

---

**Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais**

Mestrado em Psicologia

Área de especialização / Psicologia Clínica

Dissertação

**“Avaliação da eficácia do programa Vespa Vespalina – Uma Fábula de Mindfulness no desenvolvimento de comportamentos pro sociais em crianças”**

Cristiana dos Santos Agostinho

Orientador(es) / Anabela Maria Sousa Pereira  
Cátia Clara Ávila Magalhães

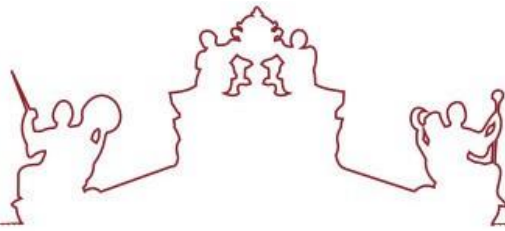
Évora 2024

---

---

---

---



---

**Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais**

Mestrado em Psicologia

Área de especialização / Psicologia Clínica

Dissertação

**“Avaliação da eficácia do programa Vespa Vespalina – Uma Fábula de Mindfulness no desenvolvimento de comportamentos pro sociais em crianças”**

Cristiana dos Santos Agostinho

Orientador(es) / Anabela Maria Sousa Pereira  
Cátia Clara Ávila Magalhães

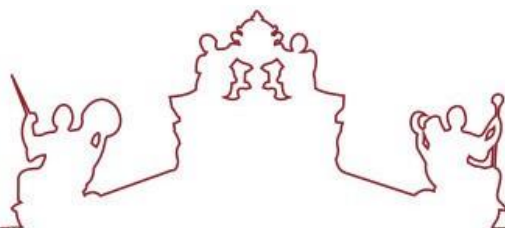
Évora 2024

---

---

---

---



A dissertação foi objeto de apreciação e discussão pública pelo seguinte júri nomeado pelo Diretor da Escola de Ciências Sociais:

Presidente / Constança Biscaia (Universidade de Évora)

Vogais / Anabela Maria Sousa Pereira (Universidade de Évora) (Orientador)  
José Sargento (Instituto Politécnico de Viseu) (Arguente)

## **Agradecimentos**

À minha orientadora, Professora Doutora Anabela Pereira, por ter aceitado trabalhar este tema e me ter acompanhado ao longo deste extenso processo com toda a sua sabedoria e experiência, e à minha coorientadora, Professora Doutora Cátia Magalhães, por ter aceitado dedicar o seu tempo e conhecimento para nos acompanhar.

À Sílvia, psicóloga e autora da fábula *Vespalina, a vespa-mestra em meditar*, que me impulsionou e me encheu de coragem para iniciar este processo, e que depois disso me acompanhou na construção e aplicação do programa. Uma fonte de inspiração profissional.

Ao agrupamento de escolas da zona centro por ter permitido abrir os portões de duas das suas escolas a este projeto de intervenção e investigação. Aos professores responsáveis pelas turmas que nos cederam o tempo das suas crianças e o espaço das suas escolas para dinamizarmos o programa *Vespa Vespalina – uma fábula de mindfulness*, e que tão bem nos acolheram.

A todas as crianças e respetivos pais que aceitaram participar na investigação, os reais responsáveis por tornarem este trabalho possível. Mas, em particular, às crianças que participaram no programa por me terem dado o melhor de todo este processo: ser e estar com elas. E tanto que aprendi sobre mim.

Às pessoas que me são mais próximas e a quem mais vezes falhei, pela incansável paciência e compreensão. Por toda a empatia.

Costuma dizer-se: nunca é tarde.

**Avaliação da eficácia do programa *Vespa Vespalina* – Uma  
fábula de *mindfulness* no desenvolvimento de comportamentos pró sociais em  
crianças**

**Resumo**

A presente investigação tem como principal objetivo adaptar, aplicar e avaliar o programa de intervenção baseado em *mindfulness* para crianças em idade escolar: *Vespa Vespalina* – *Uma fábula de mindfulness*. Pretende, especificamente, estudar o impacto deste programa no desenvolvimento de comportamentos pró sociais nas crianças e avaliar a existência de comportamentos de Parentalidade Consciente nos pais das crianças envolvidas no estudo. Desta investigação fazem parte duas amostras: uma de crianças e outra de pais. A amostra das crianças é constituída por 45 elementos com idades compreendidas entre os 09 e os 11 anos de idade, a frequentar o 4º ano de escolaridade de um agrupamento de escolas da zona centro e a amostra dos pais é constituída por 38 elementos (pai/mãe) com idades compreendidas entre os 32 e os 50 anos de idade. Recorreu-se ao preenchimento de quatro instrumentos de avaliação: Questionário de Dados sociodemográficos – versão para crianças e Questionário de Dados Sociodemográficos – versão para pais, Questionário de Empatia para Crianças e Jovens e Escala de Mindfulness Interpessoal na Parentalidade. Os resultados obtidos mostraram-se promissores quanto à adesão ao programa e com ligeiras melhorias de resultados ainda que não tenham sido considerados estatisticamente significativos. A prática de *mindfulness* tem-se tornado mundialmente popular em diversas áreas, onde se insere o setor da educação que tem mostrado aproveitar as vantagens desta técnica. Muitas escolas portuguesas estão já a adotar a prática de *mindfulness* como parte da sua abordagem educacional e os resultados de investigação têm-se mostrado promissores.

**Palavras-chave:** *Mindfulness*, Comportamentos Pró sociais, Empatia, Parentalidade Consciente

## **Evaluation of the effectiveness of *Vespa Vespalina – Uma fábula de mindfulness* program on the development of prosocial behaviour in children**

### **Abstract**

The main goal of this investigation is to adapt, apply and evaluate the mindfulness-based intervention program for school-age children: *Vespa Vespalina – Uma fábula de mindfulness*. It specifically aims to study the impact of this program on the development of prosocial behaviours in children and evaluate the existence of Conscious Parenting behaviours in parents. This investigation includes two samples: one of children and one of parents. The children's sample is composed of 45 elements aged between 9 and 11 years old, attending the 4<sup>th</sup> grade in a group of schools in the centre of Portugal and the parent's sample is composed of 38 elements (father/mother) aged between 32 and 50 years old. Four assessment questionnaires were completed: socio-demographic questionnaire – children's version and socio-demographic questionnaire – parent's version, Empathy Questionnaire for Children and Adolescents and Interpersonal Mindfulness in Parenting Scale. The obtained results were promising in terms of adherence to the program and with slight improvements in results, although they were not considered statistically significant. The practice of mindfulness has become popular worldwide in several areas, including in education, which has shown to take advantage of this technique. Many Portuguese schools are already adopting the practice of mindfulness as part of their educational approach and research results are promising.

**Keywords:** Mindfulness, Prosocial behaviour, Empathy, Conscious Parenting

# Índice

Introdução.....	1
1.Enquadramento teórico.....	5
1.1 Terapias de Terceira Geração .....	5
1.2 <i>Mindfulness</i> .....	7
1.3 <i>Mindfulness</i> em contexto escolar .....	8
1.4 <i>Mindfulness</i> e comportamentos pró sociais .....	11
1.4.1 - <i>Empatia</i> .....	12
1.5 Parentalidade Consciente .....	13
2.Metodologia.....	15
2.1 Desenho e objetivos da investigação .....	15
2.2 Participantes.....	16
2.3 Instrumentos de avaliação.....	18
2.3.1 <i>Questionário de Dados Sociodemográficos</i> .....	18
2.3.2 <i>Questionário de Empatia para Crianças e Jovens</i> .....	18
2.3.3 <i>Escala de Mindfulness Interpessoal na Parentalidade</i> .....	20
2.3.4 <i>Instrumentos complementares</i> .....	21
2.4 Procedimentos éticos e administrativos .....	22
2.5 Análise de Dados .....	23
3. Resultados.....	24
3.1 Estudo 1 – Adaptação, aplicação e avaliação do programa <i>Vespa Vespalina – Uma fábula de mindfulness</i> .....	24
3.2 Estudo 2 – A perspetiva das crianças.....	28
3.2.1 <i>Caracterização sociodemográfica</i> .....	28
3.2.2 <i>Comparação de resultados entre grupo de controlo e grupo experimental face à implementação do programa Vespa vespalina – Uma fábula de mindfulness</i> ....	28
3.3 Estudo 3 – A perspetiva dos pais .....	31
3.3.1 <i>Caracterização sociodemográfica</i> .....	31
3.3.2 <i>Comparação entre grupo de controlo e grupo experimental na identificação de comportamentos de Parentalidade Consciente</i> .....	32
4. Discussão de resultados .....	34
5. Conclusão .....	38

6. Referências Bibliográficas.....	41
------------------------------------	----

## Índice de tabelas

<i>Tabela 1</i> Constituição da amostra 1 .....	17
<i>Tabela 2</i> Constituição da amostra 2 .....	17
<i>Tabela 3</i> Descrição das sessões do programa Vespalina - Uma fábula de Mindfulness .....	25
<i>Tabela 4</i> Descrição sociodemográfica - amostra 1 .....	28
<i>Tabela 5</i> Teste de normalidade - amostra 1.....	29
<i>Tabela 6</i> Teste de homogeneidade de variâncias - amostra 1 .....	29
<i>Tabela 7</i> Comparação entre grupo de controlo e grupo experimental - momento 1.....	29
<i>Tabela 8</i> Comparação entre grupo de controlo e experimental - momento 2 .....	30
<i>Tabela 9</i> Teste de relação de variáveis ao longo do tempo (momento 1 vs. momento 2) .....	30
<i>Tabela 10</i> Descrição sociodemográfica - amostra 2 .....	31
<i>Tabela 11</i> Teste de normalidade - amostra 2.....	32
<i>Tabela 12</i> Teste de homogeneidade de variância - amostra 2.....	33
<i>Tabela 13</i> Comparação de grupo de controlo e grupo experimental - amostra 2.....	33

## Lista de Anexos

Anexo I – Carta ao Agrupamento de Escolas

Anexo II – Consentimento Informado

Anexo III – Cronogramas

Anexo IV – Questionário de Dados Sociodemográficos – versão para crianças

Anexo V – Questionário de Dados Sociodemográficos – versão para pais

Anexo VI – Questionário de Empatia para Crianças e Jovens (EmQue-Ca)

Anexo VII – Escala de Mindfulness Interpessoal na Parentalidade (EMIP)

Anexo VIII – Ficha de Avaliação de Sabres

Anexo IX – Barómetro Emocional

Anexo X – Estrutura das sessões



## Introdução

A Escola tem assumido de forma cada vez mais expressiva um papel crucial no desenvolvimento positivo das crianças e jovens. Além das competências académicas, as escolas têm demonstrado uma preocupação crescente em ser um elemento promotor do bem-estar biopsicossocial, face aos números preocupantes que os estudos epidemiológicos, nacionais e internacionais vão revelando sobre os comportamentos de saúde física e mental nesta faixa etária. Como tentativa de resposta a esta problemática, nos últimos anos tem-se assistido a uma mudança de paradigma que reforça a importância da promoção de competências sócio emocionais em contexto escolar nas mais variadas faixas etárias, como forma de prevenção da patologia, do mau estar psicológico e até dos problemas de comportamento e sucesso escolar inerentes a estas problemáticas.

De acordo com a CASEL (*Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning*), o desenvolvimento social e emocional é o processo através do qual os jovens e os adultos adquirem e aplicam o conhecimento, as competências e as atitudes no desenvolvimento de identidades saudáveis, gerem as emoções e atingem objetivos pessoais e coletivos, sentem e mostram empatia pelos outros, estabelecem e mantêm relações de suporte, e tomam decisões conscientes e responsáveis (CASEL, 2020). Weissberg e os seus colegas de investigação (2015, cit in CASEL, 2020) identificaram cinco principais *clusters* nas competências socio emocionais: a consciência do próprio, a gestão de si (autogestão), consciência social, competências relacionais, e a tomada de decisão responsável. As duas primeiras competências estão essencialmente relacionadas com o *self*, apesar de representarem competências cruciais para o desenvolvimento de capacidades sociais eficazes, e as três últimas estão diretamente ligadas às competências sociais: (1) a consciência social, onde se inscreve a capacidade da criança em se colocar no lugar do outro e analisar por uma perspetiva para além da sua (ex.: empatizar por elementos provenientes de outras origens e culturas), (2) as capacidades relacionais, que refletem a capacidade de criar e manter relações saudáveis e recompensadoras com diversos indivíduos e/ou grupos e (3) a responsabilidade na tomada de decisões, que se diz respeito à capacidade da criança em fazer escolhas com resultados positivos para si em relação a comportamentos, interações sociais e expectativas acerca da vida escolar (Lawlor, 2016).

A pró sociabilidade designa um conjunto de comportamentos (comportamentos pró sociais) em prole do outro e que levam a um aumento da probabilidade em estabelecer relações sociais positivas de reciprocidade e de solidariedade (Roche, 2007), e que se expressam através de comportamentos de suporte, conforto ou gratificação. A competência social é importante para o sucesso escolar das crianças, assim como será importante para outros contextos e períodos da sua vida futura. Crianças com elevadas competências sociais têm mais autoconfiança, conseguem interagir mais eficazmente com as pessoas à sua volta, e melhoram as suas relações sociais (Ciftci, Ceylan, & Colak, 2021). Além disso, as crianças com estas competências gostam de desenvolver conversas com os seus pares, conseguem resolver problemas interpessoais sem grande esforço, conseguem participar em jogos/dinâmicas de grupo, expressar os seus sentimentos e pensamentos mais facilmente, entender os sentimentos dos outros sem dificuldade, tendem a cooperar mais e a gostar de ajudar, e mostram-se capazes de regular as suas emoções durante experiências frustrantes (Ciftçi et al., 2021).

Apesar de ser no contexto escolar que as crianças começam a aprender e a perceber a diferença entre os comportamentos socialmente aceitáveis ou inaceitáveis (Ciftçi et al., 2021), que criam os seus primeiros laços de amizade e que formam opiniões acerca de quem são (o que gostam e não gostam) (Navarro et al., 2019), é em regra geral na família que desenvolvem as suas primeiras interações sociais e, conseqüentemente, formam os seus primeiros valores que vêm a regular os seus comportamentos. Desta forma, a família assume um papel preponderante na forma como as crianças se relacionam e comunicam umas com as outras e na qualidade das relações que são capazes de criar e desenvolver (Kokanović & Opić, 2018). Assim, as relações que são criadas e mantidas com os primeiros cuidadores devem fomentar as competências necessárias para a criação e manutenção de relações positivas com o mundo envolvente ao longo do crescimento de cada criança (Ciftçi et al., 2021). Crianças que se sentem apoiadas pelos seus pais/cuidadores tendem a apresentar níveis mais elevados de reconhecimento e identificação das emoções praticando, conseqüentemente, mais comportamentos pró sociais (Spinrad & Gal, 2018). Vários estudos mostram que competências parentais como a empatia e a regulação emocional são importantes na melhoria das competências sociais das crianças (Meng et al., 2020). A forma como os pais estruturam o ambiente familiar, as suas competências para lidarem com os seus próprios problemas emocionais e para aceitarem e lidarem com os problemas emocionais dos seus filhos ditam o seu estilo de

parentalidade, que pode afetar substancialmente as competências sociais e a saúde mental dos seus filhos (Meng et al., 2020). A pesquisa tem mostrado que a empatia parental está positivamente associada à segurança no apego e à abertura emocional das crianças. Pais com forte empatia proporcionam aos seus filhos uma base segura a partir do qual as crianças podem explorar as suas experiências emocionais e procurar conforto quando experimentam sofrimento emocional (Meng et al., 2020). Crianças com boas experiências de empatia têm maior probabilidade de desenvolver padrões funcionais de expressão emocional, ao invés de evitamento ou retraimento emocional, o que os ajuda a estabelecer relações interpessoais mais estáveis (Meng et al., 2020).

Partindo desta conceptualização, verifica-se que em Portugal a intervenção em contexto educacional, no que diz respeito ao desenvolvimento de competências sociais, enquadra-se maioritariamente no grupo das abordagens baseadas em *mindfulness*, onde se enquadra o programa de intervenção desenvolvido e avaliado na presente dissertação de mestrado. Estes modelos de intervenção podem ser definidos com base em 5 parâmetros: 1) Contexto - podem ser oferecidas em contexto escolar em ambiente de sala de aula (ex.: *MindUp*, *Mindful Schools*) ou em contexto extracurricular (contexto onde se insere o presente programa); 2) Elemento dinamizador - pode ser dinamizado pelo professor ou por um elemento externo ao ambiente onde vai decorrer a abordagem; 3) Duração - pode diferir consoante o objetivo e âmbito da intervenção podendo ser breves (ex.: *b curriculum*) ou mais prolongadas (ex.: *MindUp*); 4) Estrutura - podem ser programas baseados em evidências científicas e programas desenhados a partir de outros programas ou de experiências empíricas individuais (ex.: Programa Ser e Crescer); 5) Conceptualização - programas baseados no modelo do *Mindfulness Based Stress Reduction* (MBSR), o programa de oito semanas desenvolvido por Jon Kabat-Zinn em contexto hospitalar (ex.: *Paws b; Inner Explorer*) e outros que integram para além do *mindfulness* outras componentes como as competências sócio emocionais e resultados das neurociências (ex.: *MindUp*).

Apesar de se observar um forte crescimento de programas de intervenção baseados em *mindfulness* nas escolas portuguesas, quer como integrantes dos planos curriculares quer como atividades/dinâmicas complementares (ex.: Agrupamento de Escolas da Marinha Grande com o programa *MindUp*; Agrupamento de Escolas João Vilaret com o programa Mentis Sorridentes; Escolas privadas da zona de Lisboa como o programa O Pequeno Buda, etc.), ainda se verificam lacunas no que diz respeito à

avaliação da eficácia deste tipo de programas face aos objetivos que se propõem, à metodologia adotada e à população que abrangem.

Face a esta necessidade, o presente trabalho de investigação tem como objetivo, além de adaptar e aplicar, avaliar a eficácia de um programa de intervenção baseado em *mindfulness*: *Vespa Vespalina – Uma fábula de mindfulness* para a promoção de comportamentos pró sociais, nomeadamente comportamentos de empatia como fator preponderante para um crescimento saudável e equilibrado, avaliando complementarmente o papel da parentalidade consciente como fator preponderante para o desenvolvimento destes comportamentos.

# **1. Enquadramento teórico**

Passados muitos anos após o surgimento daquela que ficou conhecida como a primeira geração de terapia psicológica – a psicanálise, à qual se seguiu a psicoterapia cognitivo-comportamental, desenvolvida para ultrapassar as limitações das terapias mais clássicas (psicanálise, terapia psicodinâmica, terapia humanista, etc.), surgem as terapias cognitivo-comportamentais de 3<sup>a</sup> geração que se juntam às restantes contribuindo assim para a ampliação do espectro dos modelos de intervenção.

