



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO**  
**LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**  
**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

**MAIARA ARAÚJO DE SANTANA**

**IMPACTOS DE UM PROGRAMA DE *MINDFULNESS* NO  
DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES EXECUTIVAS, ATENÇÃO E  
HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS NA PRIMEIRA INFÂNCIA**

**RECIFE**  
**2019**

**MAIARA ARAÚJO DE SANTANA**

**IMPACTOS DE UM PROGRAMA DE *MINDFULNESS* NO  
DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES EXECUTIVAS, ATENÇÃO E  
HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS NA PRIMEIRA INFÂNCIA**

Monografia apresentada ao curso de licenciatura em Pedagogia do Departamento de Educação da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, como requisito para a obtenção de título de licenciada em Pedagogia orientada pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Pompéia Villachan-Lyra.

**RECIFE  
2019**

## **FOLHA DE APROVAÇÃO**

**MAIARA ARAÚJO DE SANTANA**

### **IMPACTOS DE UM PROGRAMA DE *MINDFUNESS* NO DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES EXECUTIVAS, ATENÇÃO E HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS NA PRIMEIRA INFÂNCIA**

Data da Defesa: 21/11/2019

Horário: 10:00 horas

Local: Sala 6 B - UFRPE

Banca Examinadora:

Prof.<sup>a</sup> Dra. Pompéia Villachan-Lyra

(Orientadora)

Prof. Dr. Hugo Monteiro Ferreira

(Examinador Interno)

Prof.<sup>a</sup> Dra. Carolina Perrusi Brandão

(Examinadora Externa)

Resultado:  Aprovada

Reprovada

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal Rural de Pernambuco  
Sistema Integrado de Bibliotecas  
Gerada automaticamente, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

S197i

Santana, Maiara Araújo de

Impactos de um Programa de Mindfulness no Desenvolvimento das Funções Executivas, Atenção e Habilidades Socioemocionais na Primeira Infância / Maiara Araújo de Santana. - 2019.

77 f. : il.

Orientadora: Pompéia Villachan Lyra.

Inclui referências, apêndice(s) e anexo(s).

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Licenciatura em Pedagogia, Recife, 2019.

1. Mindfulness. 2. Funções executivas. 3. Atenção. 4. Habilidades Socioemocionais. 5. Primeira Infância. I. Lyra, Pompéia Villachan, orient. II. Título

CDD 370

---

Formar pessoas que tenham autonomia e sejam capazes de pensar crítica e criativamente é um desafio de toda a sociedade. O pleno desenvolvimento das habilidades que promovem a autonomia não ocorre de forma independente do meio externo. Ao contrário, é necessário o convívio em ambiente e interações sociais favoráveis à construção da capacidade de pensar autonomamente.

Joanna Simões de Melo Costa, et al, 2016.

Dedico esta pesquisa às estrelas da minha vida: Lucas, Carlos, Rejane e Manoel, que sempre estiveram comigo e nunca desistiram de mim. Essas pessoas são mais que minha família, fazem parte de mim, são a materialização do amor. Profundamente às amo e às amarei até meus últimos dias de vida.

À creche (pais, professores, gestora, estudantes) onde tive o imenso prazer de realizar a pesquisa. Fui muito feliz por ter me deparado com pessoas tão generosas e crianças incríveis. À creche por um longo tempo fez parte da minha rotina, do mesmo modo que me proporcionou muito aprendizado e ricas experiências no qual guardarei eternamente em minha memória.

À minha orientadora: Pompéia Villachan por ter me acolhido e me orientado nesta pesquisa tão desafiadora e gratificante ao mesmo tempo. Foi um prazer imensurável ter tido a oportunidade de tê-la como orientadora.

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente agradeço à Deus, minha fonte de vida, de força e inspiração. Meu alicerce, que guia meus passos todos os dias e me orienta nas minhas decisões. Sem Deus, eu não seria capaz!

Ao meu Lucas, um anjinho cheio de luz que me encanta com seus olhinhos brilhantes e transborda afeto, meu menino! Sou tão grata à Deus por tê-lo ao meu lado. Por você me tornei uma pessoa melhor e mais forte. Te agradeço por me amar tanto e sempre estar comigo. Você é meu coração fora de mim.

Ao meu amado, Carlos. Meu companheiro, amor e amigo. Meu sol! sou imensamente grata a você por tanto cuidado, carinho, compreensão e paciência. Sem você eu não teria tanta coragem de ariscar e fazer o meu melhor. Sempre estive do meu lado, caminhou junto comigo e me ajudou a enfrentar os desafios dessa minha jornada acadêmica e assim muito me ensinou. Através de você pude compartilhar e desfrutar os melhores momentos da minha vida. Gratidão, meu querido!

Ao meu Antony, Toninho! Meu amor por você é tão verdadeiro e profundo que me torna uma pessoa mais capaz e forte cada dia.

Ao meu querido pai, o amor da minha vida. Muito me inspirei em você para nunca desistir de enfrentar meus desafios, você é uma pessoa forte que me transborda sentimentos verdadeiros e me faz acreditar num futuro melhor.

Ao meu amado irmão, que através do seu jeito sereno, me transmite amor, paz e me impulsiona a seguir em frente sempre.

À Rejane, minha mãe, minha razão. Sou grata a você por ter me dado a vida e sempre estar do meu lado nos momentos difíceis.

À minha orientadora, pelo acolhimento e por acreditar em mim. Tenha certeza que você é uma fonte de inspiração e exemplo. Suas contribuições na minha formação acadêmica e profissional são imensuráveis. Agradeço, por tudo!

Aos professores e funcionários da UFRPE no qual tive oportunidade de conviver todos esses anos. Profissionais que exerceram suas funções com maestria e contribuíram para o meu desenvolvimento acadêmico, profissional e pessoal.

Aos meus colegas de turma, pela amizade e companheirismos. Pessoas que tive o ensejo de trocar conhecimentos e construir laços afetivos ao longo do meu percurso acadêmico.

Gratidão!

