional learning curriculum for school-aged children: The MindUP Program. Em K. Schonert-Reichl, & W. Roeser, *Handbook of mindfulness in education: Integrating theory and research into practice* (pp. 313-334). Springer-Verlag Publishing/Springer Nature. Obtido de [https://doi.org/10.1007/978-1-4939-3506-2\\_20](https://doi.org/10.1007/978-1-4939-3506-2_20)
- Marr, K., & Ezeife, A. (2008). Empathy, Authoritarianism, and Recalled Parental Attitudes in Child and Youth Workers. *Relational Child and Youth Care Practice, 21*(1).
- Marsh, H. W., & O’Mara, A. (2006). Self-concept and reformance. *Personality and Social Psychology Bulletin, 34*(4), 542-552. doi:10.1177/0146167207312313
- Martin, A. (2011). Holding back and holding behind: Grade retention and students’ non-academic and academic outcomes. *British Educational Research Journal, 37*(5), 739-763. doi:10.1080/01411926.2010.490874
- Martin, J. R. (1997). Mindfulness: a proposed common factor. *Journal of Psychotherapy Integration, 7*, 291-312.
- Marusak, H., Elrahal, F., Peters, C., Prantik, K., Lombardo, M., Calhoun, V., . . . Rabinak, C. (2018). Mindfulness and dynamic functional neural connectivity in children and adolescents. *Behavioural Brain Research, 336*, 211-218. Obtido de <https://doi.org/10.1016/j.bbr.2017.09.010>
- Matos, M. (2011). Funções e tipologias da avaliação das aprendizagens. *Revista Alentejo Educação*(3). Obtido de

[http://boletinf.drealentejo.pt/revista/Revistas\\_PDF/Revista\\_3/Funcoes\\_Tipologias\\_Avaliacao\\_Aprendizagens.pdf](http://boletinf.drealentejo.pt/revista/Revistas_PDF/Revista_3/Funcoes_Tipologias_Avaliacao_Aprendizagens.pdf)

- Maul, A. (2012). The validity of the Mayer–Salovey–Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) as a measure of emotional intelligence. *Emotion Review*, 4(4), 1-9. doi:10.1177/1754073912445811
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence. Em P. Salovey, & D. Sluyter, *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3-31). NY: Basic Books.
- Maykel, C., & Bray, M. A. (2022). *Promoting mind-body health in schools: Interventions for mental health professionals*. American Psychological Association.
- Maynard, B. R., Solis, M., Miller, V., & Brendel, K. (2017). Mindfulness-based interventions for improving cognition, academic achievement, behavior, and socioemotional functioning of primary and secondary school students. *Campbell Systematic Reviews*, 13(1), 1-144. doi:10.4073/CSR.2017.5
- McClelland, M. M., & Cameron, C. E. (2011). Self-regulation and academic achievement in elementary school children. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 29-44. doi:10.1002/cd.302
- McClelland, M. M., Acock, A. C., Piccinin, A., Rhea, S. A., & Stallings, M. (2013). Relations between preschool attention span-persistence and age educational outcomes. *Early Childhood Research*, 28(2), 314-324. doi:10.1016/j.ecresq.2012.07.008
- 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.
- McClelland, M., Cameron, C., Duncan, R., Bowles, R., Acock, A., Miao, A., & Pratt, M. (2014). Predictors of early growth in academic achievement: the Head-Toes-Knees-Shoulders task. *Frontiers in Psychology*, 5. doi:10.3389/fpsyg.2014.00599
- 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. doi:10.1177/0022146514567576

- McEvoy, A., & Welker, R. (2000). Antisocial behavior, academic failure, and school climate: A critical review. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8(3), 130-140. doi:10.1177/106342660000800301.
- McEwen, S. (11 de Março de 2020). *Meditation and Mindfulness for Stress Reduction*. Obtido em 2023, de Pacific Neuroscience Institute: <https://www.pacificneuroscienceinstitute.org/blog/brain-health/meditation-mindfulness-for-stress-reduction/>
- McKernan, B. M.-G., & Strzalkowski, T. (2015). We don't need no stinkin' badges: The impact of reward features and feeling rewarded in educational games. *Computers in Human Behavior*, 45, 299-306. doi:10.1016/j.chb.2014.12.028
- Meibert, P., Michalak, J., & Heidenreich, T. (2011). Achtsamkeitsbasierte Stressreduktion in der klinischen Anwendung. *Psychotherapie, Psychosomatik, Medizinische Psychologie*, 61(7), 328-332.
- Meiklejohn, J., Phillips, C., Freedman, M. L., Griffin, M. L., Biegel, G., Roach, A., . . . Saltzman, A. (2012). Integrating mindfulness training into K-12 education: Fostering the resilience of teachers and students. *Mindfulness*, 4(3), 291-307. doi:10.1007/s12671-012-0094-
- Mensah, F. K., & Kiernan, K. E. (2010). Gender differences in educational attainment: Influences of the family environment. *British Educational Research Journal*, 36(2), 239-260. doi:10.1080/01411920902802198
- Merikangas, K. R., He, J. P., Burstein, M., Swanson, S. A., Avenevoli, S., Cui, L., . . . al, e. (2010). Lifetime prevalence of mental disorders in U.S. adolescents: Results from the national comorbidity survey—adolescent supplement (NCS-A). *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 49, 980-989.
- Merrell, K. W., & Gueldner, B. A. (2010). *Social and emotional learning in the classroom: Promoting mental health and academic success*. NY: Guilford Press.
- 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.

- Mikolajczak, M., Menil, C., & Luminet, O. (2007). Explaining the protective effect of trait emotional intelligence regarding occupational stress: Exploration of emotional labor processes. *Journal of Research in Personality, 41*, 1107-1117. doi:10.1016/j.jrp.2007.01.003
- Mikolajczak, M., Petrides, K. V., & Hurry, J. (2009). Adolescents choosing self-harm as an emotion regulation strategy: The protective role of trait emotional intelligence. *British Journal of Clinical Psychology, 48*, 181-193. doi:10.1348/014466508X386027
- Mikolajczak, M., Petrides, K. V., Coumans, N., & Luminet, O. (2009). The moderating effect of trait emotional intelligence on mood deterioration following laboratory-induced stress. *International Journal of Clinical and Health Psychology, 9*, 455-477.
- Minful Schools. (2015). *Mindfulness curriculum for adolescents*. CA. Obtido de <https://www.mindfulschools.org/wp-content/uploads/2017/03/Middle-High-School-Curriculum-2015.pdf>
- Miralles, M. J., Castejón, J. L., Pérez, A. M., & Gilar, R. (2012). El análisis de los efectos de la escuela sobre el rendimiento académico en matemáticas: un análisis multinivel con datos de PISA 2003. *J. Psychol. Educ, 83*-110.
- Molina-López, M. M., Sanz-Magallón, G., & García, M. C. (2018). Estimación del nivel de competencia entre centros educativos en la región de Madrid y análisis de su efecto sobre el rendimiento académico. *Rev. Educ., 382*, 199-224. doi:10.4438/1988-592X-RE-2018-382-397
- Moreira, P., Oliveira, J., Cursellas, L., & Lima, A. (2012). Inventário de identificação de emoções e sentimentos (IIES): Estudo de desenvolvimento e de validação. *Journal of Child and Adolescent Psychology, 3*(1), 36-66. Obtido de [https://www.researchgate.net/publication/264251102\\_Inventario\\_de\\_identificacao\\_de\\_emocoes\\_e\\_sentimentos\\_IIES\\_Desenvolvimento\\_e\\_validacao](https://www.researchgate.net/publication/264251102_Inventario_de_identificacao_de_emocoes_e_sentimentos_IIES_Desenvolvimento_e_validacao)
- Morrison, F. J., Ponitz, C. C., & McClelland, M. M. (2010). Self-regulation and academic achievement in the transition to school. Em S. Calkins, & M. Bell, *Child development at the intersection of emotion and cognition* (pp. 203-224). Washington, DC: American Psychological Association.