## **1.1 Terapias de Terceira Geração**

Para Spiegler e Guevremont (2010), o conceito de Terapia Comportamental é o mais apropriado para englobar as três gerações de terapias comportamentais de intervenção. Embora, segundo os autores, não exista uma definição geral que possa ser usada para descrever de forma concisa o que é a Terapia Comportamental na sua fórmula mais abrangente, os mesmos defendem que a abordagem congrega temas e características centrais, tais como ser uma abordagem (1) científica; (2) ativa por parte do paciente/cliente; (3) focada no presente; (4) focada na aprendizagem; (5) individualizada perante as circunstâncias e as características pessoais do paciente/cliente; (6) progressiva e (7) breve comparativamente a outros tipos de terapia.

O foco do primeiro movimento da Terapia Comportamental foi na modificação comportamental através da utilização de técnicas derivadas de princípios de condicionamento, primeiro clássico e depois operante (Herbert & Forman, 2011), tais como as técnicas de dessensibilização sistemática de Wolpe e de exposição de Eysenck.

No trabalho clínico, esta primeira onda focava-se diretamente nas emoções e nos comportamentos problemáticos, tendo como risco criar uma visão mais estreita sobre o paciente (Hayes, 2004). Já no ano de 1960 começa a surgir uma outra grande abordagem, a “Teoria da Aprendizagem Social” por Albert Bandura que consagra essencialmente os princípios da aprendizagem pela observação, além de enfatizar o papel da cognição no desenvolvimento e tratamento de perturbações psicológicas. Várias foram as terapias que surgiram nesta altura baseadas neste pressuposto, como a “Terapia Cognitiva” e a “Terapia Racional Emotiva”. Considerando esta mudança de foco, é na década de 60 que diversos terapeutas adotam o conceito de Terapias Cognitivo-Comportamentais (TCC), passando a olhar para a relação entre cognições disfuncionais e comportamentos desadaptativos, ajudando os pacientes a reavaliar padrões de pensamento enviesados

usando estratégias como a descoberta guiada (Brown, Gaudiano & Miller, 2011; Spiegler & Guevremont, 2010). Esta segunda onda procurou manter a objetividade e o foco técnico que é característico e o foco principal da primeira geração ao mesmo tempo que tentou valorizar o ser humano racional. Uma terceira onda começa a surgir nos anos 2000 face a algumas lacunas apontadas por vários estudos experimentais à onda anterior como a falta de foco e consideração do papel evolutivo do contexto (Braga & Vandenbergue, 2006).

Steven Hayes é considerado o grande responsável pela ideia da evolução da Terapia Comportamental em três gerações. O próprio termo de “Terapias de Terceira Geração” surgiu em meados dos anos 90. Dentro das Terapias de Terceira Geração, as primeiras a emergir foram a Terapia de Aceitação e Compromisso (Hayes, McCurry, Afari, & Wilson, 1991), a Psicoterapia Analítico-Funcional (Kohlenberg & Tsai, 1991) e a Terapia Comportamental Dialética (Linehan, 1993), seguindo-se a Terapia Focada na Compaixão (Gilbert, 2009) e a Terapia Baseada em *Mindfulness* (Segal et al., 2002). Tendo em conta o número crescente de terapias emergentes juntamente com a dificuldade em incluí-las nas classificações já existentes, Steven Hays (2004) criou a expressão “Terceira onda de Terapias Comportamentais” para se referir a um grupo específico de terapias comportamentais emergentes que partilham entre si elementos comuns.

No que diz respeito especificamente às diferenças de prática clínica entre a segunda e a terceira onda, também aqui se identifica distinção na intervenção, sendo que os terapeutas que aplicam terapias de terceira geração reportam o maior uso de técnicas de *mindfulness* e aceitação, assim como técnicas de exposição, ao invés dos que aplicam técnicas e teorias de segunda geração que se baseiam maioritariamente no uso de técnicas de relaxamento e de reestruturação cognitiva. Embora as terapias de terceira geração reconheçam o papel dos processos cognitivos e verbais, tanto nas suas teorias como nas suas práticas de intervenção, estas focam-se em cultivar uma atitude de aceitação sem julgamento em relação à totalidade da experiência humana a fim de fomentar o bem-estar psicológico (Herbert & Forman, 2011). As terapias de terceira geração colocam no contexto o elemento de maior relevância considerando que é através da análise e compreensão do contexto que ocorre a compreensão do comportamento (Cullen, 2008). No caso do contexto escolar, as intervenções assumem maioritariamente um carácter psicoeducativo e, neste contexto, as intervenções baseadas em *mindfulness* (com a Terapia Baseada em *Mindfulness* como fundamento) aparecem com frequência

associadas ao desenvolvimento de competências sócio emocionais e à intervenção primária. As práticas de *mindfulness* alinham-se com muitos dos conceitos teóricos da Aprendizagem Sócio Emocional (SEL), partilhando como objeto de intervenção e desenvolvimento a autorregulação (Jha, Krompinger, & Baime, 2007; Morris, Felver-Gant, & Dishion, 2011; Saltzman & Goldin, 2008), a autoconsciência (Allen, Blashki, & Gullone, 2006; Wall, 2005) e a regulação emocional (Arch & Craske, 2006; Chambers, Gullone, & Allen, 2009). Integrar o treino e prática específica de *mindfulness* numa intervenção universal já existente como os programas SEL poderá contribuir para o aumento da eficácia da própria intervenção, nomeadamente na generalização das competências a trabalhar (Segal et al., 2002).

## **1.2 Mindfulness**

O *mindfulness* nasceu das antigas práticas budistas de meditação, contudo o que mais os distingue é que *mindfulness* pressupõe um estado constante de atenção plena (atitude *mindful*) e a meditação pressupõe a existência de um momento específico para a prática da meditação e da atenção plena (Carmody & Baer, 2008). Apesar dos conceitos estarem intimamente interligados, sendo neste caso o *mindfulness* descendente da prática budista da meditação, nos dias de hoje o *mindfulness* é visto como uma técnica promotora de bem-estar geral usada para promover uma vida menos stressante e, conseqüentemente, mais feliz (Burke, 2010). Do ponto de vista da definição conceptual Bishop et al. (2004) propuseram um modelo de *mindfulness* baseado em duas componentes (1) autorregulação da atenção e consciência e (2) curiosidade, abertura e aceitação da experiência. A autorregulação da atenção e consciência diz respeito à capacidade de trocar de foco atencional intencionalmente e de forma flexível, permitindo à pessoa não ficar presa em processos de ruminação. Neste caso, a prática de *mindfulness* permite a libertação de recursos cognitivos presos na elaboração secundária da vivência para a construção de uma perspectiva mais ampla das próprias vivências. A curiosidade, abertura e aceitação da experiência está relacionada com uma atitude recetiva face à experiência como ela é, abdicando do filtro das crenças, suposições e expectativas, reprogramando os mecanismos de defesa repressivos e disfuncionais. Por outro lado, Baer et al. (2006) identificaram cinco dimensões no *mindfulness*: (1) observar, (2) descrever, (3) agir com consciência, (4) não construir julgamento face à experiência interior e (5) não ser reativo à mesma. Grossman (2010) propôs ainda que o *mindfulness* fosse um construto multifacetado que envolvesse a dimensão cognitiva, atitudinal, afetiva, social e ética.

Apesar do *mindfulness* poder ser conceptualizado de várias maneiras, o que a pesquisa empírica tem vindo a mostrar é que as pessoas que adotam uma postura *mindful* tendem a ter emoções mais positivas, maior capacidade de regulação emocional, maior conexão social, estão mais satisfeitas com as relações interpessoais e é menos provável que sofram de problemas físicos e psicológicos (Brown et al., 2007; Keng et al., 2011).

### **1.3 Mindfulness em contexto escolar**

Considerando a diversa utilidade e histórico de benefícios das Intervenções Baseadas em *Mindfulness* (IBM) nos adultos, os clínicos e investigadores estão a trabalhar para desenvolver e adaptar estas intervenções às crianças e aos adolescentes. Embora a investigação nesta população ainda esteja numa fase inicial, as investigações primárias revelam que os IBM são viáveis com crianças e adolescentes e que parecem trazer benefícios tanto para as amostras clínicas como para as amostras não clínicas (Black et al., 2008; Burke, 2010). Nestas populações, as IBM demonstram redução de sintomas depressivos em crianças, redução de ansiedade e aumento das competências sociais em estudantes com dificuldades de aprendizagem (Beauchemin et al., 2008).

A escola aparece como um contexto apropriado para este tipo de intervenções considerando a quantidade de tempo que as crianças lá despendem e pelo facto de as intervenções poderem acontecer em contexto grupal, tanto para abordagens de intervenção em necessidade como para abordagens de carácter preventivo (Zenner, Herrleben-Kurz, & Walach, 2014). As crianças precisam de aprender a parar as suas mentes, regulando a atenção e as emoções para conseguirem lidar com as sensações de frustração e para se auto motivarem. Estas qualidades incluem não só a autorregulação da atenção e das emoções, mas também a disposição pró social como a empatia e a compaixão, a autorrepresentação, sensibilidade ética, criatividade e resolução de problemas, permitindo às crianças lidar com os futuros desafios de um mundo em constante e rápida mudança, tornando-se cidadãos inteligentes, cuidadores e comprometidos (Shapiro et al., 2006).

Tem-se assistido a uma alteração de paradigma passando o foco do trabalho dos pontos fracos para um foco no desenvolvimento dos pontos fortes, ditas competências, como forma de prevenir o aparecimento de futuros problemas (Penna-Wilkos, 2018). Muito do interesse no uso do *mindfulness* em contexto de sala de aula está relacionado com a responsabilidade atribuída aos professores pelo desenvolvimento académico dos seus alunos, sendo expectável que estejam mais atentos ao seu desenvolvimento social e



emocional e que criem métodos mais efetivos para lidar com os desafios sócio-emocionais (Penna-Wilkos, 2018), levando ao conflito entre os elevados padrões académicos exigidos aos estudantes e as próprias necessidades/desafios destes alunos. Alunos com desafios relacionados com a atenção, funções executivas, hiperatividade/impulsividade e imaturidade social não são ensinados sobre as competências e estratégias apropriadas para fazer face às suas necessidades, contudo é esperado deles que demonstrem elevados níveis de atenção na tarefa (atenção focada e continuada) e comportamentos de cooperação social, o que por si só cria uma dicotomia entre a preparação do aluno e aquilo que é esperado dele. Esta dicotomia pode levar ao desenvolvimento de ansiedade quando a criança sente não ter conhecimento suficiente sobre como mudar o comportamento indesejável ou quando a criança não sabe, simplesmente, como se deve comportar ou lidar com a pressão emocional (Moilanen, 2007). Face a este desafio, o *mindfulness* quando praticado em conjunto com os professores e as crianças em idade escolar tem demonstrado não só reduzir o stress, como melhorar os mecanismos de atenção, autorregulação, comportamentos em sala de aula, otimismo, compaixão, aceitação, competências de pensamento crítico e um aumento no autoconhecimento (Black & Fredando, 2014; Burke & Hawkins, 2012; Viafora, Mathiesen, & Unsworth, 2015).

Vários estudos demonstram a ligação entre as práticas baseadas em *mindfulness* com resultados indicativos de um bom clima escolar, incluindo o cultivo da compaixão e da empatia, que por sua vez pode impactar: (a) no quão confortáveis e bem-vindos os estudantes se sentem na escola (Birnie, Speca, & Carlson, 2010); (b) no aumento do bem-estar, emoções positivas, popularidade e relações de amizade (Miners, 2008); e (c) na melhoria na autorregulação (Flook et al., 2010). A pesquisa que relacionou as práticas de *mindfulness* com a melhoria de resultados académicos demonstrou igualmente que pode ser útil na diminuição da ansiedade nos momentos de avaliação (Napoli, Krech, & Holley, 2005), no aumento do foco e concentração nas tarefas cognitivas em sala de aula (Ortner, Kilner, & Zelazo, 2007) e na melhoria das competências de leitura (Jennings, 2018).

De seguida serão sucintamente descritos alguns exemplos de programas baseados em *mindfulness* em contexto educativo, que se encontram numa fase de implementação no contexto nacional e internacional:

Programa *MindUp* – O programa *MindUp* é um programa curricular para crianças em idade escolar baseado em *mindfulness* que se sustenta na teoria e pesquisa científica

da neurociência do desenvolvimento cognitivo, ciência contemplativa e *mindfulness*, SEL (*Social and Emocional Learning*) e na Psicologia Positiva. Contém uma componente teórica e de treino para os professores sendo que é dinamizado por estes. É composto por 15 sessões e tem como principais objetivos trabalhar o autoconhecimento, a autorregulação, a consciência social, as competências relacionais e a tomada de decisão responsável. Cada componente do programa é construída com base nas competências aprendidas na anterior, movendo as crianças do foco nas experiências internas às experiências cognitivas (tomar a perspectiva do outro), promovendo a prática da gratidão e terminando com as crianças a praticar atos de bondade com os outros em casa, na sala de aula e na comunidade (Maloney et al., 2016).

Programa *Still Quiet Place* – É um programa de 8 semanas/sessões baseado no programa de *Mindfulness-Based Stress Reduction* (MBSR) que serve de treino para que terapeutas, professores e outros profissionais possam usar para ajudar crianças e adolescentes a gerir o stress e a ansiedade nas suas vidas, enquanto desenvolvem as suas capacidades naturais para a fluência emocional, comunicação respeitosa e ação compassiva. As práticas de *mindfulness* deste programa estão desenhadas para ajudar a aumentar a atenção, a capacidade de aprendizagem, a resiliência e a compaixão mostrando às crianças como elas podem experienciar a quietude natural que podem encontrar dentro delas (Saltzman, 2014).

Programa *Learning to Breathe* – É um programa universal baseado em *mindfulness* para adolescentes que está desenhado para ser integrado no contexto educativo e ser integrado no currículo escolar. O programa inclui instruções para a prática de *mindfulness* e promove a prática deste em contexto de grupo. É constituído por seis temáticas à volta do acrónimo BREATHE e pode ser adaptado a vários grupos de alunos num formato de 6, 12 ou 18 sessões. As principais atividades são o *body scan*, tomada de consciência sobre os pensamentos e os sentimentos, movimentos *mindful* e exercícios de bondade. Tem como objetivo aumentar a regulação emocional, fortalecer os mecanismos de atenção e suportar o desempenho académico, reduzir o stress e ensinar a geri-lo, e ajudar os estudantes a integrar o *mindfulness* no seu dia-a-dia (Broderick & Frank, 2014).

#### **1.4 Mindfulness e comportamentos pró sociais**

O comportamento pró social refere-se às ações voluntárias que têm como fim ajudar ou beneficiar os outros e incluem diferentes categorias de comportamento, tais como o cuidar, o partilhar e o ajudar (Berti & Cigala, 2020). Estes comportamentos podem ser observados a diferentes níveis de acordo com a teoria ecológica de Bronfenbrenner (1992) que define quatro níveis de sistemas ambientais que contêm normas e regras que influenciam o comportamento humano: o microssistema, que diz respeito ao ambiente imediato no qual o indivíduo opera (ex.: para a criança será a família ou a escola); o mesossistema, que é considerado quando dois microssistemas interagem (ex.: a interligação entre a família e a escola); o exossistema, que é externo à experiência do indivíduo, mas afeta-o diretamente (ex.: o local de trabalho dos pais); e o macrossistema, que é o sistema mais abrangente onde o indivíduo vive (ex.: contexto cultural). Assim, de acordo com a Teoria dos Sistemas Ecológicos (Bronfenbrenner, 1992), o comportamento pró social pode ser encontrado no microssistema quando se considera investigar a origem da tendência pró social, no mesossistema quando se refere ao comportamento em contextos específicos, e no macrossistema quando se refere ao comportamento entre grupos sociais e grandes organizações (Penner et al., 2005).

O comportamento pró social é considerado um importante preditor do ajustamento social das crianças no seu futuro (Berti & Cigala, 2020). Alguns estudos demonstram que existe uma correlação com a simpatia e a tomada de perspetiva em adulto, interação positiva em contextos sociais, solidariedade, respeito pela identidade pessoal, criatividade na resolução de problema e capacidade de agir (Luengo Kanacri, 2013).

A prática de *mindfulness* pode ajudar no crescimento de comportamentos pró sociais através do encorajamento das crianças a tomar atenção e a rotular os seus próprios sentimentos e emoções, a refletir sobre as suas experiências interiores sem julgamento, levando-as a serem empáticas com os seus pares e com as outras pessoas. Tem sido demonstrado que a autorregulação nos primeiros anos prediz algumas características na idade adulta, tal como a saúde, escolaridade e estabilidade financeira (Moffit et al., 2011). A autorregulação é considerada um fator fundamental no desenvolvimento da criança (Blair & Diamond, 2008) e mostra estar relacionado com o sucesso escolar (Ursache et al., 2012), funções metacognitivas (Boekaerts & Corno, 2005) e competências sociais (Kochanska et al., 2000).

### 1.4.1 - Empatia

O comportamento pró social decorre da capacidade de empatizar com os outros, ou seja, de ter a capacidade de identificar e compreender as necessidades do outro, gerando comportamentos positivos socialmente. Segundo o *Centre of Excellence for Early Childhood* (Bell, 2016), as crianças mais empáticas são aquelas com maior probabilidade em demonstrar comportamentos pró sociais. Alguns estudos sobre a relação entre o comportamento pró social, a empatia, a raiva e a culpa verificaram que a empatia era um forte preditor do comportamento amigável entre pares. As crianças mais empáticas demonstraram uma maior capacidade para a compreensão social do que os seus pares menos empáticos, evidenciando, conseqüentemente, um maior nível nos comportamentos pró sociais (Findlay, Girardi, & Coplan, 2006; Roberts, Strayer, & Denham, 2014).

A empatia descreve-se assim como uma capacidade humana básica importante na vida social diária, incluindo no contexto escolar, refletindo a capacidade de responder afetivamente às emoções dos outros, objetivando reagir de forma adaptativa às necessidades dos mesmos. A empatia, para a generalidade dos autores (Decety, 2010; Hatfield et al., 1993; Rieffe et al., 2010), pode assumir três facetas na forma como se manifesta: (1) *Empatia afetiva*, que diz respeito à sintonização com o estado emocional da outra pessoa (sinto o que sentes) e que se desenvolve no primeiro ano de vida, estando diretamente relacionada com ações pró-sociais e com a diminuição da raiva e da agressão em contexto pré-escolar (Lovett & Sheffield, 2007); (2) a *Empatia Cognitiva*, que se desenvolve quando a criança começa a desenvolver a consciência e o entendimento sobre as emoções dos outros (Rieffe et al., 2010), não as internalizando como suas, mas tendo a capacidade de as entender e ser empático com as mesmas (percebo o que sentes); e a (3) *Intenção para confortar ou Ações Pró sociais*, que congrega as duas anteriores e transforma-as no ato ou intenção para agir em relação ao estado emocional do outro (Davidov et al., 2013; Decety, 2010; Williams et al., 2014).