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

**ADI:** Auxiliar do desenvolvimento infantil

**AEE:** Atendimento educacional especializado

**CASEL:** Collaborative for Academic, Social, And Emotional Learnig

**CEMEI:** Centro Municipal de Educação Infantil

**CPF:** Córtex pré-frontal.

**ESE:** Educação socioemocional

**FE:** Funções executivas

**INFAPA:** Instituto da Família de Porto Alegre.

**MBSR:** *Mindfulness-Based Stress Reduction*– Redução de stress baseado na atenção plena.

**NINAPI:** Núcleo de investigação neuropsicológica, afetividade e aprendizagem na primeira infância.

**RCNEI:** Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil

**SENTE:** Programa de *Mindfulness* e Educação Socioemocional aplicado à educação.

**TAC:** Teste de atenção por cancelamento

**TCBM:** Terapia Cognitiva Baseada em *Mindfulness*

**TCLE:** Termo de consentimento livre e esclarecido

**TH:** Torre de Hanói

**UFPE:** Universidade Federal de Pernambuco

**UFRPE:** Universidade Federal Rural de Pernambuco



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: A proficiência em habilidades das funções executivas.....	25
Figura 2: As cinco competências socioemocionais.....	32
Figura 3: Imagem da classificação do TAC.....	49
Figura 4: Atividade com os cata-ventos e o plantio de sementes.....	53
Figura 5: Atividades com pedras e imitação de animais.....	54
Figura 6: Imagem do jogo “charada” e as “varinhas da paz” .....	56
Figura 7: Atividade do espelho e o “jarro da mente” .....	57
Figura 8: Atividade do “ovo” e a imitação do animal elefante.....	58
Figura 9: Atividade de desenho e imagem do das profissões.....	59
Figura 10: O globo terrestre e a roda de conversa sobre ajudar o próximo.....	60
Figura 11: Atividade de pintura e a guirlanda.....	61

## LISTA DE TABELA

Tabela 1: Caracterização dos professores do questionário.....	42
Tabela 2: Resultados da tarefa de Busca Visual de Figuras do grupo que participou da intervenção.....	47
Tabela 3: Resultados da tarefa de Busca Visual de Figuras do grupo que não participou da intervenção.....	47
Tabela 4: Resultados da tarefa de <i>Stroop</i> do grupo que participou da intervenção.....	48
Tabela 5: Resultados da tarefa de <i>Stroop</i> do grupo que não participou da intervenção...	48
Tabela 6: Resultados do Teste de Atenção por Cancelamento do grupo que participou da intervenção.....	50
Tabela 7: Resultados do Teste de Atenção por Cancelamento do grupo que não participou da intervenção.....	50

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	16
<b>CAPÍTULO I- <i>MINDFULNESS</i> FUNÇÕES EXECUTIVAS, ATENÇÃO E HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS NA PRIMEIRA INFÂNCIA</b> .....	18
1.1. <i>Mindfulness</i> : aspectos históricos e conceituais .....	18
1.2. Funções executivas e atenção na primeira infância.....	21
1.3 Habilidades socioemocionais e seu desenvolvimento na primeira infância.....	29
<b>CAPÍTULO II - PERCURSOS METODOLÓGICOS</b> .....	33
2.1 Natureza da pesquisa .....	33
2.2 Participantes .....	33
2.2.1 Participante do estudo piloto.....	33
2.2.2 Participantes do estudo principal .....	34
2.3 Universo pesquisado .....	34
2.4 Meios e instrumentos.....	35
2.5 Descrição das Tarefas .....	36
1) Tarefa 1: Busca visual de figuras .....	36
2) Tarefa 2: <i>Stroop</i> dia e noite .....	37
3) Tarefa 3: Atenção por Cancelamento .....	38
4) Heteroavaliação.....	38
2.6 Procedimentos éticos.....	39
2.7 Tratamento dos dados .....	39
<b>CAPÍTULO III- RESULTADOS E DISCUSSÃO</b> .....	40
3.1 O que as professoras compreendem sobre <i>Mindfulness</i> , funções executivas, atenção e habilidades socioemocionais.....	40
3.1.1 Concepção das professoras sobre atenção.....	40

3.1.2 Compreensão das professoras sobre <i>Mindfulness</i> .....	41
3.1.3 Compreensão das professoras sobre habilidades socioemocionais .....	42
3.1.4 Compreensão da professora sobre intervenção em sala de aula com base nas temáticas da atenção, FE e Habilidades Socioemocionais.....	43
3.2 Resultados das tarefas aplicadas às crianças após a intervenção baseada em <i>mindfulness</i> .....	44
3.2.1 Tarefa busca visual de figuras .....	44
3.2.2 Tarefa <i>Stroop</i> dia noite .....	46
3.2.3 Atenção por Cancelamento .....	47
<b>4. DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES DE INTERVENÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA DE MINDFULNESS.....</b>	<b>50</b>
4.1 Tema 1: Corpos conscientes e sementes de bondade.....	50
4.2 Tema 2: Sentindo as emoções no interior.....	51
4.3 Tema 3: Como eu me sinto, mostra o interior e o exterior.....	53
4.4 Tema 4: Cuidar de emoções fortes no interior e no exterior do nosso corpo.....	54
4.5 Tema 5: Acalmar e resolver problemas.....	55
4.6 Tema 6: Gratidão.....	57
4.7 Tema7: Todas as pessoas dependem uma das outras e da terra.....	58
4.8 Tema 8: Gratidão e cuidado pelo nosso mundo e encerramento.....	59
<b>5. HETEROAVALIAÇÃO: O OLHAR DA PROFESSORA SOBRE A INTERVENÇÃO DE MINDFULNESS.....</b>	<b>62</b>
5.1 Impressões da professora sobre as crianças após a intervenção.....	62
5.2 Concepções da professora sobre uma possível contribuição da intervenção nas crianças.....	62
5.3 Percepção da professora sobre o comportamento/ atitude das crianças após a intervenção.....	62

5.4 Percepção da professora sobre sociabilidade, empatia e comportamento emocional dos estudantes após a intervenção.....	63
<b>6. RESULTADO E REFLEXÃO DO GRUPO FOCAL: O QUE DIZEM AS CRIANÇAS SOBRE SUAS EXPERIÊNCIAS COM MINDFULNESS.....</b>	<b>65</b>
6.1 Atividade que os estudantes mais gostaram durante os encontros.....	65
6.2 O que os estudantes sentiram nas atividades de <i>Mindfulness</i> .....	65
6.3 Espaços que os estudantes praticam <i>Mindfulness</i> .....	65
<b>7. CONCLUSÃO .....</b>	<b>67</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>70</b>
<b>APÊNDICE A – ROTEIRO PARA HETEROAVALIAÇÃO.....</b>	<b>73</b>
<b>APÊNDICE B – ROTEIRO PARA O GRUPO FOCAL.....</b>	<b>74</b>
<b>ANEXO A TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PAIS DOS MENORES.....</b>	<b>75</b>
<b>ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA AS PROFESSORAS.....</b>	<b>76</b>
<b>ANEXO C – QUESTIONÁRIO UTILIZADO COM AS PROFESSORAS.....</b>	<b>77</b>