- Morrissey, K., Bohanon, H., & Fenning, P. (2010). Positive Behavior Support: Teaching and acknowledging expected behaviors in an urban high school. *Teaching Exceptional Children, 42*, 26-35. doi:10.1177/004005991004200503
- Mrazek, M. F. (2013). Mindfulness Training Improves Working Memory Capacity and GRE Performance While Reducing Mind Wandering. *Psychological Science, 5*(24), 776-781. doi:doi: 10.1177/0956797612459659
- Mumme, D., & Fernald, A. (2003). The infant as onlooker: Learning from emotional reactions observed in a television scenario. *Child Development, 74*(1), 221-237.
- Muratori, P., Conversano, C., Levantini, V., Masi, G., Milone, A., Villani, S., . . . Gemignani, A. (2021). Exploring the Efficacy of a Mindfulness Program for Boys With Attention-Deficit Hyperactivity Disorder and Oppositional Defiant Disorder. *Journal of Attention Disorders, 25*(11), 1544-1553. doi:10.1177/1087054720915256
- Murberg, T., & Bru, E. (2004). School-related stress and psychosomatic symptoms among Norwegian adolescents. *School psychology international, 25*(3), 317-332. doi:10.1177/0143034304046904
- Murillo, F. J. (2007). *Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Muro, A., Soler, J., Cebolla, A., & Cladellas, R. (2018). A positive psychological intervention for failing students: does it improve academic achievement and motivation? A pilot study. *Learn. Motiv., 63*, 126-132. doi:10.1016/j.lmot.2018.04.002
- Murray-Close, D., Ostrov, J. M., & Crick, N. R. (2007). A short-term longitudinal study of growth of relational aggression during middle childhood: Associations with gender, friendship intimacy, and internalizing problems. *Development and Psychopathology, 19*(1), 187-203. doi:10.1017/S0954579407070101
- Mwamwenda, T. S. (2009). *Psicologia educacional, uma perspectiva africana*. Maputo: Texto Editores.
- Napoli, M., Krech, P. R., & Holley, L. C. (2005). Mindfulness training for elementary school students: The attention academy. *Journal of Applied School Psychology, 21*(1), 99-125.

- Napoli, M., Krech, P. R., & Holley, L. C. (2005). Mindfulness Training for Elementary School Students: the attention academy. *Journal of Applied School Psychology, 21*(2), 99-125. doi:10.1300/J008v21n01\_05
- Nath, S. R. (2012). Factors influencing primary students' learning achievement in Bangladesh. *Res. Educ, 88*, 50-63. doi:10.7227/RIE.88.1.5
- Nelson, H., Kendall, G., & Shields, L. (2013). Children's social/emotional characteristics at entry to school nurses. *The Journal of Child Health Care, 17*, 317-331. doi:10.1177/1367493512461458
- Netzel, D. M. (2003). Shifting from reactive to proactive discipline in an urban school district: A change of focus through PBIS implementation. *Journal of Positive Behavior Interventions, 5*(2), 71-79. Obtido de <https://doi.org/10.1177/10983007030050020201>
- NHS - National Health System. (2022). *Mental health of children and young people in England, 2022: Wave 3 follow up to the 2017 survey*. Obtido de NHS Digital: <https://digital.nhs.uk/data-and-information/publications/statistical/mental-health-of-children-and-young-people-in-england/2022-follow-up-to-the-2017-survey>
- Niehaus, K., Rudasill, K. M., & Rakes, C. R. (2012). A longitudinal study of school connectedness and academic outcomes across sixth grade. *Journal of School Psychology, 50*(4), 443-460. doi:10.1016/j.jsp.2012.03.002
- Niemiec, C., Brown, K., Kashdan, T., Cozzolino, P., Breen, W., Levesque-Bristol, C., & Ryan, R. (2010). Being present in the face of existential threat: The role of trait mindfulness in reducing defensive responses to mortality salience. *Journal of Personality and Social Psychology, 99*, 344-365. Obtido de <https://doi.org/10.1037/a0019388>
- Noddings, N. (2003). *Happiness and education*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Noddings, N. (2005). What does it mean to educate the whole child? *Educational Leadership, 63*(1), 8-13.
- 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.
- Núñez-Peña, M. I., Suárez-Pellicioni, M., & Bono, R. (2013). Effects of math anxiety on student success in higher education. *Int. J. Educ. Res, 58*, 36-43. doi:10.1016/j.ijer.2012.12.004

- O'Boyle, E. H., Humphrey, R. H., Pollack, J. M., Hawver, T. H., & Story, P. A. (2011). The relation between emotional intelligence and job performance: A meta-analysis. *Journal of Organizational Behavior*, 32, 788-818. doi:10.1002/job.714
- O'Flynn, G., & Petersen, E. (2007). The 'good life' and the 'rich portfolio': young women, schooling and neoliberal subjectification. *British journal of sociology of education*, 28(4), 459-472. doi:10.1080/01425690701369483
- Oberle, E., Schonert-Reichl, K., Lawlor, M., & Thomson, K. (2012). Mindfulness and inhibitory control in early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 32(4), 565-588. doi:10.1177/0272431611403741
- Obradovic, 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. doi:10.1016/j.appdev.2009.09.004
- OCDE. (2015). Skills for social progress: The power of social and emotional skills. *III*.
- Oliveira, J. (2005). *Psicologia da Educação: Aprendizagem-aluno*. Porto: Livpsic.
- Organização Mundial de Saúde - OMS. (1999). *Partners in life skills education – Conclusions from a United Nations inter-agency meeting*. Geneva: Department of Mental Health, Social Change and Mental Health Cluster. Obtido de [https://www.who.int/mental\\_health/media/en/30.pdf?ua=1](https://www.who.int/mental_health/media/en/30.pdf?ua=1)
- Paavola, L. (2017). The importance of emotional intelligence in early childhood. *Laurea University of Applied Sciences*, pp. 1-86.
- Pal, G., Velkumary, S., & Madanmohan, A. (2004). Effect of short-term practice of breathing exercises on autonomic functions in normal human volunteers. *The Indian Journal of Medical Research*, 115-121.
- Pas, E., Cash, A., O'Brennan, L., Debnam, K., & Bradshaw, C. (2015). Profiles of classroom behavior in high schools: Associations with teacher behavior management strategies and classroom composition. *Journal of School Psychology*, 53(2), 137-148. doi:10.1016/j.jsp.2014.12.005
- Pascual, A., Muñoz, N., & Robres, A. (2019). The Relationship Between Executive Functions and Academic Performance in Primary Education: Review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 10. doi:10.3389/fpsyg.2019.01582