Vários estudos demonstraram que crianças com elevados níveis de empatia são geralmente mais capazes de gerir as suas próprias emoções, demonstram menor agressividade e comportam-se de uma forma mais pró social (Overgaaauw et al., 2017). Acima de tudo, a empatia é importante para criar uma ligação com os primeiros cuidadores, amigos e com as restantes pessoas que vão surgindo de forma eminente no ciclo de vida. A falta de empatia tem estado relacionada com o desenvolvimento de problemas de comportamento e a empatia cognitiva sem a componente afetiva está

relacionada com elevados níveis de *bullying* (Overgaauw et al., 2017). Apesar da empatia ser um comportamento inato no bebê, que é desenvolvido na interação e relação com seus primeiros cuidadores, vários estudos (Greenberg & Turksma, 2015; Stern et al., 2021) têm demonstrado uma crescente preocupação com a alteração dos valores ao longo das gerações com os jovens a mudar dos valores intrínsecos (como a comunidade e a afiliação) para preocupações extrínsecas (como o dinheiro, a fama e a imagem). Desta forma, os investigadores defendem que nutrir o desenvolvimento das bases de empatia deve tornar-se uma preocupação prioritária, assumindo aqui as escolas aqui um papel preponderante no trabalho destas competências. Os ativistas sociais defendem que as escolas precisam de fazer mais do que simplesmente ensinar as crianças a ler e a escrever, ampliando o seu espectro de intervenção para ajudar as crianças a tornarem-se pensadores críticos que conseguem efetivamente trabalhar com os outros, que contribuem democraticamente para a sociedade e que conseguem lidar eficazmente com os desafios do dia-a-dia (Greenberg et al., 2017).

Além da escola, a família assume um papel fundamental no desenvolvimento da criança e os condicionalismos que advenham desta primeira relação podem vir a influenciar a capacidade e o processo de socializações futuras.

### **1.5 Parentalidade Consciente**

Algumas investigações dedicadas à área da parentalidade verificaram que as práticas parentais baseadas no afeto e comunicação têm efeitos diretos na compreensão empática e na conduta pró social, enquanto que o uso de recompensas e castigos físicos nas práticas parentais não têm efeitos diretos nos níveis de empatia e de comportamento pró social (Eisenberg, Fabes, & Spinard, 2006).

Na extensa análise dos benefícios individuais do *mindfulness*, os investigadores levaram a pesquisa do contexto clínico e social até às relações entre pais e filhos. A parentalidade *mindful* é uma extensão do *mindfulness* como traço intrapessoal para as relações interpessoais. Kabat-Zinn (1997) propôs um conceito de parentalidade *mindful* que é definido como um processo prático, criativo e em desenvolvimento. Neste processo, os pais prestam atenção às suas crianças e ao seu ato de parentalidade de uma maneira particular intitulada de consciente, presente no momento e sem julgamento (Bogels & Restifo, 2014; Kabat-Zinn & Kabat-Zinn, 1997). Kabat-Zinn (1997) sugeriu que a parentalidade *mindful* ou consciente deve consistir em três elementos: (1) soberania (ex.:

reconhecimento e encorajamento da interiorização da criança); (2) empatia (ex.: tentativa de entender os pensamentos da criança e pensar de acordo com a sua perspectiva) e (3) aceitação (ex.: total aceitação da interiorização da criança, sentimentos, pensamentos e pontos de vista).

Duncan, Coatsworth e Greenberg (2009) propuseram um conceito de parentalidade consciente constituído por cinco elementos: (1) *ouvir com total atenção*, ou seja, os pais prestam atenção à experiência de parentalidade e ouvem as suas crianças com bastante atenção, incluindo prestar atenção ao conteúdo do seu discurso, tom de voz, expressões faciais e linguagem corporal; (2) *aceitação sem julgamento do próprio e da criança*, ou seja, os pais compreendem e aceitam o comportamento da criança e o seu próprio comportamento, a relação entre os pais e a criança, e a atual experiência de parentalidade para que a sua cognição e comportamento não sejam afetadas por pensamentos automáticos e desvios do subconsciente; (3) *consciência emocional sobre as emoções da criança e do próprio*, ou seja, os pais conseguem identificar as emoções da criança e as suas próprias ao ponto de conseguirem responder de forma consciente e adequada, ao invés de forma automática; (4) *a autorregulação na relação de parentalidade*, que é quando os pais controlam as suas respostas emocionais num estado de equilíbrio, essencialmente face a emoções negativas, nas suas atividades parentais; (5) *compaixão para com a criança e com o próprio*, ou seja, os pais endereçam esforços para que nos seus comportamentos evitem o excessivo auto criticismo e consigam confortar e apoiar as suas crianças em situações emocionalmente desconfortáveis.

No que diz respeito aos benefícios da parentalidade consciente, Duncan, Coatsworth e Greenberg (2009) defendem que (1) a *elevada qualidade da atenção e escuta* pode aumentar a predisposição para a criança se expor aos seus pais, promove uma melhor compreensão, faz com que seja possível atender às necessidades da criança em tempo útil, e permite estabelecer conexões através de emoções positivas entre os pais e os filhos; (2) a *aceitação sem julgamento* pode ajudar aos pais a eliminar os seus pensamentos automáticos, a largar perspectivas irrealistas, a formular regras parentais que estejam de acordo com o desenvolvimento dos seus filhos, e a melhorar a compreensão deles próprios, dos seus filhos e da sua relação com estes; (3) a *consciência e reconhecimento das emoções* pode ajudar os pais a reconhecer o processo de desenvolvimento emocional dos seus filhos, diminuindo as suas reações emocionais exageradas; (4) a *autorregulação* permite aos pais controlar as suas respostas emocionais, escolhendo uma resposta mais

adaptativa, expressão emocional e estratégia parental; (5) através da *compaixão*, os pais não só providenciam compreensão e conforto como reduzem a sua própria culpa e pressão no processo de parentalidade. Resumidamente, este estilo de parentalidade promove por si só a própria saúde mental dos pais, a adoção de estilos de parentalidade apropriados, relações pais-filhos mais positivas e o desenvolvimento emocional positivo das próprias crianças (Ahemaitijiang et al., 2021).

A regulação da atenção é um aspeto central do *mindfulness* aplicado à parentalidade uma vez que ajuda os pais a focarem-se no presente, prestando mais atenção às atividades e necessidades das crianças, levando à promoção de relações mais seguras que afetam as interações sociais das crianças com os outros (Siu, Ma, & Chui, 2016). Devido ao facto de cada indivíduo interagir com o outro consoante o seu modelo de funcionamento interno, que por sua vez é desenvolvido no contacto com o primeiro cuidador, maior atenção e sensibilidade por parte dos pais é importante para construir uma representação interna da própria criança, que é com base nela que a criança interage com o mundo que a rodeia (Siu, Ma, & Chui, 2016). Com elevados níveis de *mindfulness* os pais podem não só regular as suas emoções mais eficazmente como podem ensinar às suas crianças como ser conscientes e regular as suas emoções, promovendo o ajustamento e as competências sociais das crianças (Duncan, Coatsworth, & Greenberg, 2009; cit in Siu, Ma, & Chui, 2016).

## **2. Metodologia**

### **2.1 Desenho e objetivos da investigação**

Esta investigação tem uma natureza quantitativa e segue uma metodologia quasi-experimental considerando a existência de um grupo experimental e um grupo de

controle, sendo ainda do tipo longitudinal uma vez que envolverá a avaliação dos mesmos grupos em dois momentos distintos: antes da implementação do programa e após a implementação do mesmo. O presente trabalho tem como objetivo conceptual a promoção de comportamentos pro sociais nas crianças do 4º ano de escolaridade, nomeadamente comportamentos de empatia, com a implementação do programa *Vespa Vespalina – Uma fábula de mindfulness*, subdividindo-se em três objetivos de investigação:

**Objetivo 1:** Adaptar, aplicar e avaliar o programa *Vespa Vespalina – Uma fábula de mindfulness*.

**Objetivo 2:** Avaliar a existência de diferenças na manifestação de comportamentos de empatia por parte das crianças entre o momento pré implementação e o momento pós implementação do programa.

**Objetivo 3:** Avaliar a existência de comportamentos de parentalidade consciente nos pais das crianças envolvidas no estudo.

## **2.2 Participantes**

O presente estudo é constituído por duas amostras conseguidas através de um método de amostragem não probabilístico levando à criação de amostras por conveniência, considerando para o efeito fatores como a proximidade à zona de residência do investigador e a disponibilidade das instituições para o acolhimento do programa. Este estudo é assim constituído por duas amostras distintas: amostra das crianças e a amostra dos pais, que se relacionam entre si pelo grau de parentesco (pai/mãe e filho/filha).

### **Amostra 1 – Crianças**

A amostra das crianças é constituída por 45 crianças, com idades compreendidas entre os 9 e os 11 anos, todos a frequentar o quarto ano de escolaridade numa escola da zona centro. Da amostra fazem parte duas escolas: a escola A com a participação de 22 crianças e a escola B com a participação de 23 crianças. A amostra foi desdobrada em dois grupos: um grupo experimental constituído por 25 crianças e um grupo de controlo constituído por 20 crianças (ver tabela 1).

No caso da escola A, e por apenas existir uma única turma de 4º ano de escolaridade, o grupo de controlo e o grupo experimental foram criados por sorteio aleatório, dividindo a turma em dois grupos com o mesmo número de elementos. No caso da escola B, e por



existirem duas turmas de 4º ano de escolaridade, uma turma foi escolhida para grupo experimental (4ºB) e a outra para grupo de controlo (4ºA).

**Tabela 1** *Constituição da amostra 1*

	<b>Escola A</b>	<b>Escola B</b>	<b>Total</b>
Grupo Experimental	11	14	25
Grupo de Controlo	11	09	20
<b>Total (n)</b>	<b>22</b>	<b>23</b>	<b>45</b>

### **Amostra 2 – Pais**

A amostra dos pais seguiu, igualmente, um processo de amostragem por conveniência, tendo sido usado o mesmo critério que na amostra anterior, ou seja, foram contactados os pais das crianças envolvidas no estudo para a constituição da amostra. A amostra resultou num grupo de 38 participantes, considerando que sete dos pais das 45 crianças não aceitaram participar no estudo. Os grupos de controlo e grupo experimental foram criados com base no critério usado para formar o grupo experimental e grupo de controlo da amostra 1, ou seja, os pais das crianças que constituem o grupo de controlo foram considerados grupo de controlo (16) e da mesma forma com o grupo experimental (22) (ver tabela 2).

Dos 38 participantes apenas 4 são do sexo masculino, sendo a esmagadora maioria do sexo feminino (mães). A amostra é composta por elementos com idades compreendidas entre os 32 e os 50 anos ( $M=41,89$  anos).

**Tabela 2** *Constituição da amostra 2*

	<b>Escola A</b>	<b>Escola B</b>	<b>Total</b>
Grupo Experimental	11	11	22
Grupo de Controlo	9	7	16
<b>Total (n)</b>	<b>20</b>	<b>18</b>	<b>38</b>

Tomou-se como critério de exclusão da investigação as crianças e/ou pais que não tenham apresentado consentimento escrito. As crianças às quais não foi dada autorização

por parte dos pais para a integração no estudo não responderam a qualquer questionário e nos momentos de dinamização do programa de intervenção desempenharam outras tarefas ao encargo do professor responsável pela turma.

### **2.3 Instrumentos de avaliação**

Para o estudo, foram aplicados os seguintes instrumentos de avaliação:

#### **2.3.1 Questionário de Dados Sociodemográficos** (versão para pais e versão para crianças) (*anexo III, IV*)

Estes questionários foram criados para recolher uma série de informação sociodemográfica sobre a amostra, nomeadamente idade e género no caso das crianças e idade, género, estado civil, profissão, número de filhos e grau de parentesco com a criança envolvida no estudo no caso dos pais.

#### **2.3.2 Questionário de Empatia para Crianças e Jovens** (EmQue-CA) (versão original: Overgaauw; Rieffe; Broekhof; Crone; & Guroglu, 2017) (*anexo V*)

O *Questionário de Empatia para Crianças e Jovens* (EmQue-CA) foi criado por Overgaauw, Rieffe, Broekhof, Crone e Guroglu (2017) e validado por uma amostra de 1250 crianças e adolescentes em contexto escolar, com idades compreendidas entre os 10 e os 15 anos, maioritariamente de origem holandesa. Este instrumento, que objetiva avaliar a empatia, é formado por 14 questões (retiradas dos 21 itens iniciais) que se subdividem em três subescalas: *Empatia Afetiva* (6 itens), *Empatia Cognitiva* (3 itens) e *Intenção para confortar* (5 itens), com três possibilidades de resposta: “não é verdade”; “por vezes verdade” e “é verdade”.

No estudo de validação as três subescalas identificadas mostraram uma boa consistência interna, tal como demonstraram uma boa relação com outras medidas de empatia como o caso do *Interpersonal Reactivity Index* (IRI) e construtos relacionados com a consciência emocional e diferenciação e funcionamento social (qualidade de amizade e comportamentos de bullying) (Overgaauw et al., 2017).

Silva, Rieffe e Veiga (2022) pegaram na versão original do instrumento EmQue, na versão para cuidadores de Rieffe, Ketelaar e Wiefferink (2010) e validaram-no para a população portuguesa através de um grupo de 250 cuidadores de crianças entre os 3 e os 6 anos (pré-escolar) da zona de Lisboa e sul de Portugal. Esta versão resultou num questionário com 15 itens (dos 20 originais), os quais se agregam em três subescalas:

*Contágio emocional* (5 itens); *Atenção aos sentimentos dos outros* (6 itens) e *Ações Pró sociais* (4 itens). O questionário é respondido com base no comportamento observado da criança nos últimos dois meses e assume cinco possibilidades de resposta: (1) quase nunca; (2) raramente; (3) por vezes; (4) frequentemente; e (5) quase sempre. Esta versão de 15 itens demonstrou uma boa consistência interna, com as subescalas a mostrar boas propriedades psicométricas através dos seus *alfas de Cronbach* (*Contágio Emocional* = .79; *Atenção aos sentimentos dos outros* = .81; *Ações pró sociais* = .82), relacionando-se positivamente entre si. A validade concorrente das escalas, à semelhança da versão original, também demonstrou bons resultados. O *Contágio emocional*, *Atenção aos sentimentos dos outros* e *Ações pró sociais* foram relacionados com comportamentos pró sociais mais frequentes, assim como a capacidade para prestar atenção aos sentimentos dos outros esteve relacionada com um melhor reconhecimento emocional (Silva, Rieffe, & Veiga, 2022). Por outro lado, no que diz respeito à validade divergente, as ações pró sociais mostraram-se relacionadas com menor agressividade (Silva, Rieffe, & Veiga, 2022).

Em linha com a validação deste instrumento na versão para cuidadores, e considerando a falta de validação do instrumento para a versão de autorresposta, foi levado a cabo um estudo de validação do EmQue-CA para crianças em idade escolar por Pereira, Bártolo, Espain, Magalhães, Agostinho, Vaz, Gomes e Rieffe (2024), no qual também colaborou a investigadora do presente estudo. Para este trabalho de validação participaram no estudo 352 crianças, com idades compreendidas entre os 7 e os 11 anos, de várias escolas do país (a frequentar entre o 2º e o 5º ano de escolaridade), que aceitaram responder ao questionário. Para a avaliação da estrutura fatorial da medida, a amostra total foi aleatoriamente dividida em duas subamostras. A análise de componentes principais foi conduzida usando a primeira metade da amostra (n= 176 participantes). Inicialmente, foram incluídos na análise os 14 itens que demonstraram adequadas propriedades no estudo preliminar. Contudo, os itens 1 e 17 não apresentaram cargas fatoriais superiores a 0.40 e, por essa razão, foram excluídos. A amostra foi adequada para a realização de uma análise fatorial exploratória (KMO = .735) e os resultados obtidos no teste de esfericidade de Bartlett indicaram que as correlações entre os itens foram suficientemente elevadas ( $\chi^2(66)=421.575$ ;  $p<0.001$ ). O modelo final obtido através da análise de componentes principais foi diretamente testado com uma análise fatorial confirmatória (AFC), usando a segunda parte da amostra (n=176 participantes), o que não evidenciou

um ajuste adequado do modelo tendo apresentado o item 9 com uma carga fatorial  $<.40$ . Por esse mesmo motivo, retirou-se o item 9 da análise fatorial confirmatória tendo-se obtido, após nova análise, um bom ajuste em todos os índices analisados:  $\chi^2(41)=53.440$ ;  $p<0.092$ ; CFI=0.961; RMSEA=0.042, 90%(0.000-0.070),  $p=0.652$ ; SRMR=0.0574, resultando num modelo final de 11 itens. Com base na proposta de Overgaauw et al. (2017) os componentes foram designados por empatia afetiva (itens 7, 13, 16 e 18), empatia cognitiva (itens 11 e 14) e intenção de confortar (itens 3, 6, 8, 12, 15).

### **2.3.3 Escala de Mindfulness Interpessoal na Parentalidade (EMIP) (Moreira & Canavarro, 2017) (anexo VI)**

A versão original desta escala foi desenvolvida por Duncan (2007) e era composta por 10 itens baseados numa série de instrumentos já existentes (como era o caso do Kentucky Inventory of Mindfulness Skills, o The Mindful Attention and Awareness Scale, etc.) e objetivava avaliar três dimensões: (1) consciência e atenção centrada no presente direcionada à criança e a si mesmo, (2) abertura e receptividade sem julgamento aos pensamentos e emoções da criança, e (3) não reatividade às normas culturalmente aceites sobre o comportamento da criança. Posteriormente, e com o objetivo de avaliar mais profundamente as cinco dimensões propostas na teoria da parentalidade consciente, os autores (Duncan, Coatsworth, & Greenberg, 2009) expandiram este breve questionário para um questionário de 31 itens constituído por seis subescalas: (1) *Ouvir com total atenção*; (2) *Compaixão pela criança*; (3) *Aceitação sem julgamento do funcionamento parental*; (4) *Não reatividade emocional na parentalidade*; (5) *Consciência emocional sobre a criança*; e (6) *Consciência emocional sobre o próprio*. Devido às fracas características psicométricas os itens 3 e 6 foram retirados desta versão, resultando numa versão final de 29 itens.