## RESUMO

A primeira infância é uma etapa fundamental na vida do sujeito. É neste período da vida que ocorrem as maiores mudanças no processo de desenvolvimento físico, cognitivo e socioafetivo. Considerando a importância desta etapa, ressaltamos ser fundamental investir em práticas na educação infantil que favoreçam o desenvolvimento e aprimoramento das diversas habilidades do ser humano. Neste sentido, esta pesquisa teve como foco apresentar e discutir sobre uma proposta de intervenção baseada em *Mindfulness* utilizando um protocolo adaptado denominado: *A mindfulness-based kindness curriculum for preschoolers*. Esta pesquisa foi realizada com crianças de cinco anos de idade. Sendo assim, o objetivo geral desse trabalho foi analisar os impactos de um programa de *Mindfulness* no desenvolvimento das funções executivas, atenção e habilidades socioemocionais em crianças com cinco anos de idade. No que diz respeito à metodologia desta pesquisa, foi aplicado um questionário aberto para professoras que atuam na educação infantil, sendo também realizado um estudo de cinco casos (crianças com cinco anos). Para a análise desses casos, foram aplicadas três tarefas psicométricas, antes e depois da participação das crianças em um protocolo com base na prática de *Mindfulness*. A pesquisa foi realizada em um Centro Municipal de Educação Infantil-CEMEI, localizado na cidade do Recife- PE. Os dados foram apreciados através da técnica de análise descritiva. Os Resultados apresentaram que ainda há professoras que desconhecem ou conhecem pouco sobre os conceitos de *Mindfulness*, possuem concepções diferentes sobre funções executivas, atenção e habilidades socioemocionais. Em relação às tarefas psicométricas percebeu-se que houve poucas variações nos resultados dessas tarefas. No que tange as habilidades socioemocionais, através da heteroavaliação (entrevista com a professora dos estudantes que participaram da intervenção) foi possível perceber impactos positivos nas crianças após a intervenção (socialização, participação nas atividades de sala de aula). Em suma, constatou-se que o protocolo proporcionou efeitos benéficos nos estudantes.

Palavras-chaves: *Mindfulness*. funções executivas; atenção; habilidades socioemocionais. primeira infância.

## **ABSTRACT**

Early childhood is a fundamental stage in the subject's life. It is in this period of life that the biggest changes in the process of physical, cognitive and socio-affective development occur. Considering the importance of this stage, we emphasize that it is essential to invest in practices in early childhood education that favor the development and improvement of the various skills of the human being. In this sense, this research focused on presenting and discussing a Mindfulness-based intervention proposal using an adapted protocol called: A mindfulness-based kindness curriculum for preschoolers. This research was conducted with five-year-old children. Thus, the overall objective of this paper was to analyze the impacts of a Mindfulness program on the development of executive functions, attention and socio-emotional skills in five-year-olds. Regarding the methodology of this research, an open questionnaire was applied to teachers working in early childhood education, and a study of five cases (five-year-old children) was also conducted. For the analysis of these cases, three psychometric tasks were applied before and after the children's participation in a protocol based on Mindfulness practice. The research was conducted in a Municipal Center of Early Childhood Education - CEMEI, located in the city of Recife - PE. Data were evaluated using the descriptive analysis technique. The results showed that there are still teachers who do not know or know little about the concepts of Mindfulness, have different conceptions about executive functions, attention and socioemotional skills. Regarding psychometric tasks, it was noticed that there were few variations in the results of these tasks. Regarding socio-emotional skills, through hetero-evaluation (interview with the teacher of students who participated in the intervention) it was possible to perceive positive impacts on children after the intervention (socialization, participation in classroom activities). In short, it was found that the protocol provided beneficial effects on students.

**Keywords:** Mindfulness; executive functions; attention; socioemotional skills and early childhood.

## INTRODUÇÃO

A primeira infância é uma etapa fundamental na vida do sujeito. É nesta etapa que na vida da criança ocorrem as maiores mudanças no processo de desenvolvimento cognitivo, social e afetivo. É nesta etapa também que a criança está suscetível para receber os estímulos e influências do meio no qual está inserida.

Considerando a importância desta etapa, salienta-se que as instituições responsáveis em atender estes sujeitos exercem um papel relevante na sua formação pessoal, social e sobretudo cidadã, porque estes espaços são promotores de experiências que podem impactar positivamente ou negativamente no desenvolvimento infantil nesta etapa da vida. Por isso, ressalta-se a emergência investir em práticas na educação infantil que favoreçam o desenvolvimento e aprimoramento das diversas habilidades do ser humano.

Neste sentido esta pesquisa tem como foco apresentar e discutir sobre uma proposta de intervenção baseada em *Mindfulness* para educação infantil.

Um fator primordial para a escolha do tema se justifica pelo gosto e curiosidade que tenho acerca das questões que envolvem a primeira infância. Além disso, ter cursado a disciplina de psicologia do desenvolvimento do curso de pedagogia da UFRPE reforçou esse interesse, pois foi através desta disciplina que obtive a oportunidade de conhecer com mais profundidade o universo da primeira infância e da neuropsicologia. Outro fator decisivo que aguçou ainda mais esse interesse foi a realização de leituras de materiais relacionados ao tema proposto.

A relevância desta temática encontra respaldo científico na psicologia do desenvolvimento e neurodesenvolvimento, áreas que se debruçam sob os aspectos e os processos do desenvolvimento infantil.

Quanto à relevância pessoal, esta pesquisa é de fundamental importância para minha formação pessoal e profissional, pois é requisito para que eu possa obter o título de licenciada da UFRPE. Além de contribuir para o aprofundamento dos meus conhecimentos através da produção científica.

A importância deste estudo para academia se ancora na busca por contribuir para a difusão do tema e sua possível utilização como um recurso auxiliador da prática pedagógica e da promoção do desenvolvimento infantil.

No que tange este estudo nosso problema de pesquisa consiste em saber: o uso de um programa de *Mindfulness* na educação infantil pode contribuir para o



desenvolvimento das funções executivas, atenção e habilidades socioemocionais na primeira infância?

Elegemos como objetivo geral da pesquisa: Analisar os impactos de um programa de *Mindfulness* no desenvolvimento das funções executivas, atenção e habilidades socioemocionais em crianças com faixa – etária de cinco anos de idade do Centro Municipal de Educação infantil – CEMEI. Em relação aos objetivos específicos, elencamos os seguintes: I) Identificar concepções dos professores do CEMEI sobre de *Mindfulness* e sua relação com desenvolvimento da atenção, funções executivas e habilidades socioemocionais na primeira infância; II) Investigar possíveis contribuições de uma intervenção baseada em *Mindfulness* no desenvolvimento da Funções Executivas, atenção e habilidades socioemocionais; III) Verificar as concepções das crianças sobre a experiência de *Mindfulness* vivenciada na intervenção.

No que diz respeito à metodologia desta pesquisa, utilizamos uma abordagem qualitativa. Como fonte primária da pesquisa, nos debruçamos sobre estudos dos seguintes autores: DIAMOND (2018); DEMARZO & CAMPAYO (2015); KABAT-ZINN (1990); LANGER (2018); SHAPIRO (2006); entre outros que irão compor o corpo teórico do trabalho ao longo do estudo. Para apreciar os dados foram criadas categorias e feito uma análise descritiva dos resultados obtidos.