- Patalay, P., Giese, L., Stanković, M., Curtin, C., Moltrecht, B., & Gondek, D. (2016). Mental health provision in schools: priority, facilitators and barriers in 10 European countries. *Child Adolesc Ment Health, 21*, pp. 139-147. doi:10.1111/camh.12160
- Peixoto, F., & Almeida, L. (2010). Autoconceito, auto-estima e resultados escolares: análise das estratégias de manutenção da auto-estima em alunos com insucesso escolar. *European Journal of Psychology of Education, 25*(2), 157-175. Obtido de [https://www.researchgate.net/publication/236678754\\_Relacoes\\_entre\\_o\\_estatuto\\_escolar\\_e\\_o\\_autoconceito\\_autoestima\\_e\\_orientacoes\\_motivacionais\\_em\\_alunos\\_do\\_9\\_ano\\_de\\_escolaridade](https://www.researchgate.net/publication/236678754_Relacoes_entre_o_estatuto_escolar_e_o_autoconceito_autoestima_e_orientacoes_motivacionais_em_alunos_do_9_ano_de_escolaridade)
- Pelligrini, A. D., & Long, J. D. (2002). A longitudinal study of bullying, dominance, and victimization during the transition from primary school through secondary school. *British Journal of Developmental Psychology, 20*, 259-280.
- Penn State Prevention Research Center. (2010). PATHS (Providing Alternative Thinking Strategies). Obtido de <http://prevention.psu.edu/projects/PATHS.html>
- Perrier, M., Gurgel-Juarez, N., Flowers, H. L., McCormick, A., & Short, S. (2020). Mindfulness-based interventions for children and adolescents across all settings: a scoping review protocol. *Open Access*. doi:10.1186/s13643-020-01548-7
- Perry, J., Lundie, D., & Golder, G. (2019). Metacognition in school: What does the literature suggest about the effectiveness of teaching metacognition in schools? *Educational Review, 71*(2), 1-18. doi:10.1080/00131911.2018.1441127
- Petrides, K. V., Pérez-González, J. C., & Furnham, A. (2007). On the criterion and incremental validity of trait emotional intelligence. *Cognition and Emotion, 21*, 26-55. doi:10.1080/02699930601038912
- Petriwskyj, A., Thorpe, K., & Tayler, C. (2005). Trends in construction of transition to school in three western regions, 1990–2004. *International Journal of Early Years Education, 13*, 55-69.
- Piaget, J. (1999). *Psicologia e Epistemologia: para uma teoria do conhecimento*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Pianta, R. C., Cox, M. J., & Snow, K. L. (2007). *School readiness and the transition to kindergarten in the era of accountability*. Baltimore, MD: Brookes.

- Pintrich, P. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. Em M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner, *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). San Diego: Academic Press.
- Ponitz, C. E., McClelland, M. M., Connor, C. M., Jewkes, A. M., Farris, C. L., & Morrison, F. J. (2008). Touch your toes! Developing a direct measure of behavioral regulation in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly*, *23*, 141-158.
- Porter, B., Oyanadel, C., Sáez-Delgado, F., Andaur, A., & Peñate, W. (2022). Systematic review of mindfulness-based interventions in child-adolescent population: A developmental perspective. *European Journal of Investigation in Health. Psychology and Education*, *12*(8), 1220-1243. doi:10.3390/ejihpe12080085
- Portes, A., & Rumbaut, R. G. (2005). Introduction: The second generation and the children of immigrants longitudinal study. *Ethnic and Racial Studies*, *28*(6), 983-999. doi:10.1080/01419870500224109
- Posner, M. I., & Petersen, S. E. (1990). The attention system of the human brain. *Annual Review of Neuroscience*, *13*, 25-42.
- Postlewaithe, N. (1999). Overview of issues in international achievement studies. Em B. Jaworski, & D. Phillips, *Comparing standards internationally*. Oxford: Symposium.
- Poulou, M. (2014). The effects on students' emotional and behavioural difficulties of teacher–student interactions, students' social skills and classroom context. *British Educational Research Journal*, *40*(6), 986-1004. Obtido de <https://doi.org/10.1002/berj.3131>
- Powell, D., & Dunlap, G. (2009). Evidence-Based Social-Emotional Curricula and Intervention Packages for Children 0-5 Years and Their Families (Roadmap to Effective Intervention Practices). *Technical Assistance Center on Social Emotional Intervention for Young Children*. Florida: University of South Florida.
- Power, C. &. (2013). The multifaceted impact of peer relations on aggressive-disruptive behavior in early elementary school. *Developmental Psychology*, *49*(6), 1174-1186. doi:10.1037/a0028400
- Preckel, F., Holling, H., & Vock, M. (2006). Academic underachievement: relationship with cognitive motivation, achievement motivation, and conscientiousness. *Psychology in the Schools*, *43*, 401-411.

- Primi, R., Santos, D., John, O. P., & De Fruyt, F. (2016). Development of an inventory assessing social and emotional skills in Brazilian youth. *European Journal of Psychological Assessment, 32*, 5-16. doi:10.1027/1015-5759/a000343
- Prinstein, M., & Dodge, K. (2010). *Understanding Peer Influence in Children and Adolescents*. NY: Guilford Press.
- Pulido, F., & Herrera, F. (2019). Estados emocionales contrapuestos como predictores del rendimiento académico en secundaria. *Rev. Investig. Educ, 37*, 93-109. doi:10.6018/rie.37.1.289821
- Putwain, D. W. (2012). Do highly test anxious students respond differentially to fear appeals made prior to a test? *Research in Education, 88*(1), 881-910. doi:10.7227/RIE.88.1.1
- Putwain, D., & Best, N. (2011). Fear appeals in the primary classroom: Effects on test anxiety and test grade. *Learning and Individual Differences, 21*(5), 580-584. doi:10.1016/j.lindif.2011.07.007
- Radez, J., Reardon, T., Creswell, C., Lawrence, P. J., Evdoka-Burton, G., & Waite, P. (2021). Why do children and adolescents (not) seek and access professional help for their mental health problems? A systematic review of quantitative and qualitative studies. *European Child & Adolescent Psychiatry, 30*(2), 183-211. doi:10.1007/s00787-019-01469-4
- Raikes, H. A., & Thompson, R. A. (2006). Family emotional climate, attachment security and young children's emotion knowledge in a high risk sample. *British Journal of Developmental Psychology, 24*(1), 89-104. doi:10.1348/026151005X70427
- Ramberg, J., Brolin, S., Almquist, Y., & Modin, B. (2019). School effectiveness and students' perceptions of teacher caring: a multilevel study. *Improv. Sch, 22*, 55-71. doi:10.1177/1365480218764693
- Raver, C., McCoy, D., Lowenstein, A., & Pess, R. (2013). Predicting individual differences in low-income children's executive control from early to middle childhood. *Developmental Science, 16*(3), 394-408. doi:10.1111/desc.12027
- Reichenbach, L., & Masters, J. (1983). Children's use of expressive and contextual cues in judgments of emotion. *Child Development, 54*, 993-1004.