Para a validação da escala para a população portuguesa os autores (Moreira & Canavarro, 2013) realizaram uma análise fatorial exploratória com uma rotação Varimax. Para analisar a consistência interna foram obtidos os *alpha de Cronbach* para cada uma das subescalas e para a pontuação total. Ambas as correlações pontuaram de forma adequada ( $>.30$ ). A análise exploratória resultou numa estrutura de seis fatores muito semelhante à estrutura da versão holandesa. As subescalas *Compaixão pela Criança* (itens 4, 7, 25, 27, 28 e 31), *Ouvir com Total Atenção* (itens 1, 9, 13, 19, e 24) e

*Consciência Emocional sobre a Criança* (itens 12, 22 e 30) foram mantidas tal como na versão original do instrumento. A subescala da *Aceitação sem Julgamento do Funcionamento Parental* (itens 15, 17, 18, 20, 23 e 26 + 10) manteve-se igual à versão original com a exceção da versão portuguesa incluir o item 10. As subescalas da *Não Reatividade Emocional na Parentalidade* (itens 5, 11, 14 e 29) e a *Consciência emocional sobre o Próprio* (itens 2, 8, 16 e 21) foram convertidas na subescala *Autorregulação na Parentalidade*. Foi encontrada uma consistência interna adequada na maioria das subescalas com exceção da subescala *Consciência Emocional sobre a criança* que evidenciou um valor de *alpha de Cronbach* abaixo do recomendado ( $\alpha=69$ ) e da subescala *Consciência Emocional sobre o próprio* ( $\alpha=42$ ). Além disso, os itens 3 e 6 da subescala *Consciência Emocional sobre o próprio* demonstraram, igualmente, valores de correlação item-total abaixo do recomendado ( $\leq .30$ ). Desta forma, os autores decidiram excluir estes itens e, conseqüentemente, a própria subescala, ficando assim a versão portuguesa, à semelhança da original, composta por 29 itens e cinco fatores.

#### **2.3.4 Instrumentos complementares**

Além dos questionários identificados acima, foram ainda criados pela autora da investigação instrumentos complementares de avaliação: *Fichas de Avaliação de Saberes* e o *Barómetro Emocional* (anexos VIII e IX). As *Fichas de Avaliação de Saberes* são de resposta simples e curta e são aplicadas no início e no final de cada sessão, permitindo validar se os conteúdos-chave foram aprendidos, permitindo o ajuste no método de intervenção e/ou o reforço de alguma dinâmica se necessário, sendo as questões de cada ficha adaptadas aos conteúdos da respetiva sessão. A par com este instrumento foi criado um instrumento simples de avaliação da satisfação: *Barómetro Emocional* que consiste na identificação da emoção que melhor descreveu o estado emocional da criança durante a sessão (com recurso a um conjunto de emoções ilustradas) e uma pergunta de escolha múltipla sobre o seu grau de satisfação com a sessão (“Gostei muito de tudo”; “Gostei de quase tudo”; “Não gostei de algumas coisas” e “Não gostei de nada”). Além destas questões fechadas, o questionário tem ainda um campo aberto, de resposta opcional, para que cada criança possa escrever uma informação complementar que queira partilhar. Estes instrumentos complementares foram criados com o objetivo de tornar as sessões mais próximas do ritmo e das reais necessidades do grupo.

## 2.4 Procedimentos éticos e administrativos

Antes de contactadas as entidades para a implementação do programa e recolha de dados, o presente estudo de investigação foi submetido à apreciação da Comissão de Ética da Universidade de Évora pela qual obteve o parecer positivo. Seguiu-se a apresentação do projeto à Presidente da Comissão de Administração Provisória do Agrupamento de escolas (*anexo I*), no mês de maio de 2023, tendo como objetivo recolher autorização para a implementação do programa *Vespa Vespalina – uma fábula de mindfulness* e consequente recolha de dados para investigação científica, a qual foi concedida pelo agrupamento, selecionando as duas escolas participantes. Seguiu-se o contacto presencial com as escolas (Escola A e Escola B) e com os professores responsáveis pelas turmas para apresentação do projeto e discussão do respetivo cronograma (*anexo III*). Os consentimentos informados (*anexo II*) que consubstanciam a autorização para a participação das crianças e dos pais no programa, e onde explicam a contextualização, objetivo e desenvolvimento do programa, foram entregues em formato de papel aos professores responsáveis para que os mesmos pudessem recolher as assinaturas ao longo da semana.

Após a recolha da totalidade dos consentimentos informados, e considerando as autorizações concedidas, foi realizado um primeiro contacto presencial com o grupo de crianças para apresentação dos elementos dinamizadores e do próprio programa, garantindo a participação informada e voluntária de todos os elementos. Foram constituídos os grupos experimentais e de controlo e nesse mesmo primeiro momento foi aplicado o *Questionário de Dados Socio Demográficos – versão para crianças* (*anexo IV*) e o *Questionário de Empatia para Crianças e Jovens* (EmQue-Ca) (*anexo VI*). Os questionários foram aplicados em formato de papel e em contexto de sala de aula, sobre a supervisão do investigador e do professor responsável. Estes questionários voltaram a ser aplicados uma semana após o término da implementação do programa e foram aplicados exatamente nas mesmas condições. O *Questionário de Dados Socio Demográficos – versão para pais* (*anexo V*) e a *Escala de Mindfulness Interpessoal na Parentalidade* (EMIP) (*anexo VII*) foram entregues às crianças, em formato de papel e em envelope fechado, para que pudessem levar para casa e entregar ao pai/mãe. Os mesmos foram devolvidos e entregues ao professor responsável ao longo da semana seguinte. Para que fosse possível identificar os questionários provenientes do grupo experimental e do grupo de controlo os questionários foram codificados com as seguintes

iniciais: GEA – Grupo Experimental da Escola A; GEB – Grupo Experimental da Escola B; GCA – Grupo de Controlo da Escola A; GCB – Grupo de Controlo da Escola B.

## **2.5 Análise de Dados**

De forma a ir ao encontro dos objetivos propostos nesta investigação, os dados obtidos por aplicação dos instrumentos de avaliação foram tratados e analisados com recurso ao programa estatístico IBM SPSS *Statistics* (versão 27). Os dados foram compilados e inseridos em dois ficheiros de dados SPSS: o ficheiro com os resultados da amostra das crianças e o ficheiro com os resultados da amostra dos pais, que foram analisados estatisticamente de forma independente.

A análise dos dados foi dividida em duas partes: a primeira relacionada com as variáveis sociodemográficas dos participantes e a segunda envolvendo os testes de hipóteses aos construtos em estudo. Na primeira fase de análise foram realizadas análises descritivas às variáveis sociodemográficas de ambas as amostras, recorrendo ao cálculo das frequências, médias, valores máximos e valores mínimos. Seguiu-se o teste dos pressupostos da normalidade da distribuição dos dados (*teste de Shapiro-Wilk*) e a homogeneidade das variâncias (*teste de Levene*), subjacente à utilização dos testes paramétricos. Na segunda fase recorreu-se à estatística inferencial para testar a diferença entre grupos nos vários momentos de avaliação, recorrendo para o efeito à aplicação de testes de comparação de amostras. No caso em que os pressupostos de normalidade foram atingidos utilizou-se o *teste t de Student* para amostras independentes e para amostras emparelhadas, e para os casos em que não se verificou a existência de uma distribuição normal dos dados utilizou-se o *teste de Mann-Witney* ou o *teste de Wilcoxon* (no caso de amostras independentes ou amostras emparelhadas, respetivamente).

### 3. Resultados

#### 3.1 Estudo 1 – Adaptação, aplicação e avaliação do programa *Vespa Vespalina – Uma fábula de mindfulness*

O programa *Vespa Vespalina – Uma fábula de Mindfulness* tem como origem o conto infantil *Vespalina, a Vespa-Mestra em Meditar* (Brites, 2023) que conta a história de uma vespa singular que tem por hábito usar experiências preciosas para viver uma vida mais harmoniosa. Usa os superpoderes da Meditação, da Atenção Plena e da Respiração Consciente para descobrir lugares como o Núcleo Saudável, onde lá encontra a Compaixão e a Inspiração. Esta atitude conduz a uma gestão mental, emocional e comportamental, que se traduz numa vivência capaz de potenciar o verdadeiro sentido de viver.

O programa utilizado para intervenção, e aqui em avaliação, é uma adaptação da versão original da autoria de Brites e Gonçalves (2023) para o contexto psicoeducativo. Esta adaptação foi realizada pelas autoras e pela investigadora deste trabalho. O programa foi redesenhado para ser um programa de intervenção psicoeducativo destinado a grupos de crianças em contexto escolar a partir dos 7 anos de idade (com a componente de leitura e escrita totalmente desenvolvidas). O objetivo geral do programa é aprofundar a consciência da experiência com vista a facilitar as práticas de *mindfulness* propostas pela própria personagem do livro *Vespalina, a vespa-mestra em meditar* (Brites, 2023). Procura-se, através do uso do *storytelling*, provocar uma base de diálogo interior, assim como estimular a fantasia, a criatividade e o pensamento (Brites & Gonçalves, 2023). A narrativa tem como objetivo potenciar uma conexão emocional com a criança através da sintonização empática, incorporando atividades que ajudam a criança a criar uma atmosfera propícia ao desenvolvimento da atenção plena. Atividades estas que incluem dinâmicas de grupo compostas por estratégias de condução da atenção, gestão dos pensamentos e das emoções, através da literacia ajustada às práticas de *mindfulness* (Brites & Gonçalves, 2023).

O programa *Vespa Vespalina – Uma fábula de mindfulness* configura-se um programa de prevenção primária uma vez que se destina à população em geral e que ocorre antes do aparecimento de doenças ou problemas biopsicossociais (Ordem dos Psicólogos Portugueses [OPP], 2018). Recorre à estratégia de incrementação de conhecimento e fornece diretrizes de autodefesa, pretendendo desta forma aumentar os fatores de proteção e diminuir os fatores de risco (Brites & Gonçalves, 2023). Através da



descoberta de conceitos como “compaixão”, “núcleo saudável”, “atenção plena”, “meditação”, e da construção de atividades que operacionalizem estes conceitos e permitam a cada criança colocá-los em prática de forma independente, consigo e com os outros, o presente programa pretende ser uma ferramenta de utilidade prática para o autoconhecimento, a autorregulação e a interação social (Brites & Gonçalves, 2023).

Face às características dos participantes no programa (crianças a frequentar o 4º ano de escolaridade), incluindo o tempo limitado disponibilizado para a intervenção, o programa resultou numa estrutura de quatro sessões de carácter semanal (de 50/60 minutos cada), que se desenvolvem em grupo e em contexto escolar (dentro do próprio recinto da escola), dinamizado pela investigadora e pela autora do programa. Cada sessão tem uma temática adjacente relacionada com a prática de *mindfulness* (ex.: Atenção Plena, Núcleo Saudável, Bondade e Compaixão) que é desenvolvida com recurso ao *storytelling* e a dinâmicas psicoeducativas. Complementarmente às atividades desenvolvidas específicas de cada temática, cada sessão é ainda composta por outros dois momentos: (1) preenchimento da Ficha de Avaliação de Saberes (*anexo VIII*)– que se realiza no momento inicial e final de cada sessão e que tem como objetivo avaliar o conhecimentos das crianças, num momento inicial e num momento final, sobre a(s) temática(s) a abordar ou abordadas; e (2) o preenchimento do Barómetro Emocional (*anexo IX*) – que permite a expressão do grau de satisfação de cada criança face à sessão. O programa foi estruturado como mostra a tabela abaixo.

**Tabela 3** Descrição das sessões do programa *Vespa Vespalina - Uma fábula de mindfulness*

<b>Sessão n.º 1: Literacia Mindful</b> (anexo X)	
<b>Objetivos</b>	(1) Dar a conhecer a fábula <i>Vespalina, a Vespa-Mestra em Meditar</i> ; (2) Introduzir conceitos de literacia <i>Mindful</i> através da apresentação das personagens e da dinâmica de jogo Caça Palavras; (3) Introduzir as crianças à prática de meditação (técnicas de respiração consciente e de atenção plena).

<b>Atividades propostas</b>	<p>(1) <i>Storytelling</i>: leitura e interpretação da fábula <i>Vespalina, a Vespa-Mestra em Meditar</i>;</p> <p>(2) Identificação e descrição detalhada das personagens da história;</p> <p>(3) Jogo <i>Caça Palavras</i>;</p> <p>(4) Exercício de introdução à prática de meditação;</p> <p>(5) Ficha de avaliação de saberes e exercício de avaliação da ação (Barómetro Emocional).</p>
<b>Espaços e recursos</b>	<p><b>Espaço:</b> sala de aula/sala de refeições.</p> <p><b>Recursos:</b> Livro <i>Vespalina, a Vespa-Mestra em Meditar</i>; Jogo <i>Caça Palavras</i> (impresso em papel); Ficha de avaliação de saberes e Barómetro Emocional</p>
<b>Sessão n.º 2: Atenção Plena</b> (anexo X)	
<b>Objetivos</b>	<p>(1) Desenvolver a capacidade de exercer a respiração consciente;</p> <p>(2) Trabalhar a capacidade de controlar a atenção com o objetivo de encontrar a atenção plena;</p> <p>(3) Descobrir e desenvolver a escuta do próprio corpo e da própria mente (o que penso e o que sinto) levando à melhoria do autoconhecimento.</p>
<b>Atividades propostas</b>	<p>(1) Atividade de Atenção Plena 1: <i>O balão</i>;</p> <p>(2) Atividade de Atenção Plena 2: <i>Levar a atenção pela mão</i>;</p> <p>(3) Meditação guiada: <i>Scan corporal</i>.</p>
<b>Espaços e recursos</b>	<p><b>Espaço:</b> sala de aula/sala de refeições.</p> <p><b>Recursos:</b> Livro <i>Vespalina, a Vespa-Mestra em Meditar</i>; Ficha de avaliação de saberes e Barómetro Emocional.</p>
<b>Sessão n.º 3: Núcleo Saudável</b> (anexo X)	
<b>Objetivos</b>	<p>(1) Introduzir o conceito de Núcleo Saudável;</p> <p>(2) Criar estratégias de acesso ao Núcleo Saudável através da meditação;</p> <p>(3) Atribuir voz compassiva ao Núcleo Saudável.</p>
<b>Atividades propostas</b>	<p>(1) Descobrir o Núcleo Saudável</p> <p>(2) Meditação guiada – viajar pelo Núcleo Saudável</p> <p>(3) Desenhar o Núcleo Saudável e dar-lhe voz</p>

	<b>Espaço:</b> sala de aula/sala de refeições.
<b>Espaços e recursos</b>	<b>Recursos:</b> Livro <i>Vespalina, a Vespa-Mestra em Meditar</i> ; folhas brancas; marcadores/lápis de cor; Ficha de avaliação de saberes e Barómetro Emocional.
<b>Sessão n.º 4: Empatia e Bondade</b> (anexo X)	
<b>Objetivos</b>	(1) Introduzir o conceito de Bondade e o conceito de Empatia; (2) Criar um espaço de Bondade partilhada com a contribuição de todos; (3) Exercitar o ato de criar empatia com os outros, através da bondade com o próprio.
<b>Atividades propostas</b>	(1) Atividade 1: <i>Pegadas de bondade</i> ; (2) Atividade 2: <i>Inspiro empatia para mim, expiro empatia para ti</i> .
<b>Espaços e recursos</b>	<b>Espaço:</b> sala de aula/espaço exterior. <b>Recursos:</b> Livro <i>Vespalina, a Vespa-Mestra em Meditar</i> ; Ficha de avaliação de saberes e Barómetro Emocional.

Na semana seguinte ao primeiro momento de aplicação dos instrumentos de avaliação, deu-se início à implementação do programa. As sessões foram realizadas, maioritariamente, em contexto de sala de aula, numa disposição ampla da sala para que o grupo pudesse desenvolver as dinâmicas de forma mais fluída possível. As sessões iniciaram-se sempre com a apresentação das temáticas a abordar e das dinâmicas propostas, seguindo-se a aplicação da Ficha de Avaliação dos Saberes. Após a dinamização das atividades, as sessões terminaram com a aplicação, novamente, da Ficha de Avaliação dos Saberes (com exceção da sessão 3 que não contemplou este momento) e com a aplicação do Barómetro Emocional (*anexo IX*). As sessões ocorreram sempre ao final do dia (e no mesmo dia da semana), sendo que que na escola B ocorrem no tempo de uma das AECS e na escola A na última hora do período de aulas, tendo sido esse o horário cedido pelas escolas.

## 3.2 Estudo 2 – A perspetiva das crianças

### 3.2.1 Caracterização sociodemográfica

A amostra das crianças é constituída por 45 elementos, sendo a sua maioria elementos do género feminino (55%), ainda que sem diferença significativa na representatividade de género. As idades oscilam entre os 9 e os 11 anos de idade, uma vez que se encontram todos a frequentar o 4º ano de escolaridade, tendo a sua maioria 9 anos de idade (51,11%) (ver tabela 4). Sendo todos alunos do mesmo agrupamento de escolas significa que residem todos na zona centro.

**Tabela 4** Descrição sociodemográfica - amostra 1

	Grupo Experimental	Grupo de Controlo
<b>Sexo</b>		
Feminino	16	09
Masculino	09	11
<b>Idade (anos)</b>		
9	12	09
10	12	11
11	01	-
<b>Total</b>	25	20

### 3.2.2 Comparação de resultados entre grupo de controlo e grupo experimental face à implementação do programa *Vespa vespalina – Uma fábula de mindfulness*

O instrumento de avaliação aplicado às crianças – EmQue-Ca, é composto por 11 itens, que se distribuem em três subescalas: *empatia afetiva* (itens 7, 13, 16 e 18), *empatia cognitiva* (itens 11 e 14) e *intenção de confortar* (itens 3, 6, 8, 12, 15).

Quando testada a normalidade da distribuição dos dados desta amostra, com recurso a um *Teste de Shapiro-Wilk*, concluiu-se que a variável *Empatia Afetiva* segue uma distribuição normal (ou seja, o *p\_value* associado ao teste é superior ao nível de significância de 5%). No que diz respeito às restantes variáveis (*Empatia Cognitiva* e *Intenção para Confortar*), e utilizando o mesmo teste estatístico, podemos concluir que as mesmas não seguem uma distribuição normal para o nível de significância de 5 % (ver tabela 5). Para a comparação entre grupos e entre momentos de avaliação utilizou-se o

teste *T de Student* para amostras independentes e o teste *T de Student* para amostras emparelhadas nos casos em que os pressupostos de normalidade se encontram satisfeitos, e em alternativa o teste de *Mann-Whitney* ou o teste de *Wilcoxon* quando não foi possível verificar o pressuposto de normalidade.

**Tabela 5** Teste de normalidade - amostra 1

		Grupo de Controlo			Grupo Experimental		
		<i>statistic</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	<i>statistic</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Empatia Afetiva	momento 1	.93	20	.15	.96	25	.38
	momento 2	.91	20	.06	.93	25	.10
Empatia Cognitiva	momento 1	.75	20	.00	.75	25	.00
	momento 2	.90	20	.05	.75	25	.00
Intenção para confortar	momento 1	.78	20	.00	.67	25	.00
	momento 2	.72	20	.00	.84	25	.00

Nota. Assumido o nível de significância de 5%.

Aplicado o teste de *Levene* para a variável *Empatia Afetiva* confirmou-se também a igualdade de variâncias da variável em estudo (ver tabela 6).