## **MINDFULNESS, FUNÇÕES EXECUTIVAS, ATENÇÃO E HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS NA PRIMEIRA INFÂNCIA**

Este capítulo, tem objetivo apresentar os conceitos basilares que fundamentam este estudo, a saber: definições e abordagem teórica e histórica sobre *Mindfulness*, funções executivas, atenção e habilidades socioemocionais, relacionando-as com a primeira infância, uma vez que esta fase corresponde a um momento que é marcado por experiências que se constituirão como a base da vida futura do sujeito.

### **1. 1 *Mindfulness*: aspectos históricos e conceituais**

Na literatura atual do Brasil, a abordagem sobre *Mindfulness* ainda não é comum. O termo é de origem inglesa, traduzido no Brasil por “atenção plena” ou “consciência plena”. *Mindfulness* surgiu em contexto religioso e espiritual. No entanto, apesar disso, com os estudos voltados para atestar sua eficácia na saúde humana, *Mindfulness* foi desvinculada totalmente do seu caráter religioso e vem sendo gradativamente inserida na comunidade científica em diferentes áreas, incluindo a Psicologia e a Educação.

*Mindfulness* é uma cultura milenar, que tem suas origens em práticas budistas. Posteriormente, foi adotada pela medicina comportamental em programas de redução de estresse por Kabat-zin. Mediante seus efeitos positivos sobre a saúde humana, essas práticas passaram a ser objeto de estudo da ciência.

Os primeiros estudos sobre *Mindfulness* foram desenvolvidos na área da saúde por Jon Kabat-zin (1979) que foi um precursor com o desenvolvimento do programa *Mindfulness-Based Stress Reduction* (MBSR), implementado na escola de medicina da universidade de Massachusetts (EUA), no qual demonstrou benefícios à saúde física e mental dos participantes envolvidos no programa. O programa MBSR serviu de inspiração para outros programas como a Terapia Cognitiva Baseada em *Mindfulness* (TCBM), uma adaptação do modelo MBSR, que foi desenvolvida para pessoas com depressão, criado pelos pesquisadores Zindel Segal, Mark Williams e John Teasdale (GREATER GOOD SCIENCE, 2019).

Posteriormente, surgiram estudos sobre *Mindfulness* voltados para o âmbito educacional. A exemplo disso, o programa de *Mindful Schools*, que teve como fundadora Megan Cowan, cuja finalidade do programa constitui-se em ensinar técnicas de *Mindfulness* para crianças em situação de risco. Sequencialmente, outros programas foram sendo desenvolvidos como o programa *SMART-In-Education*, que utiliza técnicas

de *Mindfulness* para ajudar os professores a cuidarem de si, evitando o esgotamento físico e mental (GREATER GOOD SCIENCE, 2019).

Em resumo, *Mindfulness* significa prestar atenção de forma particular com intenção, para o momento presente sem fazer julgamentos. Concentrar-se no momento presente significa estar em contato com o presente e não estar envolvido com lembranças e com pensamento acerca do futuro (KABAT-ZINN, 1990).

Ainda de acordo com Kabat-zin (1990) Apud Albuquerque (2018, p. 8):

*Mindfulness* é uma forma específica de exercitar a atenção plena que contempla o contato com o “aqui e agora” sem se envolver com lembranças ou pensamento sobre o futuro. E consiste na atenção, concentração focada no momento presente de modo intencional e sem julgamentos

Para Demarzo (2015), o termo *Mindfulness* é entendido como consciência ou atenção plena, o ato de trazer a atenção para as experiências do presente, momento a momento, evitando julgamentos.

*Mindfulness* envolve também práticas de regulação da atenção, promovidas por meio de técnicas e exercícios que podem ser de respiração, de movimentos corporais, direcionando o foco para determinados objetos, sensações, emoções ou sons, com o objetivo de trazer a atenção para o momento presente. Além disso, essas práticas também proporcionam um estado de autocompaixão, que provocam uma relação empática entre o “eu e o outro”.

Com o intuito de esclarecer ainda mais o conceito em questão, é válido apresentar a definição descrita no dicionário de Cambridge de inglês, apud Aguiar (2018, p. 19): “*Mindfulness* significa a prática de estar atento ao seu tempo, à sua mente e aos seus sentimentos no momento presente, de forma a criar uma sensação de calma” .

No contexto escolar do Brasil, os estudos sobre *Mindfulness* também tem apresentado eficácia. Há 11 anos foi implementado pelo Instituto da Família de Porto Alegre (INFAPA) no currículo da escola, o programa SENTE. O referido programa foi inspirado nos estudos sobre *Mindfulness* e educação socioemocional (ESE), no qual foi possível constatar seus efeitos positivos na qualidade de vida dos envolvidos no programa.

De acordo com Waldemar, *et al.* Apud Waldemar, Guimarães & Freitas, *et al.* (2017, p. 127): “O programa publicou seus primeiros resultados através da pesquisa quantitativa “*Impact of a Combined Mindfulness And Social-emotional Learning*

*Programo on Fifth Graders in a Brazilian Public School Setting*” (grifo do autor) realizada com os alunos de três escolas da rede”

Nesta perspectiva, as práticas de *Mindfulness* conduzem o sujeito a caminhar contrariamente ao que chamamos de “piloto automático”, ou seja, possibilita aos que praticam esses exercícios, a condição de ficar plenamente atento ao momento atual, ou seja, “aqui, agora”.

Ainda nesta direção, Langer e Moldoveanu (2000, p. 2) afirmam que *Mindfulness* “Também nos torna mais conscientes do contexto e perspectiva de nossas ações do que se dependêssemos de distinções e categorias desenhada no passado” (tradução nossa)<sup>1</sup>.

Assim, “A atenção plena” é mais do que mediação. “É inerentemente um estado de consciência que envolve conscientemente a experiência de momento a momento”. (BROWN e RYAN, 2003 *apud* SHAPIRO, 2006 *et al.* p. 377, tradução nossa)<sup>2</sup>.

Neste sentido, é necessário ressaltar que um dos grandes problemas da sociedade contemporânea é o excesso de tarefas cotidianas, ou seja, o sujeito assume várias atividades e responsabilidades ao mesmo tempo e, de certa forma, acaba vivendo no “piloto automático”, ou seja, realiza as tarefas de forma automatizada.

Isso acontece ao fato de que o mundo moderno que exige do sujeito uma certa produtividade, seja em casa, no trabalho, na escola e em outras esferas da vida, então o homem/mulher moderna limita-se ao cumprimento destas atividades e, muitas vezes, não se dão conta do que acontece em sua volta e, assim, passam a viver de modo automático. Com isso, nosso sistema nervoso é bombardeado com tantas informações para processar que acaba se sobrecarregando, gerando problemas de saúde, de aprendizagem, falta de concentração e atenção.

*Mindfulness* ajuda o sujeito a desvencilhar-se do “piloto automático”, haja vista que esse comando limita o sujeito à exploração do ambiente de maneira consciente, deixando-o muitas vezes alheio aos acontecimentos do presente.