- Reid, L. D., & Radhakrishnan, P. (2003). Race matters: The relation between race and general campus climate. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology, 9*(3), 263-275. doi:10.1037/1099-9809.9.3.263
- Reinke, W. M., Herman, K. C., & Stormont, M. (2013). Classroom-level positive behavior supports in schools implementing SW-PBIS: Identifying areas for enhancement. *Journal of Positive Behavior Interventions, 15*, 39-50. doi:10.1177/1098300712459079
- Reinke, W. M., Stormont, M., Herman, K. C., Puri, R., & Goel, N. (2011). Supporting Children's Mental Health in Schools: Teacher perceptions of needs, roles, and barriers. *School Psychology Quarterly, 26*(1), 1-13. doi:10.1037/a0022714
- Reppy, D., & Larwin, K. (2020). The association between perception of caring and intrinsic motivation: A study of urban middle school students. *Journal of Education, 200*, 48-61. Obtido de <https://eric.ed.gov/?id=EJ1235094>
- Rigby, C. S. (2015). Gamification and motivation. Em S. Walz, *The gameful world: Approaches, issues, applications* (pp. 113-138). Cambridge: MIT Press.
- Riggs, N. R., Jahromi, L. B., Razza, R. P., Dillworth-Bart, J. E., & Mueller, U. (2006). Executive function and the promotion of social-emotional competence. *Journal of applied developmental psychology, 27*(4), 300-309. doi:<https://doi.org/10.1016/j.appdev.2006.04.002>
- Riley, H., & Schutte, N. S. (2003). Low emotional intelligence as a predictor of substance-use problems. *Journal of Drug Education, 33*, 391-398. doi:10.2190/6DH9-YT0M-FT99-2X05
- Rimm-Kaufman, S. E., & Pianta, R. C. (2000). An ecological perspective on children's transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology, 21*, 491-511.
- Rimm-Kaufman, S. E., & Sawyer, B. E. (2004). Primary-grade teachers' self-efficacy beliefs, attitudes toward teaching, and discipline and teaching practice priorities in relation to the responsive classroom approach. *The Elementary School Journal, 104*(4), 321-341. doi:10.1086/499756

- Rimm-Kaufman, S. E., Pianta, R. C., & Cox, M. J. (2000). Teacher's judgments of problems in the transition to kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly, 15*, 147-166. doi:10.1016/S0885-2006(00)00049-1
- Rivers, S. E., Tominey, S., O' Bryon, E., & Brackett, M. (2013). Introduction to the special issue on social and emotional learning in early education. *Early Education and Development, 24*(7), 953-959. doi:10.1080/10409289.2013.825364
- Rodrigues, A. N. (2005). ontributos para a utilização das Escalas de Connors Revistas (1997) no processo de avaliação da PHDA (Parte I). *Revista de Educação Especial e Reabilitação, 12*, 71-95.
- Rodríguez, A., & Herrán, C. (2000). *Educação secundária no Brasil: Chegou a hora*. Washington DC: BID/BIRD.
- Rodríguez, D., & Guzmán, R. (2019). Rendimiento académico de adolescentes declarados en situación de riesgo. *Rev. Investig. Educ, 37*, 147-162. doi:10.6018/rie.37.1.303391
- Roeser, R. W., Galla, B. M., & Baelen, R. N. (2022). Mindfulness in the schools: Evidence on the impacts of school-based mindfulness programs on student outcomes in P–12 educational settings. *Policy Brief for Robert Wood Johnson Foundation*. Obtido de <https://www.prevention.psu.edu/uploads/files/PSU-Mindfulness-Brief-2022.pdf>
- Roeser, R. W., Schonert-Reichl, K. A., Jha, A., Cullen, M., Wallace, L., Wilensky, R., . . . Harrison, J. (2013). Mindfulness training and reductions in teacher stress and burnout: Results from two randomized, waitlist-control field trials. *Journal of Educational Psychology*. Obtido de <http://psycnet.apa.org/record/2013-14682-001>
- Rogers, W. B. (2002). *Classroom behaviour: A practical guide to effective teaching behaviour management and colleague support*. London: Paul Chapman Publishing.
- Rose, D. J., & Church, R. J. (1998). Learning to teach: The acquisition and maintenance of teaching skills. *Journal of Behavioral Education, 8*, 5-35. doi:10.1023/A:10228 60606 825
- Rose, L. C., & Gallup, A. M. (2005). The 37th annual Phi Delta Kappa/Gallup poll of the public's attitudes toward the public schools. *87*(1), pp. 41-57.
- Rosen, M. L., Sheridan, M. A., Sambrook, K. A., Meltzoff, A. N., & McLaughlin, K. A. (2018). Socioeconomic disparities in academic achievement: a multi-modal investigation of

- neural mechanisms in children and adolescents. *Neuroimage*, 173, 298-310. doi:10.1016/j.neuroimage.2018.02.043
- Rothbart, M. (2005). Influencing brain networks: Implications for education. *Trends in Cognitive Science*, 9, 99-103.
- Rothwell, N. (2006). The Different Facets of Mindfulness. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 24(1), 79-86.
- Ryan, A. (2000). Peer groups as a context for the socialization of adolescents' motivation, engagement, and achievement in school. *Educational Psychologist*, 35(2), 101-111.
- Ryan, A., & Patrick, H. (2001). The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. *American Education Research Journal*, 38(2), 437-460. doi:10.3102/00028312038002437
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. NY: Guilford Publishing.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2019). Brick by brick: The origins, development, and future of self-determination theory. Em A. Elliot, *Advances in motivation science* (pp. 111-156). Cambridge: Elsevier Inc. doi:10.1016/bs.adms.2019.01.001
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61. doi:10.1016/j.cedpsych.2020.101860
- Ryan, R., & Grolnick, W. (1986). Origins and pawns in the classroom: Self-report and projective assessments of children's perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(3), 550-558.
- Ryan, R., & Rigby, C. (2019). Motivational foundations of game-based learning. Em J. Plass, R. Mayer, & B. Homer, *Handbook of game-based learning* (pp. 153-176). Cambridge: MIT Press.
- Ryan-Wenger, N., Sharrer, V., & Campbell, K. (2005). Changes in children's stressors over the past 30 years. *Pediatric Nursing*, 31(4), 282-288. Obtido de <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/16229124/>