**Tabela 6** Teste de homogeneidade de variâncias - amostra 1

		Estatística de Levene		Sig.	
		(média)	(mediana)	(média)	(mediana)
Empatia Afetiva	momento 1	.01	.08	.93	.78
	momento 2	1.46	1.57	.92	.23

Nota. Assumido o nível de significância de 5%.

Para avaliação da eficácia do programa no seu global, nomeadamente a comparação entre o momento pré (momento 1) e pós implementação (momento 2) do programa *Vespa Vespalina – Uma fábula de Mindfulness* foram feitas duas análises: a diferença de comportamento entre grupo de controlo e grupo experimental (ver tabela 7 e 8), e a forma como cada variável se comporta ao longo do tempo, entre o momento 1 e o momento 2 (ver tabela 9).

**Tabela 7** Comparação entre grupo de controlo e grupo experimental - momento 1

	Grupo de Controlo	Grupo Experimental
--	-------------------	--------------------

	M	DP	M	DP	Sig.
Empatia Afetiva	7.05	1.70	8.32	1.80	.02
Empatia Cognitiva	4.55	.94	5.08	.91	.06
Intenção para confortar	13.80	1.47	14.36	1.04	.26

Nota. Assumido o nível de significância de 5%.

Através da análise das médias podemos constatar que o grupo experimental tem, em comparação com o grupo de controlo, valores mais elevados num momento pré implementação do programa em todas as variáveis em análise, tendo uma diferença estatisticamente significativa na variável *Empatia Afetiva*.

**Tabela 8** Comparação entre grupo de controlo e experimental - momento 2

	Grupo de Controlo		Grupo Experimental		Sig.
	M	DP	M	DP	
Empatia Afetiva	7.30	1.78	7.88	1.48	.24
Empatia Cognitiva	4.40	1.23	4.76	1.01	.44
Intenção para confortar	13.85	1.39	13.68	1.38	.70

Nota. Assumido o nível de significância de 5%.

No momento pós implementação as médias do grupo experimental continuam a mostrar-se superiores às do grupo de controlo, com exceção da variável “Intenção para confortar”, ainda que nenhuma se mostre estatisticamente significativa.

Quando avaliado o comportamento de cada grupo (experimental e controlo) ao longo do tempo verificamos que não existem diferenças estatisticamente significativas para nenhum dos grupos em nenhuma das três variáveis. Apesar das médias do grupo experimental continuarem, na generalidade, superiores às médias do grupo de controlo, verifica-se uma descida no valor das médias do grupo experimental ao longo do tempo ainda que sem expressão estatística significativa (ver tabela 9).

**Tabela 9** Teste de relação de variáveis ao longo do tempo (momento 1 vs. momento 2)

		M	DP	Sig.	
Empatia Afetiva	<i>Grupo de controlo</i>	momento 1	7.05	1.70	.56
		momento 2	7.30	1.78	
	<i>Grupo Experimental</i>	momento 1	8.32	1.80	.35

		momento 2	7.89	1.48	
Empatia Cognitiva	<i>Grupo de controlo</i>	momento 1	4.55	.94	.68
		momento 2	4.40	1.23	
	<i>Grupo Experimental</i>	momento 1	5.08	.91	.26
		momento 2	4.76	1.01	
Intenção para confortar	<i>Grupo de controlo</i>	momento 1	13.80	1.47	.79
		momento 2	13.85	1.39	
	<i>Grupo Experimental</i>	momento 1	14.36	1.04	.01
		momento 2	13.68	1.36	

*Nota. Assumido o nível de significância de 5%.*

### 3.3 Estudo 3 – A perspetiva dos pais

#### 3.3.1 Caracterização sociodemográfica

A amostra dos pais é constituída por 38 elementos, com idades compreendidas entre os 32 e os 50 anos de idade e com uma média de 42 anos. A maioria dos elementos que constitui a amostra é do género feminino (89%), sendo que o estado civil mais representado é o “casado” ou “união de facto” em ambos os grupos (experimental e controlo). Em relação ao número de filhos, a maioria tem entre um e dois filhos, o que significa que as crianças envolvidas no estudo são muitas delas filhas únicas (ver tabela 10).

**Tabela 10** Descrição sociodemográfica - amostra 2

	Grupo Experimental			Grupo de Controlo		
	Min.	Máx.	M	Min.	Máx.	M
<b>Idade</b>	32	50	41,27	33	49	42,75

<b>Sexo</b>		
Feminino	21	13
Masculino	1	3
<b>Estado civil</b>		
Solteiro/a	4	3
Casado/a ou União de Facto	15	11
Divorciado/a ou separado/a judicialmente	3	2
<b>N.º de filhos</b>		
1	8	6
2	11	6
3	2	3
4	-	1
não respondeu	1	-

### ***3.3.2 Comparação entre grupo de controlo e grupo experimental na identificação de comportamentos de Parentalidade Consciente***

O instrumento de avaliação aplicado aos pais (EMIP) é constituído por 29 itens que se distribuem em 5 subescalas: Compaixão pela criança (6 itens); Ouvir com total atenção (5 itens); Consciência emocional sobre a criança (3 itens); Aceitação sem julgamento do funcionamento parental (7 itens) e Autorregulação na parentalidade (8 itens).

Quando testada a normalidade da distribuição dos dados na amostra dos pais percebeu-se que a generalidade das variáveis segue uma distribuição normal, ou seja, que apresentavam um  $p > .05$ , justificando a utilização de testes paramétricos de análise estatística (ver tabela 11).

***Tabela 11*** Teste de normalidade - amostra 2

<b>Grupo de Controlo</b>			<b>Grupo Experimental</b>		
Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.



Atenção sem julgamento do funcionamento parental	.97	16	.85	.96	22	.40
Autorregulação na parentalidade	.96	16	.70	.88	22	.01
Compaixão pela criança	.96	16	.73	.92	22	.07
Ouvir com total atenção	.92	16	.19	.90	22	.03
Consciência emocional sobre a criança	.89	16	.05	.93	22	.13

*Nota. Assumido o nível de significância de 5%.*

Aplicado o teste de Levene confirmou-se também a igualdade de variâncias das variáveis em estudo (ver tabela 12).

**Tabela 12** Teste de homogeneidade de variância - amostra 2

	<b>Estatística de Levene</b>		<b>Sig.</b>	
	(média)	(mediana)	(média)	(mediana)
Atenção sem julgamento do funcionamento parental	.37	.45	.55	.51
Autorregulação na parentalidade	.33	.43	.57	.52
Compaixão pela criança	2.21	2.30	.15	.14
Ouvir com total atenção	.04	.03	.84	.87
Consciência emocional sobre a criança	.73	.70	.40	.41

*Nota. Assumido o nível de significância de 5%.*

Ao comparar o grupo de controlo e o grupo experimental percebe-se que as médias do grupo experimental apenas se distinguem de forma positiva das médias do grupo de controlo nas variáveis “Atenção sem julgamento do funcionamento parental” e na “Autorregulação na parentalidade”, ainda que nenhuma seja estatisticamente significativa. Os dados levam-nos a concluir que não existem diferenças significativas entre o grupo de controlo e o grupo experimental no que diz respeito à manifestação de comportamentos de Parentalidade Consciente (ver tabela 13).

**Tabela 13** Comparação de grupo de controlo e grupo experimental - amostra 2

	<b>Grupo de Controlo</b>		<b>Grupo Experimental</b>		<b>Sig.</b>
	<b>M</b>	<b>DP</b>	<b>M</b>	<b>DP</b>	

Atenção sem julgamento do funcionamento parental	16.63	2.78	19.41	2.28	.79
Autorregulação na parentalidade	24.88	2.87	25.36	2.85	.61
Compaixão pela criança	26.44	2.34	25.78	2.86	.45
Ouvir com total atenção	14.06	2.54	14.00	2.18	.94
Consciência emocional sobre a criança	10,69	1,01	10,18	1.22	.19

*Nota. Assumido o nível de significância de 5%.*

#### **4. Discussão de resultados**

A presente investigação teve como objetivo perceber os efeitos de um programa baseado em *mindfulness* - *Vespa Vespalina* – *Uma fábula de mindfulness* - no

desenvolvimento de comportamentos de empatia num grupo de crianças em idade escolar, por comparação com o grupo de controlo. Considerando que o *mindfulness* tem sido associado a vários resultados positivos em contexto escolar, nomeadamente na promoção do bom clima escolar, impactando no quão confortáveis e bem-vindos os estudantes se sentem na escola (Birnie, Speca, & Carlson, 2010), é expectável que o programa *Vespa Vespalina – Uma fábula de Mindfulness* tenha um impacto positivo no desenvolvimento e manifestação de comportamentos pró sociais, mais especificamente comportamentos de empatia, por parte das crianças. É ainda expectável que exista uma relação positiva entre pais com uma maior prática de Parentalidade Consciente e crianças com maior manifestação de comportamentos de empatia, considerando que os pais que mais eficazmente regulam as suas emoções e estão mais atentos às necessidades emocionais das suas crianças conseguem ensiná-las como ser conscientes e regular as suas emoções, promovendo as suas competências sociais e o seu próprio ajustamento (Duncan, Coatsworth, & Greenberg, 2009; cit in Siu, Ma, & Chui, 2016).

Os dados mostram que num momento anterior à implementação do programa as médias do grupo experimental da amostra das crianças são, à priori, superiores às do grupo de controlo nas três variáveis avaliadas: *Empatia Afetiva*, *Empatia Cognitiva* e *Intenção para confortar*, com maior diferença na *Empatia Afetiva*, ainda que nenhuma das diferenças possa ser considerada estatisticamente significativa. Tanto no grupo de controlo como no grupo experimental as variáveis com as maiores médias são a *Empatia Afetiva* e a *Intenção para confortar* mostrando-se de acordo com a literatura (Overgaauw et al., 2017). Crianças e adolescentes que se focam mais no sofrimento do outro (avaliado pela empatia afetiva) e que tenham uma forte tendência para ajudar os outros (avaliado pela intenção para confortar) apresentam ser mais focados no seu próprio estado interno avaliando os sinais físicos das suas emoções (Overgaauw et al., 2017). Num momento de avaliação pós implementação, que aconteceu cerca de cinco semanas após o primeiro momento de avaliação, o grupo experimental continua a demonstrar médias superiores à do grupo de controlo nas variáveis *Empatia Afetiva* e *Empatia Cognitiva*, contrariando essa tendência na variável *Intenção para confortar*. Apesar de se verificarem médias superiores no grupo experimental quando comparadas com o grupo de controlo em ambos os momentos, quando avaliamos o comportamento das médias do grupo experimental ao longo do tempo percebemos que estas não têm uma variância positiva estatisticamente significativa entre o pré e o pós implementação do programa de intervenção *Vespa*

*Vespalina – Uma fábula de mindfulness*. Apesar de se verificar uma variância maior das médias no grupo experimental do que no grupo de controlo (maior diferença nas médias entre o momento final e o momento inicial), estas assumem o comportamento contrário ao que era inicialmente expectável, ou seja, uma descida na média das respostas ao questionário EmQue-CA após a implementação do programa. Este resultado pode ser explicado por um conjunto de fatores, sendo que se enumeram alguns de seguida.

Foi possível avaliar que as crianças que constituíram o grupo experimental neste estudo, através da aplicação das Fichas de Avaliação de Saberes e por questionamento direto ao longo das sessões, tinham pouca literacia *Mindful*, sendo para muitas delas a primeira vez que se estavam a confrontar com o significado de conceitos como “*Mindfulness*”, “Empatia”, “Compaixão”, “Intenção para Confortar”, etc. Sabe-se ainda que muitas das crianças envolvidas no programa nunca tinham desenvolvido antes atividades relacionadas com a regulação emocional que as tivesse rotinado numa dinâmica de trabalho de escuta interior. Considerando que a participação no programa se tratou, para muitas, num primeiro contacto com estas temáticas, o programa pode ter-se tornado numa ferramenta de introdução ao tema, contribuindo para aumentar a capacidade de diferenciação e consciencialização em relação aos sentimentos, pensamentos e emoções, em relação a si e em relação aos outros. Este movimento pode ter levado as crianças a reinterpretar o conteúdo dos itens de resposta no segundo momento de avaliação, tornando as suas respostas mais conscientes e mais próximas do real comportamento.

A durabilidade do programa pode ser mais um fator que tenha contribuído para os resultados obtidos. Considerando que o programa tem apenas quatro sessões, pela sua dimensão e estrutura pode ter tido um impacto mais proeminente na consciencialização para a identificação e reconhecimento das emoções, sensações e pensamentos do que especificamente para o desenvolvimento de comportamentos de empatia, podendo não ter sido extenso o suficiente para permitir às crianças a internalização dos conceitos e das práticas e a consequente mudança do seu comportamento. Muitos dos programas baseados em *mindfulness* em contexto educativo têm entre 8 a 15 sessões (ex.: *MindUp*, *MindfulSchools*, O Pequeno Buda, *Activating Social Empathy Program*), e muitos deles envolvem de forma complementar a intervenção com pais e professores de forma a potenciar os resultados da intervenção. O facto de o programa *Vespa Vespalina – Uma fábula de mindfulness* ter assumido um formato mais curto e de intervenção somente

direcionada às crianças pode ter condicionado a capacidade de impactar especificamente no aumento dos comportamentos de empatia, podendo não ter garantido o tempo e o espaço para a experiencição, o treino, a discussão das dificuldades e o reajustamento das práticas. Contudo, o facto de não ter demonstrado evidência estatística do aumento de comportamentos de empatia, isto não prediz a eficácia do programa no impacto em outras variáveis que não tenham sido alvo de avaliação na presente investigação como o autoconhecimento (Birnie, Speca, & Carlson, 2010), a regulação emocional (Shapiro et al., 2006; Flook et al., 2010), a compaixão, a bondade, a resolução de conflitos, a aceitação (Black & Fredando, 2014; Burke & Hawkins, 2012; Viafora, Mathiesen, & Unsworth, 2015), a capacidade atencional, a imaturidade social (Moilanen, 2007), etc.

Além disso, e ainda que o instrumento utilizado para o efeito (EmQue-Ca) tenha sido validado para a população portuguesa numa amostra semelhante à do presente estudo (Pereira et al., 2024) esta versão do instrumento ainda não havia sido utilizada para aferir resultados de intervenção. O facto de ainda não ter sido usada para a medição real do seu propósito faz com que não exista ainda feedback sobre possíveis dificuldades ou limitações na interpretação e entendimento dos seus itens, podendo o léxico e/ou a construção frásica não ser clara para a total compreensão do seu conteúdo, podendo levar a um enviesamento das respostas.

Além dos fatores enumerados acima, a própria organização das sessões pode ter contribuído para os resultados obtidos, na medida em que todas as sessões, por uma questão de organização do horário escolar, foram dinamizadas ao final do dia, depois de um dia integral de aulas. Este fator pode ter contribuído para a minimização dos resultados do programa de intervenção, uma vez que no horário em que foram dinamizadas as sessões as crianças já não apresentavam a mesma disponibilidade mental para a receção de novos conceitos e novas práticas, assim como teriam menos disponibilidade para manter o seu foco atencional (Ison, 2015).

Em relação aos resultados da amostra dos pais (amostra 2), verificamos que não existem diferenças estatisticamente significativas entre o grupo experimental e o grupo de controlo no que diz respeito aos comportamentos de parentalidade consciente. Ainda assim, o grupo experimental evidencia médias superiores nas subescalas “Autorregulação na parentalidade” e “Compaixão pela Criança”, contrapondo com a subescala “Consciência emocional sobre a criança” que é onde obtém a média mais baixa de

respostas, à semelhança do grupo de controlo. Quando os pais trazem as práticas de atenção plena na parentalidade para a relação pais-filhos conseguem cultivar uma capacidade para exercerem a parentalidade de forma mais calma, com maior consistência e mais de acordo com os seus objetivos e valores, ao mesmo tempo que geram um sentimento afetuoso e estimulante na relação pais-filhos. A parentalidade consciente contribui para relações pais-filhos mais positivas (ex.: mais afeto positivo e menos afeto negativo, maior confiança e partilha emocional), para uma maior flexibilidade e responsividade na troca dinâmica entre pais e filhos, uma diminuição no nível de stress parental, uma utilização mais sensata das estratégias parentais e um maior bem-estar dos filhos (Duncan, Coatsworth, & Greenberg, 2009).

Ainda que não tenha sido intenção desta investigação correlacionar os resultados dos pais com os resultados das crianças, pretendeu-se perceber a contextualização de ambos os grupos (controlo e experimental) face à sua realidade de parentalidade. Percebeu-se que os grupos das crianças partilham uma realidade de Parentalidade Consciente semelhante uma vez que os resultados não mostram diferenças estatisticamente significativas entre os grupos.

## **5. Conclusão**

As escolas têm apostado na dinamização de programas baseados em *mindfulness* quer na sua inclusão nos currículos escolares, quer como atividades complementares. Contudo, e apesar deste investimento, os estudos científicos acerca da eficácia destes programas ainda são escassos (impactam como e porquê). É face à identificação desta

lacuna que o presente estudo de investigação se propõe a avaliar o impacto de um programa baseado em *mindfulness* especificamente para o aumento de comportamentos de empatia. Conclui-se que o programa teve um impacto bastante positivo na forma como foi acolhido pelas crianças que dele fizeram parte, que demonstraram ao longo de todas as sessões uma motivação para a participação e aprendizagem (com taxa de desistência de 0%), uma abertura e predisposição para as temáticas relacionadas com a gestão emocional e a relação com o outro, valorizando a criação um espaço de escuta interna e experimentação dos sentidos e das emoções, algo que foi possível validar pelas respostas dados no *Barómetro Emocional* e pelo feedback dado em cada sessão. Foi-lhes cedido um espaço de experimentação e descoberta, onde se permitiram ouvir a eles e aos outros, criando um momento disruptivo, e por isso motivador, face ao modelo de diário de aulas. Ainda que não tenham existido diferenças positivas estatisticamente significativas no grupo experimental, o grupo apresentou resultados superiores ao grupo de controlo na sua generalidade. Sendo a empatia uma resposta de carácter emocional e ainda em desenvolvimento na faixa etária em avaliação torna-se um construto de bastante difícil mensuração, pelo que os resultados obtidos não se tornam suficientes para recusar a eficácia do programa *Vespa vespalina – Uma fábula de mindfulness* face ao objetivo que se propõe.

Além do feedback das crianças envolvidas no programa, também os professores mostraram satisfação em terem estas temáticas trabalhadas nas suas turmas, uma vez que vão ao encontro dos desafios de comportamento previamente identificados, vendo no programa *Vespalina – Uma fábula de mindfulness* um início de um trabalho que se requer de continuidade face aos desafios.