Um ponto importante para destacar sobre *Mindfulness* é que existem programas específicos de *Mindfulness* que são praticados sistematicamente ou exercícios

---

<sup>1</sup> It also makes us more aware of the context and perspective of our actions than if we depended on distinctions and categories drawn in the past.

<sup>2</sup> Mindfulness is more than meditation. It is "inherently a state of consciousness that consciously involves the experience from moment to moment.

espontâneos de respiração consciente que podem ser feitos por conta própria esporadicamente.

Em virtude dos efeitos destas práticas na vida humana, defende-se que isso pode ser utilizado como recurso que pode ser útil na primeira infância, tendo em vista que essa etapa é delicada e exige cuidado e atenção por parte dos sujeitos que estão em volta da criança. Segundo Costa, *et al* (2016, p. 15) “A primeira infância constitui um momento fundamental para o desenvolvimento do ser humano, uma vez que nesta etapa da vida são moldadas diversas habilidades [...]”.

Neste sentido, devemos considerar esse momento como uma etapa delicada que demanda intencionalidade nas propostas pedagógica, visando um desenvolvimento infantil integral. O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), estabelece que:

As propostas pedagógicas para as instituições de educação infantil, devem promover em suas práticas de educação e cuidados a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/linguístico e social da criança, entendendo que ela é um ser total, completo e indivisível (BRASIL, 1998, p. 12)

Portanto, as instituições de educação infantil têm o dever de possuir um arcabouço de possibilidades em sua prática pedagógica que o ajude a desempenhar suas atribuições na primeira infância de modo a ampliar o repertório de habilidades infantil, sem causar prejuízos à criança.

## **1.2 Funções executivas e atenção na primeira infância**

Um dos aspectos importantes na primeira infância são as funções executivas (FE). As funções executivas são mecanismos responsáveis por uma série de processos cognitivos em nossa vida como a autorregulação ou autogerenciamento, e seu desenvolvimento representa um importante marco adaptativo na espécie humana (FUENTES, MALLOY-DINIZ, CAMARGO & COSENZA, 2008).

O construto das FE foi desenvolvido inicialmente no contexto neuropsicológico, a partir de estudos envolvendo pacientes que apresentavam lesões nos lobos frontais. Tais pacientes apresentavam déficits cognitivos e comportamentais (NATALLE, 2007).

O termo FE passou então a ser utilizado para descrever e denominar as funções cognitivas e comportamentais mediadas pelos lobos frontais em pacientes que apresentavam lesões frontais corticais e sub-corticais (DENKLA, 1996; LURIA, 1979, LURIA, 1981; ZELAZO & MÜELLER, 2002 *apud* NATALLE, 2007).

Na psicologia cognitiva, o termo “funções executivas” foi empregado, a princípio, com o intuito de diferenciar os processos cognitivos controlados, dos processos cognitivos automáticos (NATALLE, 2007).

Desta forma, vale salientar que o construto das FE emergiu de acordo com os diferentes contextos e demandas sociais, a fim de explicar os processamentos cognitivos por meio do monitoramento do comportamento humano.

O conceito de FE não é uniforme, na sua dimensão conceitual possui várias definições, por isso, é necessário esclarecer esse conceito. A seguir apresentaremos algumas definições. De acordo com Barros & Hazin (2013, p. 2):

Anatomicamente, as FE possuem um sistema neural distribuídos, em que o córtex pré-frontal (CPF) porção terciária do lobo frontal, desempenha um fundamental papel, mediando diferentes aspectos envolvido no funcionamento executivo

No tocante a este aspecto, é válido salientar que apesar do relevante papel do córtex pré-frontal (CPF) na mediação das FE, é cabível afirmar que as FE são resultantes da interação de diferentes circuitos neurais. Desta forma, torna-se necessário a participação do cérebro na sua totalidade para que ocorra um funcionamento eficiente das funções mencionadas (PIRES, 2010).

As FE têm o seu correlato neural relacionado ao córtex pré-frontal, considerado uma área nobre do cérebro, em que são processados aspectos elaborados da cognição e pensamento. Neste sentido, as FE são habilidades responsáveis pelas ações de planejar, executar, desenvolver estratégias para a resolução de problemas e autocontrole, o que consiste em habilidades importantes para criança, possibilitando-a uma atuação no mundo e sobre o mundo de forma ativa e competente.

Carvalho e Abreu (2014, p. 34), fazem a seguinte definição sobre funções executivas:

As Funções Executivas (FE) são um conjunto de habilidades complexas que nos permitem direcionar o nosso comportamento para metas e objetivos, flexibilizar estratégias e pensamentos, assim como autorregular-se, controlar os impulsos, tomar decisões, realizar planos e solucionar problemas, sempre monitorando nosso progresso. É um conjunto de processos cognitivos e metacognitivos que estão envolvidas no controle e direcionamento do comportamento, responsáveis por orientarem e gerenciarem funções cognitivas, comportamentais e emocionais.

As FE se constituem como mecanismos que estão intrínsecos nas atividades cerebrais, porém precisam ser estimuladas. Quando o sujeito adquire ou possui uma lesão no cérebro, mais precisamente no córtex pré-frontal, que corresponde a uma das regiões

que está mais intimamente relacionada com as FE, o sujeito apresentará dificuldades na organização e no cumprimento de determinadas tarefas.

De acordo com Gazzaniga, Ivry & Mangun (2006); Sullivan, Riccio & Castillo (2009), as FE são habilidades relacionadas com a capacidade dos sujeitos realizarem uma atividade orientada por objetivos e metas, de forma autônoma, voluntária e organizada.

Em busca de clarificar esse conceito, Luria (1981), considera as FE como funções psíquicas superiores com importante papel na regulação e no controle das atividades humanas relacionadas a metas.

Ainda para compreendermos melhor o assunto em questão, apresentaremos um modelo para FE baseado em quatro componentes que de acordo Barros & Hazin, foi proposto por Lezak *et al* (2013, p. 2-3), que são:

Volição (vontade), planejamento, comportamento premeditado e desempenho efetivo. Volição, diz respeito à capacidade de envolver-se em um comportamento intencional com a formulação de um objetivo. O planejamento refere-se à organização dos passos necessários para tal finalidade. Tal processo envolve a capacidade de iniciar e manter comportamentos, inclusive alterando sem curso (flexibilidade cognitiva) ou interrompendo seu sequenciamento (controle inibitório). O comportamento premeditado, por sua vez, seria a tradução de um plano de atividade, ou melhor um conjunto de sequências comportamentais complexas o desempenho efetivo seria constante avaliação de todas as operações citadas, de modo a garantir um sistema de auto-monitoramento

Compreender este fenômeno não é uma tarefa fácil, porque envolve uma certa complexidade conceitual, pois existe um campo teórico muito amplo que estuda o assunto com diferentes enfoques. Entretanto, existe uma certa concordância que as FE também se referem a três categorias que dizem respeito à: memória de trabalho, controle inibitório e flexibilidade cognitiva. Na tentativa de elucidar esses conceitos básicos e fundamentais iremos apresentar a definição de Diamond (2003 p. 137, tradução nossa.)<sup>3</sup>. acerca do controle inibitório:

O controle inibitório (uma das principais FE) envolve ser capaz de controlar a atenção, comportamento, pensamentos e/ou emoções para anular uma forte predisposição interna ou externa, atrair e, em vez disso, fazer o que for mais apropriado ou necessário. Sem controle inibitório ficaríamos à mercê de impulsos, velhos hábitos de pensamento ou ação (respostas condicionadas), e/ou estímulos no ambiente que nos puxam de um jeito ou de outro.