- S.B., L., Almquist, Y., & Ostberg, V. (2013). Students' accounts of school-performance stress: a qualitative analysis of a high-achieving setting in Stockholm, Sweden. *Journal of Youth Studies*, 16(7), 932-949. doi:10.1080/13676261.2013.780126
- Saarni, C. (1999). *The Development of Emotional Competence*. NY: Guilford Press.
- Saarni, C. (2001). Epilogue: Emotion communication and relationship context. *International Journal of Behavioral Development*, 25(4), 354-356. doi:10.1080/01650250143000094
- Sahdra, B., Ciarrochi, J., & Parker, P. (2016). Nonattachment and mindfulness: Related but distinct constructs. *Psychological Assessment*, 28, 819-829. Obtido de <https://doi.org/10.1037/pas0000264>
- Saltzman, A. (2014). *A still quiet place: A mindfulness program for teaching children and adolescents to ease stress and difficult emotions*. Oakland, CA: New Harbinger Publications.
- Saltzman, A., & Goldin, P. (2008). Mindfulness-Based Stress Reduction for School-Age Children. pp. 139-161. Obtido de [https://www.researchgate.net/publication/238609911\\_Mindfulness-Based\\_Stress\\_Reduction\\_for\\_School-Age\\_Children](https://www.researchgate.net/publication/238609911_Mindfulness-Based_Stress_Reduction_for_School-Age_Children)
- Santos, L., Pinto, J., Rio, F., Pinto, F. L., Varandas, J. M., Moreirinha, O., . . . Bondoso, T. (2010). *Avaliar para Aprender: Relatos de experiências de sala de aula do pré-escolar ao ensino secundário*. Lisboa: Porto Editora e Instituto de Educação Universidade de Lisboa.
- Santos, M. (2021). *Prática de Ensino Supervisionada em Pré-Escolar e em 1º Ciclo do Ensino Básico: Atitudes das crianças e aprendizagem em números e operações no contexto das conexões matemáticas na cidade de Évora*. Évora: Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais.
- Saunders, D., & Kober, H. (2020). Mindfulness-Based Intervention Development for Children and Adolescents. *Mindfulness*. Obtido de <https://doi.org/10.1007/s12671-020-01360-3>
- Sava, F. (2002). Causes and effects of teacher conflict-inducing attitudes towards pupils: a path analysis model. *Teaching and Teacher Education*, 18, 1007-1021.

- Scherrer, V., & Preckel, F. (2019). Development of motivational variables and self-esteem during the school career: A meta-analysis of longitudinal studies. *Review of Educational Research, 89*(2), 211-258. doi:10.3102/0034654318819127
- Schmidt, J., Klusmann, U., Lüdtke, O., Möller, J., & Kunter, M. (. (2017). What makes good and bad days for beginning teachers? A diary study on daily uplifts and hassles. *Contemporary Educational Psychology, 48*, 85-97. doi:10.1016/j.cedpsych.2016.09.004
- Schmidt, S. (2011). Mindfulness in east and west - is it the same? Em S. S. Walach, *Neuroscience, consciousness and spirituality* (pp. 23-39). New York: Springer.
- Schoeberlein, D. (2009). *Mindful teaching and teaching mindfulness - a guide for anyone who teaches anything*. Boston: Wisdom Publications.
- Schonert-Reichl, K. A., & Lawlor, M. S. (2010). The effects of a mindfulness-based education program on pre-and early adolescents' well-being and social and emotional competence. *Mindfulness, 1*, 137-151.
- Schonert-Reichl, K. A., Oberle, E., Lawlor, M. S., Abbott, D., Thomson, K., Oberlander, T. F., & Diamond, A. (2015). Enhancing cognitive and social-emotional development through a simple-to-administer mindfulness-based school program for elementary school children: a randomized controlled trial. *Developmental Psychology, 51*(1), 52-66. doi:10.1037/a0038454
- Schonert-Reichl, K. A., Smith, V., Zaidman-Zait, A., & Hertzman, C. (2012). Promoting children's prosocial behaviors in school: Impact of the "Roots of Empathy" program on the social and emotional competence of school-aged children. *School Mental Health, 4*, 1-21. doi:10.1007/s12310-011-9064-7
- Schonfeld, D., Adams, R., Fredstrom, B., Weissberg, R., Gilman, R., Voyce, C., . . . Spese-Linehan, D. (2015). Cluster-randomized trial demonstrating impact on academic achievement of elementary social-emotional learning. *Sch Psychol Q, 30*(3), 406-420. doi:10.1037/spq0000099
- Schussler, D. L., Poole, I. R., Whitlock, T. W., & Evertson, C. M. (2007). Layers and links: Learning to juggle "one more thing" in the classroom. *Teaching and Teacher Education, 23*, 572-585. doi:10.1207/s15566935eed1504\_6



- Schutt, R. (1999). *Investigating the social world: The process and practice of research*. Thousand Oaks: Pine Forge Press.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Bobik, C., Coston, T. D., Greeson, C., Jedlicka, C., & Wendorf, G. (2001). Emotional intelligence and interpersonal relationships. *The Journal of Social Psychology, 141*, 523-536. doi:10.1080/00224540109600569
- Schutte, N., Malouff, J., & Thorsteinsson, E. (2013). Increasing Emotional Intelligence through Training: Current Status and Future Directions. *The International Journal of Emotional Education, 5*, 56-72. Obtido de [https://www.researchgate.net/publication/236455269\\_Increasing\\_Emotional\\_Intelligence\\_through\\_Training\\_Current\\_Status\\_and\\_Future\\_Directions](https://www.researchgate.net/publication/236455269_Increasing_Emotional_Intelligence_through_Training_Current_Status_and_Future_Directions)
- Scott, T. M., Anderson, C. M., & Alter, P. J. (2011). *Managing Classroom Behavior Using Positive Behavior Supports*. NJ: Pearson.
- Sedlmeier, P., Eberth, J., Schwarz, M., Zimmermann, D., Haarig, F., Jaeger, S., & al., e. (2012). The psychological effects of meditation: a meta-analysis. *Psychol. Bull.*(138), 1139-1171. doi:10.1037/a0028168
- Segal, Z. V. (2002). *Mindfulness-based cognitive therapy for depression: A new approach to preventing relapse*. New York: Guilford Press.
- Semple, R. J., Lee, J., Rosa, D., & Miller, L. F. (2010). A Randomized Trial of Mindfulness-Based Cognitive Therapy for Children: Promoting Mindful Attention to Enhance Social-Emotional Resiliency in Children. *Journal of Child and Family Studies 19*(2):218-229, 218-229.
- Semple, R. J., Reid, E. F., & Miller, L. (2005). Treating Anxiety With Mindfulness: An Open Trial of Mindfulness Training for Anxious Children. *Journal of Cognitive Psychotherapy 19*(4), 379-392. doi:10.1891/088983905780907702
- Semple, R., & Lee, J. (2014). Mindfulness-based cognitive therapy for children. Em R. Baer, *Mindfulness-based treatment approaches – Clinician's guide to evidence base and applications* (pp. 161-188). Elsevier Inc. Obtido de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/B9780124160316000086>