Deve refletir-se sobre as limitações da presente investigação para que futuras investigações possam evitá-las ou controlá-las. No âmbito da recolha de dados ambas as amostras foram selecionadas por conveniência por facilitar o estudo e a implementação do programa. Contudo, este método de amostragem pode ter condicionado os dados obtidos e não permite a generalização dos seus resultados. O preenchimento dos questionários pelos pais foi realizado em casa e sem qualquer acompanhamento por parte da investigadora. Apesar de o consentimento informado ter identificado o objetivo do estudo, descrição da totalidade do programa e deixar os contactos da investigadora à disposição, podem ter restado dúvidas quanto à natureza do estudo e à usabilidade dos resultados, podendo ter contribuído para o enviesamento das respostas no sentido da

desejabilidade social. Será de apontar ainda como limitação à investigação a ausência de um momento de follow-up com espaço temporal mais alargado após a implementação do programa, para verificação da manutenção ou não dos resultados obtidos.

Para futuras investigações sugerem-se melhorias na estrutura do programa de intervenção, nomeadamente: (1) aumentar número de sessões disponibilizadas permitindo explorar-se mais detalhadamente cada conceito e cada experiência, permitindo à criança ter tempo para internalizar conceitos que para muitos foram novidade e trabalhar pensamentos e sensações nem sempre fáceis de gerir; (2) envolver ativamente os pais e os professores, através de contextos de formação/instrução, grupos de partilha, propostas de dinâmicas, etc. e (3) dinamizar as sessões com as crianças no período da manhã, permitindo que estejam menos cansadas e mais recetivas.

A presente investigação serviu ainda de ferramenta de sensibilização aos professores, pais, responsáveis escolares e da comunidade em geral, sobre a importância da temática das competências emocionais pela sua influência no bem-estar geral das crianças, no seu sucesso escolar e no bom funcionamento das suas relações interpessoais. Perspetivou consciencializar sobre o papel atual das escolas no desenvolvimento das competências sociais das suas crianças e da sua importância para o desenvolvimento estruturado destas (como fator de promoção de competências e de prevenção de desajustamento), mostrando a necessidade de um trabalho conjunto e alinhado entre a escola (o professor), a família e a criança num modelo psicoeducativo integrado. Reforçou a necessidade de se investir na formação dos pais e dos professores para que se possam munir de competências para enfrentar estes desafios na preparação e formação das suas crianças.

Esta investigação contribuiu ainda com a criação e disponibilização de um programa baseado em *mindfulness* para crianças em contexto educativo que se mostrou ajustado e aceite no seu formato e propósito e que, ainda que necessite de mais investigação científica para a validação da eficácia face ao objetivo que se propõe, é em si uma ferramenta de intervenção válida e de relevância para o contexto psicoeducativo.



## **6. Referências Bibliográficas**

- Ahemaitijiang, N., Fang, H., Ren, Y., Han, Z. R., & Singh, N. N. (2021). A review of mindful parenting: Theory, measurement, correlates, and outcomes. *Journal of Pacific Rim Psychology, 15*. <https://doi.org/10.1177/18344909211037016>
- Allen, N., Blashki, G., & Gullone, E. (2006). Mindfulness-based psychotherapies: A review of conceptual foundations, empirical evidence and practical considerations. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry, 40*, 285 – 294. doi:10.1111/j.1440-1614.2006.01794.x

- Arch, J. J., & Craske, M. G. (2006). Mechanisms of mindfulness: Emotion regulation following a focused breathing induction. *Behavior Research and Therapy*, *44*, 1849 – 1858. doi:10.1016/j.brat.2005.12.007
- Baer, R. A., Smith, G. T., Hopkins, J., Krietemeyer, J., & Toney, L. (2006). Using self-report assessment methods to explore facets of mindfulness. *Assessment*, *13*, 27–45. doi: 10.1177/1073191105283504
- 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*, 34 – 45. doi:10.1177/1533210107311624
- Bell, V. (2016). Prosocial Behaviour. *Centre of Excellence for Early Childhood Development*, *4*.
- Berti, S. & Cigala, A. (2022) Mindfulness for Preschoolers: Effects on Prosocial Behavior, Self-Regulation and Perspective Taking. *Early Education and Development*, *33*(1), 38-57. <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1857990>
- Birnie, K., Speca, M., & Carlson, L. E. (2010). Exploring self-compassion and empathy in the context of mindfulness-based stress reduction (MBSR). *Stress and Health: Journal of the International Society for the Investigation of Stress*, *26*(5), 359–371. <https://doi.org/10.1002/smi.1305>
- Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., Segal, Z. V., Abbey, S., Speca, M., Velting, D., & Devins, G. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, *10*, 230–241. doi: 10.1093/clipsy.bph077
- Black, D., & Fernando, R. (2014). Mindfulness training and classroom behavior among lower income and ethnic minority elementary school children. *Journal of Child and Family Studies*, *23*(7), 1242-1246
- Black, D. S., Milam, J., & Sussman, S. (2008). Sitting-meditation interventions among youth: A review of treatment efficacy. *Pediatrics*, *124*(3), 532–541.

- Blair, C., & Diamond, A. (2008). Biological processes in prevention and intervention: The promotion of self-regulation as a means of preventing school failure Clancy. *Developmental Psychology*, 20(3), 899–911. <https://doi.org/10.1017/S0954579408000436>
- Boekaerts, M., & Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology*, 54(2), 199–231. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2005.00205.x>
- Braga, G. & Vandenberghe, L. (2006). Abrangência e função da relação terapêutica na terapia comportamental. *Estudos de Psicologia*, 23(3), 307-14. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2006000300010>
- Brites (2023). *Vespalina, a Vespa-Mestra em Meditar*. Alfarroba.
- Brites, S. e Gonçalves, S. (2023). Promoção de Facilitadores da Atenção Plena: Vespa Vespalina – Uma fábula de Mindfulness. In Sousa, J. & Cols (cord.). *Emoções, Artes e Intervenção – Crianças e Jovens em Risco* (pp. 161-175). Almedina.
- Broderick, P. C., & Frank, J. L. (2014). Learning to BREATHE: an intervention to foster mindfulness in adolescence. *New directions for youth development*, 2014(142), 31–44. <https://doi.org/10.1002/yd.20095>
- Bronfenbrenner, U. (1992). Ecological systems theory. In R. Vasta (Ed.), *Six theories of child development: Revised formulations and current issues* (pp. 187–249). Jessica Kingsley Publishers.
- Brown, L., Gaudiano, B., & Miller, I. (2011). Investigating the similarities and differences between practitioners of second and third-wave cognitive-behavioral therapies. *Behavior Modification*, 35(2), 187-200. <https://doi.org/10.1177/0145445510393730>
- Brown, K. W., Ryan, R. M., & Creswell, J. D. (2007). Mindfulness: Theoretical foundations and evidence for its salutary effects. *Psychological Inquiry*, 18, 211–237. doi: 10.1080/10478400701598298

- Burke, C. A. (2010). Mindfulness-based approaches with children and adolescents: A preliminary review of current research in an emergent field. *Journal of Child and Family Studies, 19*(2) 133-144.
- Burke, A., & Hawkins, K. (2012). Mindfulness in education: wellness from the inside out. *Encounter: Education for Meaning and Social Justice, 25*(4), 36-40.
- Burrows, L. (2013). Creating Space for Mindfulness. *Dialogue Australasia, 30*, 30-32.
- Carmody, J., & Baer, R. (2008). Relationships between mindfulness practice and levels of mindfulness, medical and psychological symptoms and well-being in a mindfulness-based stress reduction program. *Journal of Behavioral Medicine, 31*(1), 23-33.
- Carvalho, J., Pinto, A., & Marôco, J. (2019). Resultados de um programa de aprendizagem socioemocional baseado em mindfulness em alunos e professores portugueses: Um estudo quase experimental. In Pinto, A. M., & Carvalho, J. S. (Coord.), *Mindfulness em Contexto Educacional* (pp. 95-107). Coisas de Ler.
- CASEL (2020). *Evidence-Based Social and Emotional Learning Programs: CASEL Criteria Updates and Rationale*. Chicago, IL: CASEL.
- Chambers, R., Gullone, E., & Allen, N. B. (2009). Mindful emotion regulation: An integrative review. *Clinical Psychology Review, 29*, 560 – 572. doi:10.1016/j.cpr.2009.06.005
- Ciftci, H., Ceylan, R., & Colak, F. (2021). The Relationship Between Preschool Children's Social Competence Skills and Their Ability to Communicate with Their Mothers. *Participatory Educational Research, 8*(2), 435-459. <https://doi.org/10.17275/per.21.48.8.2>
- Cullen, M. (2011). Mindfulness-based interventions: An emerging phenomenon. *Mindfulness, 2*(3), 186–193. <https://doi.org/10.1007/s12671-011-0058-1>
- Cullen, C. (2008). Acceptance and commitment therapy (ACT): A third wave behaviour Therapy. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy, 25*(6), 1-7. <https://doi.org/10.1017/s1352465808004797>

- Davidov, M., Zahn-Waxler, C., Roth-Hanania, R., & Knafo, A. (2013). Concern for others in the first year of life: Theory, evidence, and avenues for research. *Child Development Perspectives*, 7(2), 126–131. <https://doi.org/10.1111/cdep.12028>
- Davidson, R. J., & Lutz, A. (2008). Buddha's Brain: Neuroplasticity and Meditation. *IEEE Signal Processing Magazine*, 25(1), 174–176.
- Decety, J. (2010). The neurodevelopment of empathy in humans. *Developmental Neuroscience*, 32(4), 257–267. <https://doi.org/10.1159/000317771>
- Duncan, L. (2007). *Assessment of mindful parenting among parents of early adolescents: Development and validation of the Interpersonal Mindfulness in Parenting Scale*. Doctoral dissertation, The Pennsylvania State University, USA
- Duncan, L., Coatsworth, J., & Greenberg, M. (2009). A model of mindful parenting: implications for parent-child relationships and prevention research. *Clinical child and family psychology review*, 12(3), 255–270. <https://doi.org/10.1007/s10567-009-00463>
- Dunning, D., Tudor, K., Radley, L., Dalrymple, N., Funk, J., Vainre, M., Ford, T., Montero-Marin, J., Kuyken, W., & 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. <https://doi.org/10.1136/ebmental-2022-300464>
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Spinrad, T. L. (2006). Prosocial Development. In N. Eisenberg, W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (6th ed., pp. 646–718). John Wiley & Sons, Inc.
- Findlay, L. C., Girardi, A., & Coplan, R. J. (2006). Links between empathy, social behavior, and social understanding in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(3), 347-359.
- Flook, L., Smalley, S. L., Kitil, M. J., Galla, B. M., Kaiser-Greenland, S., Locke, J., Ishijima, E., & Kasari, C. (2010). Effects of mindful awareness practices on executive functions in elementary school children. *Journal of Applied School Psychology*, 26(1), 70–95.

- Gilbert, P. (2009). Introducing compassion-focused therapy. *Adv Psychiatric Treat*, 15, 199-208. doi:10.1192/apt.bp.107.005264
- Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Durlak, J. A. (2017). Social and emotional learning as a public health approach to education. *The future of children*, 27,13-32. 10.1353/foc.2017.0001.
- Greenberg, M. T., & Turksma, C. (2015). Understanding and watering the seeds of compassion. *Research in Human Development*, 12(3-4), 280-287.
- Hatfield, E., Cacioppo, J. T., & Rapson, R. L. (1993). Introduction and overview. In *Emotional contagion (studies in emotion and social interaction)* (pp. 1–6). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139174138>
- Hayes, S. (2004). Acceptance and commitment therapy, relational frame theory, and the third wave of behavioral and cognitive therapies. *Behavior Therapy*, 35, 639-65. [https://doi.org/10.1016/s0005-7894\(04\)80013-3](https://doi.org/10.1016/s0005-7894(04)80013-3)
- Hayes, S. C., Levin, M. E., Plumb-Villardaga, J., Villatte, J. L., & Pistorello, J. (2013). Acceptance and commitment therapy and contextual behavioral science: examining the progress of a distinctive model of behavioral and cognitive therapy. *Behavior therapy*, 44(2), 180–198. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2009.08.002>
- Hayes, S., McCurry, S., Afari, N., & Wilson, K. (1991). *Acceptance and commitment therapy (ACT): A therapy manual for the treatment of emotional avoidance*. Context Press.
- Herbert, J. & Forman, E. (2011). The Evolution of Cognitive Behavior Therapy: The Rise of Psychological Acceptance and Mindfulness. In: J. D. Herbert & E. M. Forman. *Acceptance and mindfulness in cognitive behavior therapy: understanding and applying the new therapies* (pp. 3–25). John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9781118001851.ch1>
- Kochanska, G., Murray, K. T., & Harlan, E. T. (2000). Effortful control in early childhood: Continuity and change, antecedents, and implications for social development. *Developmental Psychology*, 36(2), 220. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.36.2.220>

- Hölzel, B., Carmody, J., Vangel, M., Congleton, C., Yerramsetti, S., Gard, T., & Lazar, S. (2011). Mindfulness practice leads to increases in regional brain gray matter density. *Journal of Psychiatry Research: Neuroimaging*, 191(1), 36-43.
- Ison, M. S. (2015). Attentional capacity in children: Intervention programs for its development. In P. Á. Gargiulo & H. L. Mesones-Arroyo (Eds.), *Psychiatry and neuroscience update: Bridging the divide* (pp. 243–251). Springer International Publishing/Springer Nature. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-17103-6\\_18](https://doi.org/10.1007/978-3-319-17103-6_18)
- Jacobson, N. & Christensen, A. (1996). *Integrative Couple Therapy: Promoting Acceptance and Change*. London: W W Norton & Co.
- Jennings, P. A. (2015). *Mindfulness for teachers: Simple skills for peace and productivity in the classroom*. W. W. Norton Company.
- Jha, A. P., Krompinger, J., & Baime, M. J. (2007). Mindfulness training modifies subsystems of attention. *Cognitive, Affective, & Behavioral Neuroscience*, 7, 109 – 119. doi:10.3758/CABN.7.2.109
- Kabat-Zinn, J. (2003), Mindfulness-Based Interventions in Context: Past, Present, and Future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10: 144-156. <https://doi.org/10.1093/clipsy.bpg016>
- Keng, S. L., Smoski, M. J., & Robins, C. J. (2011). Effects of mindfulness on psychological health: A review of empirical studies. *Clinical Psychology Review*, 31, 1041–1056. doi: 10.1016/j.cpr.2011.04.006
- Kohlenberg, R. & Tsai, M. (1991). *Functional analytic psychotherapy. Creating intense and curative therapeutic relationships*. Plenum. <https://doi.org/10.1007/978-0-387-70855-3>
- Lawlor, M. S. (2016). Mindfulness and social emotional learning (SEL): A conceptual framework. In K. A. Schonert Reichl & R. W. Roeser (Eds.). *Handbook of mindfulness in education: Integrating theory and research into practice* (pp. 65–80). Springer-Verlag Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-1-4939-3506-2\\_5](https://doi.org/10.1007/978-1-4939-3506-2_5)
- Linehan, M. (1993). *Cognitive-behavioral treatment of borderline personality disorder*. Guilford Press.

- Lovett, B. J., & Sheffield, R. A. (2007). Affective empathy deficits in aggressive children and adolescents: A critical review. *Clinical Psychology Review*, 27(1), 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2006.03.003>
- Luengo Kanacri, B. P., Pastorelli, C., Eisenberg, N., Zuffianò, A., & Caprara, G. V. (2013). The development of prosociality from adolescence to early adulthood: the role of effortful control. *Journal of personality*, 81(3), 302–312. <https://doi.org/10.1111/jopy.12001>
- Maloney, J. E., Lawlor, M. S., Schonert-Reichl, K. A., & Whitehead, J. (2016). A mindfulness-based social and emotional learning curriculum for school-aged children: The MindUP Program. In K. A. Schonert-Reichl & R. W. Roeser (Eds.), *Handbook of mindfulness in education: Integrating theory and research into practice* (pp. 313–334). Springer-Verlag Publishing/Springer Nature. [https://doi.org/10.1007/978-1-4939-3506-2\\_20](https://doi.org/10.1007/978-1-4939-3506-2_20)
- Medeiros, C., Gouveia, M., Canavarro, M., & Moreira, H. (2016). The Indirect Effect of the Mindful Parenting of Mothers and Fathers on the Child's Perceived Well-Being Through the Child's Attachment to Parents. *Mindfulness*, 7, 916–927. <https://doi.org/10.1007/s12671-016-0530-z>
- Meng, K., Yuan, Y., Wang, Y., Liang, J., Wang, L., Shen, J., & Wang, Y. (2020). Effects of parental empathy and emotion regulation on social competence and emotional/behavioral problems of school-age children. *Pediatric investigation*, 4(2), 91–98. <https://doi.org/10.1002/ped4.12197>
- Miners, R. (2008). Collected and connected: Mindfulness and the early adolescent (Dissertations Abstracts International: Section B). *The Sciences and Engineering*, 68(9).
- Moffit, T. E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R. J., Harrington, H., Houts, R., Poulton, R., Roberts, B. W., Ross, S., Sears, M. R., Thomson, W. M., & Caspi, A. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *PNAS Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 108(7), 2693–2698. <https://doi.org/10.1073/pnas.1010076108>



- Moilanen, K. (2007). The Adolescent Self-Regulatory Inventory: The Development and Validation of a Questionnaire of Short-Term and Long-Term Self-Regulation. *Journal of Youth Adolescents*, 36(3), 835-848.
- Morris, M., Felver-Gant, J. C., & Dishion, T. J. (2011). *Mindfulness-related changes to attentional control in kids*. Poster presented at the 2011 University of Oregon Graduate Student Research Forum, Eugene, OR.
- Napoli, M., Krech, P. R., & Holley, L. C. (2005). Mindfulness training for elementary school students. *Journal of Applied School Psychology*, 21(1), 99–125.
- Ordem dos Psicólogos Portugueses (2018). *Contributo OPP – Lei de Bases da Saúde*. Lisboa
- Ortner, C. N., Kilner, S. J., & Zelazo, P. D. (2007). Mindfulness meditation and reduced emotional interference on a cognitive task. *Motivation and Emotion*, 31(4), 271–283.
- Overgaaauw, S., Rieffe, C., Broekhof, E., Crone, E. A., & Güroğlu, B. (2017). Assessing Empathy across Childhood and Adolescence: Validation of the Empathy Questionnaire for Children and Adolescents (EmQue-CA). *Frontiers in Psychology*, 8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00870>
- Penna-Wilkos, A. (2018). *Exploring the Influence of Mindfulness on Elementary-Aged Students Through the Lens of the Classroom Teacher: A Case Study*. Seton Hall University, Dissertations and Theses (ETDs). 2599.
- Penner, L. A., Dovidio, J. F., Piliavin, J. A., & Schroeder, D. A. (2005). Prosocial behavior: Multilevel perspectives. *Annual Review of Psychology*, 56(1), 365–392. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.56.091103.070141>
- Pereira, A., Bártolo, A., Espain, A. Magalhães, C. Agostinho, C. Vaz, AB., Gomes, R. Rieffe, C. (2024). Empathy in school-aged children: an assessment of the psychometric properties of a self-report questionnaire (*in press*).
- Rieffe, C., Ketelaar, L., & Wiefferink, C. H. (2010). Assessing empathy in young children: Construction and validation of an Empathy Questionnaire (EmQue). *Personality and Individual Differences*, 49(5), 362–367. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.03.046>