---

<sup>3</sup> Inhibitory control (one of the main EFs) involves being able to control attention, behavior, thoughts and / or emotions to nullify a strong internal or external predisposition, to attract and instead to do whatever is appropriate or necessary. Without inhibitory control we would be at the mercy of impulses, old habits of thought or action (conditioned responses), and / or stimuli in the environment that pull us one way or another.

A partir da abordagem expressa é possível entender com mais clareza as implicações dessas habilidades na vida do sujeito. Pressupomos que tanto no contexto escolar, quanto no contexto extraescolar, o sujeito precisará lançar mão dessas habilidades em seu cotidiano. Neste sentido, o controle inibitório se constitui como uma habilidade executiva que possibilita ao sujeito ter o domínio sobre o pensamento, a atenção, o comportamento e as emoções, para que então seja possível adquirir controle sobre seus impulsos e suas ações.

Sendo assim, nos primeiros anos de vida, quando a linguagem ainda está se desenvolvendo, alguns cuidados e estimulações são fundamentais para o desenvolvimento do controle inibitório. O controle inibitório inicia seu desenvolvimento por volta dos 9-11 meses de idade, mas continua o seu processo de maturação e desenvolvimento ao longo de toda a infância, sendo as experiências vividas fundamentais nesse processo.

No que se refere à memória de trabalho ou memória operacional, pode-se afirmar que esta habilidade é responsável pela capacidade de armazenar informações temporárias e processar essas informações mentalmente, sem tê-las ao alcance da visão. A criança começa a desenvolver esta habilidade em torno dos 7-8 meses de vida, quando começa a lembrar de objetos que não estão vendo, mas sabem que tais objetos podem ser encontrados no espaço de sua casa. De acordo com Carvalho e Abreu (2014, p. 14):

A memória operacional é a capacidade de armazenamento temporário de uma informação concomitante ao processamento de outras informações. [...] a memória operacional é importante nas atividades rotineiras, como quando articulamos as informações já armazenadas na nossa memória de longa duração a algo novo que foi aprendido. A compreensão de um texto também exige essa habilidade, uma vez que se deve armazenar o início do parágrafo para associá-lo com final

Na infância as habilidades relacionadas à memória de trabalho permitem à criança participar de atividade sequenciadas sem utilizar lembretes, fazer brincadeiras de diferentes maneiras, pensar em estratégias para realizar uma atividade pautada no cumprimento de regras.

Nesta perspectiva, Carvalho e Abreu (2014, 14) também tecem comentários sobre flexibilidade cognitiva e afirmam:

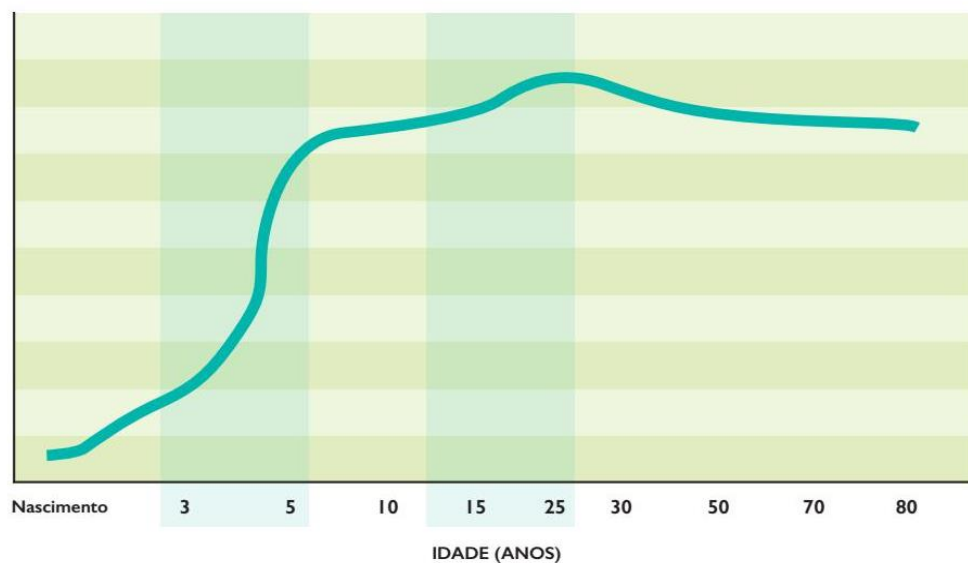
[...] é a capacidade de alternar as perspectivas ou o foco de atenção, juntando-se de modo flexível às novas exigências ou às novas prioridades. É o raciocinar de maneira não convencional, de ver quais são as outras formas de encarar, resolver uma mesma situação ou um problema



A flexibilidade cognitiva se desenvolve na medida em que outras habilidades como a inibição e a memória de trabalho evoluem. O indivíduo, para conseguir mudar um pensamento em detrimento de alguma circunstância, necessitará inibir um pensamento anterior e inserir o “novo” pensamento na memória de trabalho. Por isso, sem a flexibilidade cognitiva, o sujeito não seria capaz de solucionar um determinado problema utilizando diferentes estratégias.

Essas habilidades não se restringem apenas à primeira infância, mas se estendem em um processo de amadurecimento até a juventude, alcançando o auge do seu desenvolvimento e posteriormente entra em declínio ao longo da vida adulta.

Figura 1: Ilustra a proficiência em habilidades das funções executivas.



Fonte: Comitê científico do núcleo ciência pela primeira infância, 2016.

Simultaneamente às habilidades executivas, outras habilidades cognitivas vão se desenvolvendo, como a capacidade atencional. Por isso, faz-se necessário também compreender como esse processo se apresenta no curso do desenvolvimento infantil.

Nesta direção, dizer o que é atenção e como estar sendo concebida nesse trabalho torne-se relevante, uma vez que o desenvolvimento infantil não é isolado, mas repleto de complexidade entre os diversos processos que permeiam este período.

A capacidade atencional não nasce pronta, mas se desenvolve no curso da infância. Neste sentido, a atenção se constitui como a capacidade de direcionamento dos processos mentais que atendem a estímulos específicos suprimindo outros estímulos

distratores. Sendo assim, consiste em ser uma habilidade complexa, que exige esforço cognitivo no direcionamento da nossa percepção a uma determinada fonte de informação específica.