- Senos, J. (1997). Identidade social, auto-estima e resultados escolares. *Análise Psicológica*, 15(1), 123-137. Obtido de [http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/5673/1/1997\\_1\\_123.pdf](http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/5673/1/1997_1_123.pdf)
- Shapiro, S., & Carlson, L. (2017). *The art and science of Mindfulness: Integrating Mindfulness into psychology and the helping professions* (2nd ed.). Washington DC, USA: American Psychological Association.
- Shapiro, S., Oman, D., Thoresen, C. E., Plante, T., & Flinders, T. (2008). Cultivating mindfulness: effects on well-being. *Journal of Clinical Psychology*, 64(7), 840-862. Obtido de <https://doi.org/10.1002/jclp.20491>
- Sharrer, V., & Ryan-Wenger, N. (2002). School-age children's self-reported stress symptoms. *Pediatric Nursing*, 28, 21-27. Obtido de <https://www.proquest.com/openview/259b1087fe80174f74882a6639b90f10/1?pq-origsite=gscholar&cbl=47659>
- Shavelson, R. J., & Bolus, R. (1982). Self-concept: The interplay of theory and methods. *Journal of Educational Psychology*, 74(1), 3-17. Obtido de <http://psycnet.apa.org/buy/1982-22201-001>
- Sheldon, K. M., & Biddle, B. J. (1998). Standards, accountability, and school reform: Perils and pitfalls. *Teachers College Record*, 100, 164-180.
- Sieberer-Nagler, K. (2016). Effective Classroom-Management and Positive Teaching. *English Language Teaching*, 9(1), 163-172. doi:10.5539/elt.v9n1p163
- Siffredi, V., Liverani, M., Van De Ville, D., Freitas, L., Barradori Tolsa, C., Huppi, P., & Leuchter, H. (2023). The effect of mindfulness-based intervention on neurobehavioural functioning and its association with white-matter microstructural changes in preterm young adolescents. *Scientific Reports*, 13. Obtido de <https://doi.org/10.1038/s41598-023-29205-8>
- Singer, T., Critchley, H., & Preuschoff, K. (2009). A common role of insula in feelings, empathy and uncertainty. *Trends Cogn Sci*, 334-340. doi:10.1016/j.tics.2009.05.001
- Singh, N., Lancioni, G., Wahler, R., Winton, A., & Singh, J. (2008). Mindfulness Approaches in Cognitive Behavior Therapy. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 36, 659-666.

- Singla, R. (2011). Origins of mindfulness & meditation - Interplay of Eastern and Western Psychology. *Psyke & Logos*(32), pp. 220-239.
- Siraj-Blatchford, I. (2010). Learning in the home and at school: how working class children succeed against the odds. *British Educational Research Journal*, 36, 463-482. doi:10.1080/01411920902989201
- Skinner, E., Saxton, E., Currie, C., & Shusterman, G. (2017). A motivational account of the undergraduate experience in science: Brief Measures of students' self-system appraisals, engagement in coursework, and identity as a scientist. *International Journal of Science Education*, 39(17), 2433-2459. doi:10.1080/09500693.2017.1387946
- Sklad, M., Diekstra, R., De Ritter, M., Ben, J., & Gravesteyn, C. (2012). Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programs: Do they enhance students' development in the area of skill, behavior, and adjustment? *Psychology in the Schools*, 49(9), 892-909. doi:10.1002/pits.21641
- Smallwood, J., & Schooler, J. W. (2006). The restless mind. *Psychological Bulletin*, 132, 946-958.
- Smallwood, J., Fishman, D. J., & Schooler, J. W. (2007). Counting the cost of an absent mind: Mind wandering as an underrecognized influence on educational performance. *Psychonomic Bulletin*, 230-236.
- Smith, D. L., & Smith, B. J. (2006). Perceptions of violence: The views of teachers who left urban schools. *The High School Journal*, 34-42.
- Smith, P., Pepler, D., & Rigby, K. (2004). *Bullying in schools: How successful can interventions be?* Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Sparapani, N., McDonald Connor, C., McLean, L., Wood, T., Toste, J., & Day, S. (2018). Direct and reciprocal effects among social skills, vocabulary, and reading comprehension in first grade. *Contemporary Educational Psychology*, 53, 159-167. doi:10.1016/j.cedpsych.2018.03.003
- Spearman, C. (1904). "General intelligence," objectively determined and measured. *American Journal of Psychology*, 15(2), 201-292. doi:10.2307/1412107

- Speight, N. P. (2010). The relationship between self-efficacy, resilience and academic achievement among African-American urban adolescent students. *ProQuest Information & Learning*, 70.
- Spinrad, T. L., Eisenberg, N., Cumberland, A., Fabes, R. A., Valiente, C., Shephard, S. A., & al, e. (2006). Relation of emotion-related regulation to children's social competence: a longitudinal study. *Emotion*, 6, 498-510.
- Steinmayr, R., Weidinger, A. F., & Wigfield, A. (2018). Does students' grit predict their school achievement above and beyond their personality, motivation, and engagement? *Contemporary Educational Psychology*, 53, 106-122. doi:10.1016/j.cedpsych.2018.02.004.
- Stipek, D. (2002). *Motivation to Learn: From Theory to Practice*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Stolarski, M., Vowinckel, J., Jankowski, K. S., & Zajenkowski, M. (2016). Mind the balance, be contented: Balanced time perspective mediates the relationship between mindfulness and life satisfaction. *Personality & Individual Differences*, 93, 27-31. Obtido de <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.09.039>
- Sugai, G., & Horner, R. H. (2009). Responsiveness-to-intervention and school-wide positive behavior supports: integration of multi-tiered approaches. *Exceptionality*, 17, 223-237.
- Sukkyung, Y. (2011). Peer influence and adolescents' school engagement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29, 829-835. doi:<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.311>
- Sylva, K. (1994). School Influences on Children's Development. *Journal of Child Psychology*, 35(1), 135-170.
- Takehara, K., Ganchimeg, T., Kikuchi, A., Gundegmaa, L., Altantsetseg, L., Aoki, A., & al., e. (2019). The effectiveness of exercise intervention for academic achievement, cognitive function, and physical health among children in Mongolia: a cluster RCT study protocol. *BMC Public Health*, 19(697). doi:10.1186/s12889-019-6986-8
- Tang, K., Nutbeam, D., Aldinger, C., St. Leger, L., Bundy, D., Hoffmann, A., & (...). (2009). Schools for health, education and development: a call for action. *Health Promotion International*, 24(1), 68-77. Obtido de <https://doi.org/10.1093/heapro/dan037>