- Roberts, W., Strayer, J., & Denham, S. (2014). Empathy, Anger, Guilt: Emotions and Prosocial Behaviour. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 46(4), 465.
- Saltzman, A. (2014). *A still quiet place: a mindfulness program for teaching children and adolescents to ease stress and difficult emotions*. Oakland: New Harbinger Publications, Inc.
- Saltzman, A., & Goldin, P. (2008). Mindfulness based stress reduction for school-age children. In S. C. Hayes & L. A. Greco (Eds.), *Acceptance and mindfulness interventions for children adolescents and families* (pp. 139 – 161). Oakland, CA: Context Press/New Harbinger.
- Segal, Z.V., Williams, J.M.G. and Teasdale, J.D. (2002) *Mindfulness-Based Cognitive Therapy for Depression: A New Approach to Preventing Relapse*. Guilford Press, New York.
- Shapiro, S. L., Carlson, L. E., Astin, J. A., & Freedman, B. (2006). Mechanisms of mindfulness. *Journal of Clinical Psychology*, 62, 373 – 386. doi:10.1002/jclp.20237
- Siu, A.F.Y., Ma, Y., & Chui, F.W.Y. (2026). Maternal Mindfulness and Child Social Behavior: the Mediating Role of the Mother-Child Relationship. *Mindfulness*, 7, 577–583. <https://doi.org/10.1007/s12671-016-0491-2>
- Spiegler, M. D., & Guevremont, D. C. (2010). *Contemporary behavior therapy* (5. ed.). Belmont, CA: Wadsworth, Cengage Learn.
- Stern, J. A., Costello, M. A., Kansky, J., Fowler, C., Loeb, E. L., & Allen, J. P. (2021). Here for You: Attachment and the Growth of Empathic Support for Friends in Adolescence. *Child development*, 92(6),1326–1341. <https://doi.org/10.1111/cdev.13630>
- Townshend, K., Jordan, Z., Stephenson, M., & Tsey, K. (2016). The effectiveness of mindful parenting programs in promoting parents' and children's wellbeing: a systematic review. *JBISRIR*, 14(3), 139–180. <https://doi.org/10.11124/JBISRIR-2016-2314>

- Ursache, A., Blair, C., & Raver, C. C. (2012). The promotion of self-regulation as a means of enhancing school readiness and early achievement in children at risk for school failure. *Child Development Perspectives*, 6(2), 122–128. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2011.00209.x>
- Viafora, D., Mathiesen, S., & Unsworth, S. (2015). Teaching mindfulness to middle school students and homeless youth in school classrooms. *Journal of Child and Family Studies*, 24(5), 1179-1191.
- Wall, R. B. (2005). Tai chi and mindfulness-based stress reduction in a Boston public middle school. *Journal of Pediatric Health Care*, 19, 230 – 237. [doi:10.1016/j.pedhc.2005.02.006](https://doi.org/10.1016/j.pedhc.2005.02.006)
- Williams, A., O’Driscoll, K., & Moore, C. (2014). The influence of empathic concern on prosocial behavior in children. *Frontiers in Psychology*, 5, 1–9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00425>
- Zenner, C., Herrnleben-Kurz, S., & Walach, H. (2014). Mindfulness-based interventions in schools-a systematic review and meta-analysis. *Frontiers in psychology*, 5, 603. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00603>

## **Anexos**

## ANEXO I

- Carta ao Agrupamento de escolas -



UNIVERSIDADE DE ÉVORA  
ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

Exma. xxxxxxxxxx

Dra. xxxxxxxxxx

**Comissão Administrativa Provisória**

**Agrupamento de Escolas xxxxxxxxxxxxxxxx**

Vimos por este meio, em meu nome e em nome da própria Universidade de Évora, solicitar autorização para a intervenção e recolha de dados numa das escolas do vosso agrupamento, no seio do desenvolvimento da minha Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica. O presente projeto de investigação tem como objetivo perceber o impacto das práticas de *mindfulness* nos comportamentos sociais das crianças, nomeadamente na manifestação de comportamentos pró sociais. Para tal, foi criado um programa de intervenção baseado na fábula “Vespa Vespalina – a vespa-mestra em meditar” da autoria da Dr.ª Silvia Brites. Esta é uma fábula de uma vespa singular, que tem por hábito, nas suas rotinas de vespa, usar práticas preciosas para viver uma vida harmoniosa.

O programa consiste em quatro sessões presenciais e de grupo: (1) Leitura e interpretação da fábula e momento de literacia *mindful*; (2) uma meditação guiada (associada às próprias rotinas/estratégias da vespa); (3) uma atividade didática dedicada à temática da empatia; (4) uma didática dedicada à temática da compaixão/gratidão. O programa é dirigido às crianças a frequentar o quarto (4º) ano de escolaridade (idades compreendidas entre os 08 e os 11 anos de idade), considerando que nessa fase já terão a leitura e a escrita completamente desenvolvidas para a realização das atividades. As sessões terão, preferencialmente, carácter semanal e a duração média de 50 a 60 minutos. Serão dinamizadas pela Dr.ª Silvia Brites, psicóloga responsável pelo programa, e por mim própria. Para efeitos de avaliação de eficácia serão utilizados três instrumentos que objetivam avaliar tanto o desenvolvimento e uso de estratégias *mindful*, como os comportamentos sociais demonstrados pelas crianças na sequência do programa de intervenção.

Acreditamos que a “Vespa Vespalina – a vespa-mestra em meditar”, e o programa nela baseado, são uma mais-valia para a capacitação das crianças no que diz respeito, essencialmente, ao seu autoconhecimento e autorregulação, que por sua vez são características associadas ao sucesso escolar e à adaptação e desenvolvimento de competências sociais.

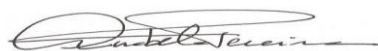
Por este motivo, e por considerarmos ser do demais interesse da saúde psicológica e da própria Educação, solicitamos a V. Ex.<sup>a</sup> que se digne a autorizar o desenvolvimento do presente programa de intervenção.

Informamos que nos comprometemos a salvaguardar o total interesse dos participantes, nomeadamente assegurando o anonimato e a rigorosa confidencialidade dos dados, assim como o total respeito pelos elementos emanados pelo Regime Geral de Proteção de Dados (RGPD).

Mais informamos que nos disponibilizamos a dar o total feedback sobre os resultados obtidos no programa, assim como toda a informação dele retirada que vossas excelências entendam por útil para o desenvolvimento e bem-estar das próprias crianças.

Colocamo-nos ao vosso dispor para qualquer informação complementar ou intervenção considerada útil.

Évora, 01 de dezembro de 2022



---

**Professora Doutora Anabela M. S. Pereira**

Supervisora Científica e Orientadora do Projeto de Dissertação de Mestrado

Departamento de Psicologia – Universidade de Évora



---

**Dra. Sílvia M. R. Brites**

Psicóloga Clínica responsável pelo programa

“Vespa vespalina – a vespa-mestra em meditar”



---

**Cristiana dos Santos Agostinho**

Estudante do Mestrado Psicologia Clínica

Departamento de Psicologia – Universidade de Évora

## ANEXO II

- Consentimento Informado -



**Excelentíssimos Pais,**

Venho por este meio, em meu nome e em nome da própria Universidade de Évora no seio da minha dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica, solicitar o vosso consentimento informado para a participação do vosso educando no projeto de investigação que se apresenta. O presente projeto tem como objetivo perceber o impacto das práticas de *mindfulness* nos comportamentos sociais das crianças, nomeadamente na manifestação de comportamentos pro sociais. Para tal, foi criado um programa de intervenção baseado na fábula “Vespalina – a vespa-mestra em meditar” da autoria da Dr.ª Silvia Brites.

O programa de intervenção consiste em quatro sessões de grupo (com duração entre 50 a 60 min.), que ocorrerão semanalmente e em contexto escolar. As sessões serão dinamizadas pela Dr.ª Silvia Brites, psicóloga clínica, e por mim própria, recorrendo para tal ao *storytelling* e às atividades lúdicas, tendo como temáticas a empatia, a regulação e a compaixão. Para a participação nas sessões, e para que seja possível a aferição de resultados, serão criados aleatoriamente dois grupos distintos: o grupo de intervenção (que irá participar na totalidade da intervenção) e o grupo de controlo (que responderá aos instrumentos de avaliação, mas que não participará na aplicação do programa fazendo outra atividade em substituição). Os grupos serão definidos aleatoriamente no primeiro dia do programa.

Para efeitos de avaliação de eficácia do programa serão usados uma série de instrumentos de avaliação, nomeadamente relacionados com a avaliação de comportamentos sociais. Na aplicação dos instrumentos de avaliação todas as crianças irão participar e a mesma acontecerá em dois momentos: antes do programa e após o programa (4 semanas depois).

Além da participação do seu educando, solicitamos igualmente o consentimento para a sua própria participação nesta investigação através do preenchimento de um questionário sobre Parentalidade Consciente, que nos permitirá estender o âmbito desta investigação a outras áreas de relevância. Demorará apenas uns minutos e bastará preencher uma única vez.

Acreditamos que a “Vespalina – a vespa-mestra em meditar”, e o programa nela baseado, são uma mais-valia para a capacitação das crianças no que diz respeito,

essencialmente, ao seu autoconhecimento e autorregulação, que por sua vez são características associadas ao sucesso escolar e à adaptação e desenvolvimento de competências sociais.

Por este motivo, e por considerarmos ser do demais interesse da saúde psicológica e da própria Educação, solicitamos o seu consentimento para a sua participação e para a participação do seu educando no presente estudo.

Mais informamos que a participação é totalmente voluntária, podendo os participantes desistir em qualquer momento. Os dados recolhidos serão unicamente usados na presente investigação e posteriormente destruídos, pelo que a confidencialidade estará assegurada.

Para qualquer esclarecimento adicional, deixo o meu contacto: [cristianagostinho@hotmail.com](mailto:cristianagostinho@hotmail.com)

### **Obrigado pela sua colaboração**

---

Declaro que entendi o teor da investigação e por tal autorizo a minha participação \_\_\_\_\_ (nome completo) e a do meu educando \_\_\_\_\_ (nome completo) no presente projeto de investigação.

Assinatura do Encarregado de Educação:

---

Dia/mês/ano: \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_\_\_



## ANEXO III

- Cronograma – Escola A -

### ~CRONOGRAMA PROJETO VESPALINA | 2023

<b>PROJECT/EVENT</b>	VESPA VESPALINA - MINDFULNESS PROGRAM	As datas propostas são indicativas, podendo ser ajustadas dentro da própria semana que se propõe.
<b>ORGANIZER</b>	ESCOLA AMARELA (4ºANO) PROF. SILVIA MORAIS	As sessões decorrerão em tempo de aula (das 14h30 às 15h30), no espaço do refeitório, com metade da turma (12 alunos) – sendo que as restantes crianças estarão a realizar outras atividades em contexto de sala.

FEBRUARY							MARCH							APRIL							MAY							JUNE							JULY							
M	T	W	T	F	S	S	M	T	W	T	F	S	S	M	T	W	T	F	S	S	M	T	W	T	F	S	S	M	T	W	T	F	S	S	M	T	W	T	F	S	S	
		1	2	3	4	5			1	2	3	4	5							1	2	1	2	3	4	5	6	7				1	2	3	4						1	2
6	7	8	9	10	11	12	6	7	8	9	10	11	12	3	4	5	6	7	8	9	8	9	10	11	12	13	14	5	6	7	8	9	10	11	3	4	5	6	7	8	9	
13	14	15	16	17	18	19	13	14	15	16	17	18	19	10	11	12	13	14	15	16	15	16	17	18	19	20	21	12	13	14	15	16	17	18	10	11	12	13	14	15	16	
20	21	22	23	24	25	26	20	21	22	23	24	25	26	17	18	19	20	21	22	23	22	23	24	25	26	27	28	19	20	21	22	23	24	25	17	18	19	20	21	22	23	
27	28						27	28	29	30	31			24	25	26	27	28	29	30	29	30	31					26	27	28	29	30			24	25	26	27	28	29	30	
																																			31							

AUGUST							SEPTEMBER							OCTOBER							NOVEMBER							DECEMBER							JANUARY						
M	T	W	T	F	S	S	M	T	W	T	F	S	S	M	T	W	T	F	S	S	M	T	W	T	F	S	S	M	T	W	T	F	S	S	M	T	W	T	F	S	S
	1	2	3	4	5	6					1	2	3							1			1	2	3	4	5					1	2	3	1	2	3	4	5	6	7
7	8	9	10	11	12	13	4	5	6	7	8	9	10	2	3	4	5	6	7	8	6	7	8	9	10	11	12	4	5	6	7	8	9	10	8	9	10	11	12	13	14
14	15	16	17	18	19	20	11	12	13	14	15	16	17	9	10	11	12	13	14	15	13	14	15	16	17	18	19	11	12	13	14	15	16	17	15	16	17	18	19	20	21
21	22	23	24	25	26	27	18	19	20	21	22	23	24	16	17	18	19	20	21	22	20	21	22	23	24	25	26	18	19	20	21	22	23	24	22	23	24	25	26	27	28
28	29	30	31				25	26	27	28	29	30	23	24	25	26	27	28	29	27	28	29	30				25	26	27	28	29	30	31	29	30	31					
														30	31																										

PROJECT PHASE	STARTING	ENDING
MOMENTO I – APLICAÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO (INICIAL)	19/04/2023	19/04/2023
SESSÃO N.º 1	26/04/2023	26/04/2023
SESSÃO N.º 2	03/05/2023	03/05/2023
SESSÃO N.º 3	10/05/2023	10/05/2023
SESSÃO N.º 4	17/05/2023	17/05/2023
MOMENTO F – APLICAÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO (FINAL)	07/06/2023	07/06/2023



## Anexo IV

### **Questionário de Dados Sociodemográficos** – versão para crianças

Este questionário é de carácter totalmente anónimo, servindo os dados por ele recolhidos apenas para tratamento estatístico no seio de uma investigação científica.

Sexo:  
 Feminino  
 Masculino

Idade: \_\_\_\_\_

**Obrigada pela tua resposta!**

## Anexo V

### Questionário de Dados Sociodemográficos – versão para pais

Queridos pais,

Antes de mais, muito obrigada por terem aceitado disponibilizar um pouco do vosso tempo para responder a estes questionários. A vossa participação é extremamente importante para este projeto de investigação científico, permitindo que este projeto traga resultados mais significativos para o desenvolvimento da área da psicologia e da educação.

Qualquer questão, não hesitem em contactar-me.

Email: cristianagostinho@hotmail.com

Obrigada

**Sexo:**

Feminino

Masculino

**Idade:** \_\_\_\_\_

**Estado Civil:**

Solteiro/a

Casado/a ou União de Facto

Divorciado/a ou separado/a judicialmente

Viúvo/a

**Profissão:** \_\_\_\_\_

**Número de filhos:** \_\_\_\_\_

**Grau de parentesco com a criança que está a participar neste estudo:**

\_\_\_\_\_

## Anexo VI

### Questionário de Empatia para Crianças e Jovens (EmQue-CA)

Autora: Carolien Rieffe, Developmental Psychology, Leiden University, the Netherlands in  
<https://www.focusonemotions.nl/empathyquestionnaire>

Logo abaixo vais encontrar 18 frases curtas. Cada frase corresponde a uma afirmação relativa à forma como poderás reagir face aos sentimentos dos outros. Tens três opções de resposta para cada frase: verdadeiro, às vezes verdadeiro ou falso. Escolhe a resposta que melhor se adequa ao teu caso. Apenas podes assinalar uma resposta. Lembra-te de que não existem respostas certa ou erradas.

	Falso	Às vezes verdadeiro	Verdadeiro
<del>1. Se a minha mãe está feliz, eu também me sinto feliz.—</del>			
<del>2. Eu compreendo que um/a amigo/a se sinta envergonhado/a, quando fez algo errado.—</del>			
3. Se um/a amigo/a está triste, gosto de confortá-lo.			
<del>4. Sinto-me péssimo/a quando duas pessoas se desentendem.—</del>			
<del>5. Quando um/a amigo/a está zangado/a, costumo saber qual a razão.—</del>			
6. Eu gostaria de ajudar quando um/a amigo/a fica zangado.			
7. Se um/a amigo meu está triste, eu também me sinto triste.			
8. Eu compreendo que um/a amigo/a fique orgulhoso/a quando ele/a fez algo bom ou positivo.			
<del>9. Se um/a amigo/a tem uma discussão, eu tento ajudar.—</del>			
<del>10. Se um/a amigo/a está a rir, eu também rio.—</del>			
11. Se um/a amigo/a está triste, na maioria das vezes entendo a razão pelo qual isso acontece.			
12. Eu quero que toda a gente se sinta bem.			
13. Quando um/a amigo/a chora, eu também choro.			
14. Se um/a amigo/a chora, a maioria das vezes compreendo o que aconteceu.			
15. Se um/a amigo/ está triste, eu quero fazer algo para melhorar a situação.			
16. Se alguém da minha família está triste, eu sinto-me muito mal.			
<del>17. Eu gosto de oferecer uma prenda a um/a amigo/a.—</del>			
18. Quando um/a amigo/a está chateado/a, eu também fico chateado/a.			

## Anexo VII

### EMIP

Versão Portuguesa: H. Moreira & M.C. Canavarro (2013)

As afirmações seguintes descrevem diferentes formas de os pais interagirem com os seus filhos diariamente. Lembre-se que não existem respostas certas ou erradas. Por favor responda de acordo com o que melhor reflete a sua experiência e não com o que pensa que a sua experiência deveria ser.

Por favor indique se cada afirmação é para si: (1) nunca verdadeira, (2) raramente verdadeira, (3) às vezes verdadeira, (4) frequentemente verdadeira ou (5) sempre verdadeira.