Na busca de elucidar tal conceito, é válido fazermos menção à William James que trouxe vasta contribuição na literatura científica, desenvolvendo estudos na área da psicologia cognitiva. De acordo com o referido autor, atenção é um processo que acontece constantemente. Nesta abordagem ele descreve (1990, p. 403-404): “Todos sabem o que é atenção, é quando a mente se apodera, de forma clara e viva de um dentre outros vários objetos ou linhas de pensamentos simultâneos”. Ainda de acordo com os estudos do autor, a atenção é um processo de seleção de informação que se manifesta no mundo externo, no caso dos objetos e internos no caso dos pensamentos.

Para Miranda, Piza, Ferreira *et al* (2016, p. 7), “A atenção não se refere a uma capacidade única, pois é uma habilidade que envolve diferentes aspectos”.

Diante do exposto, podemos inferir que a atenção é um fenômeno responsável por selecionar uma determinada fonte de informação e processá-la de modo a compreendê-la no ambiente. Portanto, o “prestar atenção” requer do sujeito a habilidade de controlar impulsos para atender o objetivo de direcionar o foco a um objeto/espaco/coisa. É fato que a atenção não pode ser limitada apenas a um único aspecto, mas deve ser compreendida pelos múltiplos sistemas envolvidos a esta habilidade. Assim, o sujeito dispõe destes processos cognitivos em função de uma demanda ou situação na qual é submetido.

Após esta conceituação de FE e atenção, entendemos ser importante descrever como esses processos atuam na primeira infância. Nesse período, o comportamento infantil é caracterizado pela impulsividade. É comum ouvir relatos de mães/professores (as)/cuidadores que a criança nesta etapa, apresenta dificuldades em “obedecer” a um comando. O dizer “não” à criança, de modo geral não tem surtido muito efeito, é como se a criança não entendesse, e muitas vezes o “não” acaba gerando efeito contrário. Isso acontece porque, nesta fase, a criança é envolvida pelos estímulos do meio e seus comportamentos é orientado em função disso. Quanto menos idade a criança tiver, maior será sua impulsividade. Tendo em vista que a habilidade de controlar seus impulsos ainda está se desenvolvendo. No curso do desenvolvimento infantil:

[...] as crianças tornam-se capazes de representar múltiplos aspectos de um problema, planejar o curso futuro de suas ações, detectar os erros e usar informações disponíveis para corrigi-los, manter um plano na mente, e agir

conforme as metas futuras, postergando gratificações (ZELAZO, CRAIK & BOOTH, 2004; MISCHEL, SHODA & RODRIGUES, 1989 *apud* NATALLE, 2007, p. 26)

Todavia, para que essa gama de habilidades seja desenvolvida/aprimorada na infância, é necessário o desenvolvimento de outros processos cognitivos, a saber: atenção seletiva, memória de trabalho e o controle inibitório. Esses processos básicos do desenvolvimento, estão relacionados ao amadurecimento do córtex pré-frontal. Simultaneamente a isso, as habilidades executivas vão sendo desenvolvidas (NATALLE, 2007).

De acordo com Levin & Hanten (2005), o desenvolvimento incompleto dos lobos frontais incide em uma limitação das habilidades ligadas às funções executivas na infância e na adolescência. Nesse sentido, é possível afirmar que desde muito pequena a criança já apresenta, ainda de forma inicial, habilidades executivas como a capacidade de regular um comportamento em função das circunstâncias do ambiente no qual está inserida. Essas habilidades vão se estruturando e se tornando cada vez mais complexas, à medida em que a criança vai avançando de faixa-etária. Por volta dos 12 meses de vida, os processos cognitivos inibitórios já estão em curso e vão se amplificando rapidamente até os 6 anos. Segundo Smidts (2003,) *apud* Natalle (2007, p. 27) “Essas mudanças foram sistematicamente observadas em estudos com tarefas do tipo A-não-B e em tarefas de respostas com intervalos, inicialmente desenvolvida por Piaget (1954)”.

Ainda de acordo com os autores supracitados, o pensamento flexível começa a emergir por volta dos 4 anos e se ampliam expressivamente entre 6 e 10 anos de idade. O referido estudo também demonstrou que entre três anos e meio e os quatro anos de idade as crianças apresentam dificuldades em tarefas mais complexas de controle inibitório. Entre quatro e cinco anos de idade, as crianças apresentam melhora no desempenho de tarefas que envolvem planejamento e flexibilidade cognitiva.

Há ainda alguns autores como Zelazo, Sommerville e Nichols (1999) que defendem a relação entre o desenvolvimento das FE com desenvolvimento das habilidades linguísticas. Tais autores sinalizam que existe uma relação entre o aumento da complexidade linguística ao sucesso em tarefas executivas.

As FE, se desenvolvem no curso da vida e após um certo período, quando o cérebro atinge sua maturidade, e com o passar dos anos, tendem em entrar em declínio como foi apresentado (figura 1), desta forma as experiências vividas pela criança são fundamentais para o desenvolvimento saudável de diversas habilidades que serão portas

de entrada para o desenvolvimento executivo do sujeito. A criança, em suas heranças genéticas, nasce com um potencial para desenvolver uma série de habilidades, mas é importante frisar que as questões ambientais também podem ser um divisor de águas neste processo, pois um ambiente favorável e estimulante contribui satisfatoriamente para o desenvolvimento das habilidades executivas e atencionais.

Sem desconsiderar as heranças genéticas e a necessidade do amadurecimento orgânico da criança, ressaltamos que não é apenas isso que determina o desenvolvimento dos processos cognitivos, pois consideramos a relação dialética entre o cérebro e as atividades humanas.

Desde os primeiros meses de vida, a criança já apresenta características da atenção, involuntariamente. Quando o bebê, direciona o olhar a um objeto ou quando gira a cabeça em direção a um determinado objeto que emite som, é a evidência de que a criança já dispõe desta habilidade. No final da metade do primeiro ano de vida, a criança começa a desvencilhar-se do adulto, passando a se interessar por objetos, pois até então, nas etapas anteriores, esta, mantinha uma profunda relação com o adulto. Segundo Eidt, Tuleski & Franco (2014, p. 84) “É por volta do final da metade do primeiro ano de vida que a relação direta entre a criança e o adulto vai se esgotando como fonte de desenvolvimento, passando então a criança a se interessar não mais centralmente pelo adulto, mas sim, pelos objetos por ele manipulados”.