- Tang, Y., Holzel, B., & Posner, M. (2015). The neuroscience of mindfulness meditation. *Nat. Rev. Neuroscience*, *16*, 213-225. doi:10.1038/nrn3916-c1
- Taxis, J., Rew, L., Jackson, K., & Kouzekanani, K. (2004). Protective resources and perceptions of stress in a multi-ethnic sample of school-age children. *Pediatric Nursing*, *30*(6), 477-482. Obtido de <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/15704597/>
- Taylor, G., Jungert, T., Mageau, G. A., Schattke, K., Dedic, H., Rosenfield, S., & Koestner, R. (2014). A self-determination theory approach to predicting school achievement over time: The unique role of intrinsic motivation. *Contemporary Educational Psychology*, *39*, 342-358. doi:10.1016/j.cedpsych.2014.08.002
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, *88*(4), 1156-1171.
- Teasdale, J. D. (1999). Metacognition, mindfulness and the modification of mood disorders. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, *6*(2), 146-155. doi:10.1002/(SICI)1099-0879(199905)6:2%3c146::AID-CPP195%3e3.0.CO;2-E
- Thierry, K. L., Bryant, H. L., Nobles, S. S., & Norris, K. S. (2016). Two-year impact of a mindfulness-based program on preschoolers' self-regulation and academic performance. *Early Education and Development*, *27*(6), 805-821.
- Thompson, M., & Gauntlett-Gilbert, J. (2008). Mindfulness with Children and Adolescents: Effective Clinical Application. *Clinical Child Psychology and Psychiatry* *13*(3), 395-407.
- Tierney, A., & Nelson, C. (2009). Brain Development and the Role of Experience in the Early Years. *Zero Three*, *30*(2), 9-13. doi:PMC3722610
- Tierney, A., & Nelson, C. (2009). Brain Development and the Role of Experience in the Early Years. *Zero Three*, *30*(2), 9-13. Obtido de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3722610/>
- Todd, A., Horner, R., & Sugai, G. (1999). Self-Monitoring and Self-Recruited Praise: Effects on Problem Behavior, Academic Engagement, and Work Completion in a Typical Classroom. *Journal of Positive Behavior Interventions*, *1*(2), 66-122. doi:<https://doi.org/10.1177/109830079900100201>

- Toledo, A., Flikkema, R., & Toledo-Pereyra, L. (2011). Developing the Research Hypothesis. *Journal of Investigative Surgery*, 24(5), 191-194. doi:10.3109/08941939.2011.609449
- Tolen, A. &. (s.d.). The Efficacy of Student Retention: A Review of Research & Literature. Obtido de <https://dokumen.tips/documents/the-efficacy-of-student-retention-a-review-of-research-remediation-for-students.html?page=1>
- Tomul, E., & Savasci, H. S. (2012). Socioeconomic determinants of academic achievement. *Assessment, Evaluation and Accountability*, 24, 175-187. doi:10.1007/s11092-012-9149-3
- Torsheim, T., & Wold, B. (2001). School-related stress, school support, and somatic complaints: A general population study. *Journal of adolescent research*, 16(3), 293-303. doi:10.1177/0743558401163003
- Travis, F., Haaga, D., Hagelin, J., Tanner, M., Nidich, S., Gaylord-King, C., & Schneider, R. (2009). Effects of transcendental meditation practice on brain functioning and stress reactivity in college students. *International Journal of Psychophysiology*(71), 73-81.
- Treadway, M., & Lazar, S. W. (2009). The Neurobiology of Mindfulness. Em F. Didonna, *Clinical Handbook of Mindfulness* (pp. 45-57). Springer.
- Twenge, J. M. (2000). The age of anxiety? Birth cohort change in anxiety and neuroticism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(6), 1007-1021. doi:10.1037//0022-3514.79.6.1007
- Uher, J. (2016). What is behaviour? And (when) is language behaviour? A metatheoretical definition. *Journal of the Theory of Social Behavior*, 46, 475-501. doi:10-1111/jtsb.12104
- Ulutas, I., & Omeroglu, E. (2011). Maternal attitudes, emotional Inteligence and home environment and their relations with emotional intelligence of six year old children. Em A. Di Fabio, *Emotional Intelligence - New Perspectives and Applications* (pp. 167-238). Croatia: InTech.
- United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2019). Social and Emotional Learning. *Mahatma Gandhi Institute of Education for Peace*, 10. Obtido de <https://mgiep.unesco.org/the-blue-dot-issue-10>

- Urbain, C., Sato, J., Pang, E. W., & Taylor, M. J. (2017). The temporal and spatial brain dynamics of automatic emotion regulation in children. *Developmental Cognitive Neuroscience, 26*, 62-68. doi:10.1016/j.den.2017.05.004
- Vago, D., & Silbersweig, D. (2012). Self-awareness, self-regulation, and self-transcendence (S-ART): a framework for understanding the neurobiological mechanisms of mindfulness. *Frontiers in Human Neuroscience, 6*, 1-30. Obtido de <https://doi.org/10.3389/fnhum.2012.00296>
- Van de Grift, W., Van der Wal, M., & Torenbeek, M. (2011). Development in the pedagogical and didactic skills of primary school teachers. *Pedagogische Studiën, 88*, 416-432.
- Van Mieghem, A., Verschueren, K., Petry, K., & Struyf, E. (2018). An analysis of research on inclusive education: a systematic search and meta review. *Int. J. Inclus. Educ.* doi:10.1080/13603116.2018.1482012
- Van Tartwijk, J., Veldman, I., & Verloop, N. (2011). Classroom management in a Dutch teacher education program: A realistic approach. *Teaching Education, 22*(2), 169-184. doi:10.1080/10476210.2011.567847
- Vedel, A. P. (2017). Personality and Academic Performance. *Encyclopedia of personality and individual differences*, 1-9. Obtido de [https://www.researchgate.net/profile/Anna-Vedel/publication/313869097\\_Personality\\_and\\_Academic\\_Performance/links/59f0466aaca272a2500145a7/Personality-and-Academic-Performance.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Anna-Vedel/publication/313869097_Personality_and_Academic_Performance/links/59f0466aaca272a2500145a7/Personality-and-Academic-Performance.pdf)
- Veiga, F. (2007). *Indisciplina e Violência na Escola: Práticas Comunicacionais para Professores e Pais*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Verhaeghen, P. (2023). Mindfulness and Academic Performance Meta-Analyses on Interventions and Correlations. *Mindfulness, 14*, 1305-1316. doi:10.1007/s12671-023-02138-z
- Vernon-Feagans, L., Willoughby, M., & Garrett-Peters, P. (2016). Predictors of behavioral regulation in kindergarten: Household chaos, parenting, and early executive functions. *Developmental Psychology, 52*(3), 430-441. doi:10.1037/dev0000087
- Von der Embse, N., & Hasson, R. (2012). Test anxiety and high-stakes tests: Implications for educators. *Preventing School Failure, 56*(3), 180-187. doi:10.1080/1045988X.2011.633285