	Esta afirmação é, para si, verdadeira?				
	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre
1. Dou por mim a ouvir apenas parte do que o meu filho diz, porque estou ocupado a fazer ou a pensar noutra coisa ao mesmo tempo.	①	②	③	④	⑤
2. Quando estou aborrecido com o meu filho, apercebo-me de como me estou a sentir antes de agir.	①	②	③	④	⑤
<del>3. Apercebo-me de como as mudanças de humor do meu filho afectam o meu humor.</del>	①	②	③	④	⑤
4. Oíço atentamente as ideias do meu filho, mesmo quando discordo delas.	①	②	③	④	⑤
5. Frequentemente, reajo demasiado depressa ao que o meu filho diz ou faz.	①	②	③	④	⑤
<del>6. Tenho consciência de como o meu estado de humor afecta a forma como trato o meu filho.</del>	①	②	③	④	⑤
7. Permito que o meu filho expresse os seus sentimentos, mesmo quando isso me deixa desconfortável.	①	②	③	④	⑤
8. Quando estou aborrecido com o meu filho, digo-lhe calmamente como me estou a sentir.	①	②	③	④	⑤
9. Faço à pressa atividades com o meu filho, sem estar realmente atento a ele.	①	②	③	④	⑤
10. Eu tenho dificuldade em aceitar a crescente independência do meu filho.	①	②	③	④	⑤
11. A forma como me sinto costuma afectar as minhas decisões enquanto pai/mãe, mas só me apercebo disso mais tarde.	①	②	③	④	⑤
12. É difícil para mim perceber o que o meu filho está a sentir.	①	②	③	④	⑤
13. Quando estou a fazer algo com o meu filho, a minha mente divaga e distraio-me facilmente.	①	②	③	④	⑤
14. Quando o meu filho se porta mal, fico tão aborrecido que digo ou faço coisas de que me arrependo mais tarde.	①	②	③	④	⑤
15. Eu costumo ser duro comigo próprio quando cometo erros como pai/mãe.	①	②	③	④	⑤
16. Quando o meu filho faz algo que me aborrece, eu tento manter as minhas emoções controladas.	①	②	③	④	⑤
17. Em alturas realmente difíceis com o meu filho, costumo culpar-me a mim próprio.	①	②	③	④	⑤
18. Quando as coisas que eu tento fazer como pai/mãe não funcionam, eu consigo aceitá-las e seguir em frente.	①	②	③	④	⑤
19. Estou frequentemente tão ocupado a pensar noutras coisas, que me apercebo que não estou a ouvir realmente o meu filho.	①	②	③	④	⑤
20. Quando faço algo como pai/mãe de que me arrependo, tento não ser muito duro comigo próprio.	①	②	③	④	⑤

<b>21.</b> Em situações difíceis com o meu filho, faço uma pausa em vez de reagir imediatamente.	①	②	③	④	⑤
<b>22.</b> É fácil para mim perceber quando o meu filho está preocupado com alguma coisa.	①	②	③	④	⑤
<b>23.</b> Eu costumo criticar-me a mim próprio por não ser o tipo de pai/mãe que gostaria de ser.	①	②	③	④	⑤
<b>24.</b> Eu presto muita atenção ao meu filho quando estamos juntos.	①	②	③	④	⑤
<b>25.</b> Eu sou amável para o meu filho quando ele está aborrecido.	①	②	③	④	⑤
<b>26.</b> Quando estou a passar por um mau bocado como pai/mãe, sinto que deve ser mais fácil para os outros pais.	①	②	③	④	⑤
<b>27.</b> Quando o meu filho está a passar por um momento difícil, tento dar-lhe o apoio e os cuidados de que ele precisa.	①	②	③	④	⑤
<b>28.</b> Tento compreender o ponto de vista do meu filho, mesmo quando as opiniões dele não fazem sentido para mim.	①	②	③	④	⑤
<b>29.</b> Quando o meu filho faz algo que me perturba, deixo-me levar pelos meus sentimentos.	①	②	③	④	⑤
<b>30.</b> Consigo perceber o que o meu filho está a sentir, mesmo quando ele não diz nada.	①	②	③	④	⑤
<b>31.</b> Tento ser compreensivo e paciente com o meu filho quando ele está a passar um mau bocado.	①	②	③	④	⑤

## Anexo VIII

### Ficha de Avaliação de Saberes - sessão 1

Marca com um X as palavras que, para ti, descrevem o que pode ser o *Mindfulness*:

Meditação

Ansiedade

Consciência

Passado

Compaixão

Atenção Plena

Presente

Desporto



## Ficha de Avaliação de Saberes – sessão 2

- O que é a Respiração Consciente?** (escolhe a resposta correta)
- É só respirar profundamente
  - É meditar
  - É prestar atenção à forma como respiramos enquanto o fazemos

- Em que é que nos ajuda a respiração consciente?** (escolhe a resposta correta)
- A ficarmos mais tranquilos e mais atentos ao nosso corpo e ao que nos rodeia
  - A termos mais energia
  - A termos mais sono

- Onde e quando podemos praticar?** (escolhe a resposta correta)
- Apenas quando estamos a meditar
  - Em qualquer altura e em qualquer lugar (preferencialmente num sítio com pouco barulho e numa posição confortável)
  - Ao acordar e ao deitar

- O que é praticar a Atenção Plena?** (escolhe a resposta correta)
- É prestar atenção a tudo ao mesmo tempo
  - É prestar atenção ao nosso corpo, à nossa mente e ao que está à nossa volta sem qualquer julgamento
  - É só prestar atenção a uma coisa sem nos distrairmos

## Ficha de Avaliação de Saberes – sessão 4

O que é para ti a Bondade?

- É quando oferecemos presentes aos outros
- É quando fazemos coisas que os outros gostam
- É praticar o bem através dos nossos comportamentos, seja aplicado pessoas, animais ou situações.

A Bondade é:

- Uma característica que já nasce connosco e que não podemos fazer nada para mudar
- Algo que podemos trabalhar e cultivar dentro de nós e com os outros

Podemos praticar a Bondade com:

- A nossa família
- Os animais
- Os nossos amigos
- As pessoas de quem não gostamos
- Connosco próprios

Sentimos empatia por outra pessoa quando nos preocupamos com o que ela está a sentir e porquê:

- Certo
- Errado

Conhecermos as nossas próprias emoções torna mais fácil entender as emoções e os comportamentos dos outros:

- Certo
- Errado

## Anexo IX

- Barómetro Emocional -

**Como te sentiste durante esta sessão?** (faz um círculo à volta da cara correspondente)



**Gostaste da sessão?**

Gostei muito de tudo

Gostei de quase tudo

Não gostei de algumas coisas

Não gostei de nada

**Queres deixar uma mensagem?** (escreve na linha abaixo)

---

## Anexo X

### Estrutura das Sessões – Programa de intervenção “Vespalina – a vespa-mestra em meditar”

(duração: 50 a 60 minutos/sessão) | Sessão 1

a) **Apresentação do livro Vespalina – a vespa-mestra em meditar**

b) **Storytelling sobre a Vespalina**

1. Era uma vez uma vespa que parecia igual às outras, no entanto haviam diferenças.
2. Geralmente as vespas não são apreciadas, se não nos metermos com elas não incomodam, elas até ajudam as abelhas.
3. A Vespalina é uma vespa especial, sabe gerir os pensamentos e usufruir da vida.
4. É especialista em **Meditação**, sabe observar o mundo interior e exterior calmamente.
5. Esta forma de vida incomoda as outras vespas e insetos. A Moscatela (sábia e experiente) admira-a porque ela sabe conduzir a atenção, fica **Consciente**.
6. Também o Gafanhoto Perdigoto ( vaidoso e intelectual) reconhece que a Vespalina é tão tranquila. Sabe apreciar, saborear, ouvir, sentir, acalmar. Usa a **Atenção Plena**.
7. A Melga Belga (ansiosa e pessimista) esforça-se muito só que está sempre com medo de não conseguir, distrai-se e perde a atenção no **Presente**.
8. Vespalina fecha os olhos, agarra a tenção pela mão e guia-a. Se a Moscatela soube-se fazer isto tinha conseguido escapar às garras da Gata Regata (destemida e persistente).
9. A Vespalina ensina que há vantagens em Meditar pensar numa só coisa para só isso a mente focar.
10. É assim que sabe mergulhar no **Núcleo Saudável** (um lugar interior, o mais bonito de cada um de nós).
11. Usa a **Respiração Consciente** (inspirar...expirar e liga-se ao amor e **Compaixão** (observar sem julgar/pensar). As vespas até tentam só que acham difícil e uma perca de tempo. Até o Zangão Rezingão (autoritário e desconfiado) tenta, desiste logo. Que pena se soubermos silenciar a mente encontramos **Inspiração**.
12. A Vespalina tem o dom da Atenção Plena e por isso faz grandes conquistas.

c) **Exercício do caça-palavras (introdução ao vocabulário Mindful)**

Que palavras encontras novas encontras nesta história? Que truques usa a Vespalina?

Meditação | Consciente | Atenção Plena | Presente | Núcleo saudável | Compaixão | Respiração consciente | Inspiração

d) **Identificação e caracterização das personagens da história (foco na personagem da Vespalina – identificação de comportamentos/práticas Mindful)**

Vespalina (Compassiva e Mindful); Mosca Moscatela (sábia e experiente); Gafanhoto Perdigoto (vaidoso e intelectual); Melga Belga (ansiosa e pessimista); Gata Regata (destemida e persistente); Zangão Rezingão (autoritário e desconfiado).

e) **Introdução à prática de meditação – meditação guiada**

O mundo está cheio de cores diferentes, podes praticar mindfulness a prestar atenção nas cores que estás a ver agora. Observar o que está à tua volta é uma excelente oportunidade de estar profundamente presente. Confiamos muito no sentido da visão, tornando-o uma

ferramenta poderosa para a atenção plena. Podes praticar em qualquer lugar.

<https://mindfulnessexercises.com/meditation-scripts-for-kids/>

O que é que a Vespalina observava com a visão?

f) **Trabalho de casa (exercício a realizar em contexto familiar)**

Ensinar os pais a levarem um dos sentidos ao presente: visão, olfato, paladar, audição e tato

g) **Avaliação da sessão – barómetro emocional**

## Caça-Palavras



M \_ \_ t \_ ç \_ \_

C \_ \_ c \_ \_ t \_

A \_ \_ n \_ \_ P \_ \_ a

P \_ \_ s \_ \_ e

N \_ \_ e \_ S \_ \_ d \_ \_ e \_

C \_ \_ p \_ \_ x \_ \_

R \_ \_ p \_ \_ \_ \_ ã \_ C \_ \_ c \_ \_ n \_ e

I \_ \_ p \_ \_ a \_ \_ \_



## **Estrutura das Sessões – Programa de intervenção “Vespalina – a vespa-mestra em meditar”**

**(duração: 50 a 60 minutos/sessão) | Sessão 2**

**a. Recordar a história e as personagens da Vespalina – a vespa-mestra em meditar**

Vespalina (Compassiva e Mindful); Mosca Moscatela (sábia e experiente); Gafanhoto Perdigoto ( vaidoso e intelectual); Melga Belga (ansiosa e pessimista); Gata Regata (destemida e persistente); Zangão Rezingão (autoritário e desconfiado).

**b. Discutir a atividade de trabalho de casa da sessão anterior**

O mundo está cheio de cores diferentes, podes praticar mindfulness a prestar atenção nas cores que estás a ver agora. Observar o que está à tua volta é uma excelente oportunidade de estar profundamente presente. Confiamos muito no sentido da visão, tornando-o uma ferramenta poderosa para a atenção plena. Podes praticar em qualquer lugar. <https://mindfulnessexercises.com/meditation-scripts-for-kids/>

**c. 1ª Atividade de atenção plena (inspira/expira) – o balão**

Leva a atenção para dentro (fecha os olhos), inspira pelo nariz e deixa sair o ar pela boca muito lentamente. Leva a atenção à tua barriga: ela sobe quando a enches de ar e desce muito devagarinho quando deixas sair o ar pela boca. Podes pensar em coisas enquanto guias a tua atenção, é normal! Os pensamentos são como as nuvens, vão e vêm... repara na tua barriga quando a enches de ar, fica como um balão, repara agora quando sai o ar, a barriga fica coladinha às costas. Encher o balão em 1,2,3,4 esvaziar o balão em 1,2,3,4,5,6,7,8. (repetir)

**d. 2ª Atividade de atenção plena (levar a atenção pela mão) – para onde a levo e porque a levo comigo**

Gentilmente pega na atenção pela mão e leva-a novamente para o ar que entra pelo nariz e sai pela boca, para a tua barriga que enche como um balão e esvazia muito lentamente, muito lentamente...os pensamentos são como as nuvens, vão e vêm...gentilmente pega na atenção pela mão e leva-a novamente para o ar que entra pelo nariz e sai pela boca, para a tua barriga que enche como um balão e esvazia muito lentamente, muito lentamente... gentilmente pega na atenção pela mão como quando tentamos agarrar um borboleta, guia tua atenção e leva-a pela mão à respiração, muito suavemente. Mesmo que a atenção te escape e siga outra coisa

qualquer, pela neta pela mão, com muita gentileza e leva-a à respiração: inspirar...expirar...estou...aqui... (repetir).

**e. Meditação guiada – scan corporal (ex.)**

Vamos começar por ter um momento que ajuda o teu corpo a estar numa posição confortável. Podes fechar os olhos ou mantê-los ligeiramente abertos. Colocar as costas direitas e os ombros relaxados (5 segundos). Vamos agora praticar uma pequena inspeção ao corpo, levar a atenção ao corpo ajuda a acalmar a mente e a perceber quais as sensações e emoções que podem estar presentes (2 segundos). Começa por inspirar completamente e expirar por muito tempo (5 segundos). Agora trazes a consciência para o topo do teu corpo, a tua cabeça, rosto, pescoço, ombros (3 segundos). Percebe as sensações, os movimentos (5 segundos). Agora desce para os braços e para as mãos (5 segundos). Sente a parte de trás do corpo, a frente do corpo (3 segundos). Sente como estás sentado/a.... Sente o contacto do teu corpo com a cadeira (10 segundos). Agora sente as tuas pernas, as tuas pernas e os pés (5 segundos). Percebe se há algum lugar em particular que chame a tua atenção. Lugares onde as sensações se sentem mais vibrantes ou têm mais movimento (10 segundos). <https://mindfulnessexercises.com/short-body-scan/#t-1682599808225>

**f. Trabalho de casa (exercício a realizar em contexto familiar) – relacionado com a atenção plena**

Fazer um destes exercícios, o que gostaram mais.

**g. Avaliação da sessão – barómetro emocional**

**Estrutura das Sessões – Programa de intervenção “Vespalina – a vespa-mestra em meditar”  
(duração: 50 a 60 minutos/sessão) | Sessão 3**

**a. Discutir a atividade de trabalho de casa da sessão anterior**

Qual das meditações gostaram mais? O que fizeram em casa com os pais? 1ª Atividade de atenção plena (inspira/expira) – o balão; 2ª Atividade de atenção plena (levar a atenção pela mão) – para onde a levo e porque a levo comigo Meditação guiada – scan corporal (ex.)

**b. O conceito de núcleo saudável**

O núcleo saudável é o lugar mais bonito de nós, todos os seres humanos o têm, dizem que fica perto do coração. Só nós conseguimos visitar o nosso. Mesmo que hajam pessoas más: assassinos, ladrões, todos têm núcleo saudável. Se não tivermos contacto com ele e se nos afastarmos dele ficamos vazios.

**c. Meditação guiada – visita ao núcleo saudável**

- Gentilmente pega na atenção pela mão e leva-a para o ar que entra pelo nariz e sai pela boca
- Repara também na tua barriga que enche como um balão quando inspiras e que esvazia muito lentamente, muito lentamente quando deixas sair o ar...
- gentilmente pega na atenção pela mão e leva-a novamente para o ar que entra pelo nariz e sai pela boca
- e para a tua barriga que enche como um balão e esvazia muito lentamente, muito lentamente...
- Gentilmente vais levar a atenção agora ao teu núcleo saudável, vais descendo, muito, muito devagar da cabeça até perto do coração quando eu contar até 3. Desces muito lentamente com a atenção pela mão até à parte mais botita de ti e vê o que acontece, ficamos um tempo em silencio até eu dar um sinal...lentamente leva a atenção da cabeça ao núcleo saudável em 1.....2.....3.....Começa!!

**d. Atividade de exploração do núcleo saudável de cada criança (atividade criativa) - Desenha o teu núcleo**

O que viram no vosso núcleo saudável? Que cores? Estavam à espera de encontrar o que viram?

Então agora pedimos que cada um de vocês desenhe o núcleo saudável que viu durante a meditação. Não importa se viram muito ou pouco ou se não chegaram a conseguir ver. Não todas as vezes conseguimos aceder ao nosso núcleo saudável e, quando conseguimos, pessoas



diferentes vêm coisas diferentes. Importa é que te sintas confortável a desenhar o que viste. Ao lado do teu núcleo saudável escreve as três características que achas que melhor te descrevem. Se tivesses que te descrever a alguém que não te conhece em três palavras, quais seriam?

Agora lembra-te do último dispara-te que fizeste! Algo que tenhas feito de forma errada ou que te tenham chamado à atenção ou que te tenha feito sentir mal. Lembras-te do que disseste a ti próprio nesse momento? O que o teu núcleo saudável te teria dito para te ajudar a sentires melhor? Escreve a mensagem do teu núcleo saudável no teu desenho para que te possas lembrar dela sempre que precisares.

**e. Trabalho de casa (exercício a realizar em contexto familiar)** – termina de colorir ou complementar o teu núcleo saudável. Se quiseres partilha com os teus pais esta viagem de aventura e descoberta ao teu núcleo saudável.

**f. Avaliação da sessão** – barómetro emocional

**Estrutura das Sessões – Programa de intervenção “Vespalina – a vespa-mestra em meditar”  
(duração: 50 a 60 minutos/sessão) | Sessão 4**

**a. Discutir a atividade de trabalho de casa da sessão anterior**

O núcleo saudável é o lugar mais bonito de nós, todos os seres humanos o têm, dizem que fica perto do coração. Só nós conseguimos visitar o nosso. Mesmo que hajam pessoas más: assassinos, ladrões, todos têm núcleo saudável. Se não tivermos contacto com ele e se nos afastarmos dele ficamos vazios. Gostaram do vosso núcleo saudável? Ainda se lembram como se visita?

**b. Atividade de desenvolvimento de empatia e bondade**

Já ouviste falar de empatia? É quando temos um comportamento voltado para entendermos os outros. É quando estamos interessados em estar mais no caminho saudável para a harmonia e também para evitar conflitos. É quando pomos um bocadinho do nosso coração no coração dos outros. Para isso precisamos de muita bondade. Vamos levar a atenção a pegadas de bondade? Vamos então caminhar lentamente com atenção plena nos pés. Olhem para os pés. Experimentem andar com os olhos semifechados ou até fechados. Sentindo cada passo. A sensação debaixo dos pés, a sensação das pernas, mantenham-se em silêncio. Reparem no pé direito a pousar no chão e a levantar lenta e suavemente, agora o esquerdo. A cada passo uma pegada cheia de bondade, a cada passo uma pegada cheia de bondade.

**c. Atividade “inspiro empatia para mim, expiro empatia para ti”**

Agora que acabaste de levar a atenção às pegadas de bondade que deixaste aqui e ali estás pronto/a para um verdadeiro exercício de empatia. Suavemente levas a atenção à respiração enquanto dás a mão ao teu colega. Podes levar a atenção para dentro e apanhar a boleia da atenção: inspirar...expirar, encher o balão, esvaziar o balão, muito bem. Leva a mão ao núcleo saudável e inspira empatia, muito bem inspira empatia. Agora expiras empatia, expiras empatia. Gentilmente e suavemente viras-te para o colega e dizes enquanto expiras: Inspiro empatia para mim, expiro empatia para ti, podes dizer apenas com o pensamento. Podes olhar nos olhos no colega enquanto o fazes....

**d. Atividade de fecho do programa – resumo do programa, despedida e entrega**