- Von Stumm, S., & Ackerman, P. L. (2013). Investment and intellect: a review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 841-869. doi:10.1037/a0030746
- Voogt, J., & Roblin, N. P. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of Curriculum Studies*, 44, 299-321. doi:10.1080/00220272.2012.668938
- Walker, M. A., & Rinaldi, C. (2020). Children's social and emotional functioning and academic success in preschool: The role of internalizing problems and adaptive skills. *Contemporary School Psychology*, 24(1), 25-33. doi:10.1007/s40688-019-00232-5
- Walter, H., Gouze, K., & Lim, K. (2006). Teachers' beliefs about mental health needs in inner city elementary schools. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 45(1), 61-68.
- Watts, R., & Pattnaik, J. (2022). Perspectives of parents and teachers on the impact of the COVID-19 pandemic on children's socio-emotional well-being. *Early Childhood Education Journal*. doi:10.1007/s10643-022-01405-3
- Watts, T. W., Duncan, G. J., Siegler, R. S., & Davis-Kean, P. E. (2014). What's past is prologue: Relations between early mathematics knowledge and high school achievement. *Educational Researcher*, 43, 352-360. doi:10.3102/0013189X14553660
- Watts, T. W., Duncan, G. J., Siegler, R. S., & Davis-Kean, P. E. (2014). What's past is prologue: Relations between early mathematics knowledge and high school achievement. *Educational Researcher*, 43, 352-360. doi:10.3102/0013189X14553660
- Way, S. M. (2011). School Discipline and Disruptive Classroom Behavior: The Moderating Effects of Student Perceptions. *The Sociological Quarterly*, 52, 346-375.
- Weare, K. (2023). Where Have We Been and Where Are We Going with Mindfulness in Schools? *Mindfulness*, 14(2), 293-299. doi:10.1007/s12671-023-02086-8
- Weare, K., & Nind, M. (2011). Mental health promotion and problem prevention in schools: What does the evidence say? *Health Promotion International*, 26(S1), 29-69. doi:10.1093/heapro/dar075
- Weare, K., & Nind, M. (2011). Mental health promotion and problem prevention in schools: What does the evidence say? *Health Promotion International*, 26(1), 29-69. doi:10.1093/heapro/dar075



- Webster-Stratton, C., & Reid, J. (2004). Strengthening social and emotional competence in young children- The foundation for early school readiness and success: Incredible Years Classroom Social Skills and Problem-Solving Curriculum. *Infants & Young Children, 17*(2), 96-113. doi:10.1097/00001163-200404000-00002
- Webster-Stratton, C., Reid, M. J., & Stoolmiller, M. (2008). Preventing conduct problems and improving school readiness: Evaluation of the Incredible Years teacher and child training programs in high-risk schools. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 49*(5), 471-488. doi:10.1111/j.1469-7610.2007.01861.x
- Weist, M., Lever, N., Bradshaw, C., & Owens, J. (2014). *Handbook of school mental health: Research, training, practice and policy* (2<sup>a</sup> ed.). NY: Springer.
- Weng, H., Fox, A., Shackman, A., Stodola, D., Caldwell, J., Olson, M., . . . Davidson, R. (2013). Compassion Training Alters Altruism and Neural Responses to Suffering. *Psychological Science, 24*(7). Obtido de <https://doi.org/10.1177/0956797612469537>
- Westerlund, H., Gustafsson, P. E., Theorell, T., Janlert, U., & Hammarstrom, A. (2013). Parental academic involvement in adolescence, academic achievement over the life course and allostatic load in middle age: A prospective population-based cohort study. *Journal of Epidemiology and Community Health, 67*, 508-513. doi:10.1136/jech-2012-202052
- Westling, D. (2010). Teachers and challenging behavior: Knowledge views, and practices. *Remedial and Special Education, 31*(1), 48-63.
- White, J., E., L., Yariv, L., & Welch, J. (2006). Freunet social comparisons and destructive emotions and behaviours: The dark side of social comparisons. *Journal of Adult Development*(13), 36-44.
- Wiklund, M., & Bengs, C. (2012). Working hard to create a visible self: social constructions of (in)visibility in relation to girls' stress. Em G. Franberg, C. Hallgren, & E. Dunkels, *Invisible Girl* (pp. 21-31). Umea: Umea University.
- Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: a meta-synthesis. *Educ. Rev, 66*, 377-397. doi:10.1080/00131911.2013.780009

- Willis, E., & Dinehart, L. (2013). Contemplative practices in early childhood: Implications for self-regulation skills and school readiness. *Early Child Development and Care*. doi:10.1080/03004430.2013.804069.
- Winter, P. (2010). Engaging families in the early childhood development story: Neuroscience and early childhood development: Summary of selected literature and key messages for parenting. *Early Childhood Development and Youth Affairs*.
- Wolff, C. E., Jarodzka, H., & Boshuizen, H. P. (2021). Classroom Management Scripts: a Theoretical Model Contrasting Expert and Novice Teachers' Knowledge and Awareness of Classroom Events. *Educational Psychology Review*(33), 131-148. doi:10.1007/s10648-020-09542-0
- World Health Organization (WHO). (2011). *Mental Health Atlas*. WHO. Obtido de [https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/44697/9799241564359\\_eng.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/44697/9799241564359_eng.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Zeidner, M. (2012). *Test anxiety: The state of the art*. NY: Plenum Press.
- Zelazo, P. D., & Lyons, K. E. (2012). The potential benefits of mindfulness training in early childhood: A developmental social cognitive neuroscience perspective. *Child Development Perspectives*, 6(2), 154-160. doi:10.1111/j.1750-8606.2012.00241.x
- Zenner, C., Herrnleben-Kurz, S., & Walach, H. (2014). Mindfulness-based interventions in schools—a systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 5. doi:10.3389/fpsyg.2014.00603
- Zentall, S., & Javorsky, J. (2007). Professional development for teachers of students with ADHD and characteristics of ADHD. *Behavioral Disorders*, 32(2), 78-93.
- Zoogman, S., Goldberg, S. B., Hoyt, W. T., & Miller, L. (2014). Mindfulness Interventions with Youth: a meta-analysis. *Mindfulness*. doi: 10.1007/s12671-013-0260-4
- Zoogman, S., Goldberg, S., Hoyt, W., & al., e. a. (2015). Mindfulness Interventions with Youth: A meta-analysis. *Mindfulness*, 6, 290-302. doi:10.1007/s12671-013-0260-4
- Zylowska, L., Ackerman, D. L., Yang, M. H., Futrell, J. L., Horton, N. L., Hale, T. S., . . . Smalley, S. L. (2008). Mindfulness meditation training in adults and adolescents with ADHD: a feasibility study. *Journal of Attention Disorders*, 737-746. doi:10.1177/1087054707308502