Assim, nesta etapa o adulto cumpre um papel fundamental no desenvolvimento da atenção voluntária, pois a partir da mediação entre a criança e o objeto, ela passa a ter acesso a tal objeto e assim desenvolve um repertório de habilidades, dentre eles a atenção. Embora a atenção, nesta etapa, ainda seja “inconstante”, pois, a criança pode trocar de objeto com facilidade em função de outro objeto. Posteriormente por volta do segundo e terceiro ano de vida, a criança passa a ter autonomia na manipulação dos objetos. Estando em pleno gozo das atividades de comunicação emocional com o adulto. Assim, a criança torna-se capaz de buscar os objetos e manipulá-los com uma certa independência.

Adiante, com repertório da linguagem simbólica, adquirida na etapa anterior, através da manipulação dos objetos, a criança adquire a capacidade de deslocar sua atenção para o objeto desejado e passa a ser capaz de nomear os objetos, apontá-los ou fazer gestos em direção ao que deseja.

Para Luria (1981), nesta etapa do desenvolvimento, a criança inicia o processo de fala e pode começar a emitir comandos para ela mesmo. Para a autora supracitada, este é o segundo estágio do desenvolvimento da atenção voluntária.

Esta relação que a criança estabelece com os objetos é fundamental para o desenvolvimento da etapa seguinte, que se caracterizará pela constante necessidade da criança em agir sobre os objetos da realidade e desempenhar papéis, o que acaba gerando conflitos, devido à impossibilidade da realização de tal tarefa. Nesta empreitada, a brincadeira de faz-de-conta passa a fazer parte do repertório infantil. Por meio disso, novas propriedades atencionais se desenvolverão. De acordo com Piaget *apud* Eidir, Tuleski & Franco (2014), no final desta etapa começa a emergir a “linguagem egocêntrica” (grifo do autor), ou seja, uma linguagem voltada para si mesma. Esta forma de linguagem tem o objetivo de organizar o comportamento atrelado a um objetivo e atenção, que demarca o terceiro estágio do desenvolvimento da atenção. As aquisições efetivadas nesta etapa ocorrem por meio do crescente avanço na linguagem, decorrentes da apropriação dos conceitos espontâneos adquiridos culturalmente, os quais serão a base para o avanço à próxima etapa e à aquisição de outras propriedades, inclusive atencionais.

Vimos, portanto, que o percurso para a formação da atenção voluntária na infância é extenso e que isto depende do modo como a sociedade se organiza, assim como os meios e estratégias utilizadas para atingir este fim. Nesse momento, gostaríamos de destacar a importância do desenvolvimento social e emocional, uma vez que pode capacitar o indivíduo para lidar com situações de adversidades de forma inteligente. Além disso, auxilia na promoção de relações sociais mais saudáveis. Por isso, é necessário que nos primeiros anos de vida a criança seja contemplada com uma educação que se pautar pelo desenvolvimento das diversas dimensões do sujeito, como mencionado anteriormente.

### **1.3 Habilidades socioemocionais e seu desenvolvimento na primeira infância**

Entendemos que o sujeito não é só composto de cognição, mas também é envolvido por variantes de cunho emocional, social, histórico e cultural que influencia no seu comportamento. Por isso, compreendemos que é necessário considerar que ao abordar aspectos do desenvolvimento infantil, não podemos concebê-los de forma desvinculada das diversas dimensões supracitadas.

Diante disso, vale salientar a importância do desenvolvimento social e emocional, pois entendemos ser ele a chave para o estabelecimento de relações mais saudáveis. Assim, é necessário que nos primeiros anos de vida à criança seja ofertada uma educação que contemple a totalidade do sujeito, que o conceba como um ser integral.

As habilidades socioemocionais referem-se a aptidões que podem ser aprendidas e desenvolvidas. Essas habilidades, por serem de cunho subjetivo, muitas vezes não são

identificadas objetivamente. Contudo, quando nos deparamos com situações adversas, que nos exige equilíbrio emocional para resolução de tal situação, seja no trabalho, na escola ou na família, passamos a perceber que muitas vezes não estamos aptos a enfrentá-las. Logo, torna-se possível compreender que, de fato, o ser humano em suas estruturas psíquicas não é composto apenas pela razão, mas também de emoções. Desta forma, as habilidades socioemocionais se constituem como um aspecto de suma importância para a adaptação emocional e social do ser humano. Podemos entender o conjunto de habilidades socioemocionais como o processo pelo qual as crianças e os adultos entendem e gerenciam suas emoções, alcançam objetivos estabelecidos, demonstram empatia pelos outros, constroem vínculos e relacionamentos saudáveis, como também possibilita tomada de decisões bem-sucedidas.

Piske (2013) afirma que o desenvolvimento de habilidades socioemocionais se relaciona com as vivências que os indivíduos apresentam em seu contexto histórico e cultural, envolve sentimentos e emoções e se caracterizam como um fenômeno com um propósito e sentido carregado de significado social. É imprescindível salientar que, de acordo com Vygotsky (2010), *apud* MARIN, SILVA, ANDRADE, *et al*, (2017, p.4) “uma das perspectivas que abarca o desenvolvimento socioemocional é a teoria histórico-cultural”. Assim, o desenvolvimento socioemocional é compreendido de acordo com Piske (2013, p. 12) como: “interligação de um sistema de reações influenciado pelo meio social em que cada sujeito está inserido” Desta forma, cabe a reflexão de que o desenvolvimento socioemocional assume um caráter social, que se ensina e aprende nas relações de contexto social e emocional as quais são alavancadas a partir do pensamento, associados às ações do sujeito no mundo.

Em relação à aprendizagem social e emocional, trazemos a definição apresentada pela *Collaborative for Academic, Social, And Emotional Learnig* (CASEL), uma fundação que defende ser a aprendizagem socioemocional parte fundamental para os processos educativo. De acordo com a CASEL, a aprendizagem socioemocional é conceituada como “[...] o processo de desenvolvimento da capacidade de reconhecer e gerenciar emoções, desenvolver carinho e preocupação com os outros, tomar decisões responsáveis, estabelecer relacionamentos positivos e lidar eficazmente com situações desafiadoras” (2003, p. 1, tradução nossa)<sup>4</sup>. As primeiras experiências na primeira

---

<sup>4</sup> The process of developing the ability to recognize and manage emotions, develop caring and concern for others, make responsible decisions, establish positive relationships, and effectively handle challenging situations.

infância tendem a refletir de forma significativa na vida adulta. Portanto, desenvolver uma base social e emocional saudável nesta etapa, torna-se necessário. Na primeira infância, o cérebro se desenvolve com uma certa velocidade, fazendo diversas conexões neurais. Portanto, esta fase é considerada como “período sensível” para o desenvolvimento de uma gama de habilidades na infância, dentre elas, as habilidades socioemocionais. Assim, o desenvolvimento das habilidades socioemocionais não pode ser negligenciado na primeira infância, sendo um aspecto emergente a ser trabalhado nos primeiros anos de vida.

Partindo deste pressuposto, a fim de conhecer mais profundamente acerca das habilidades denominadas socioemocionais, faremos uma exposição das cinco principais habilidades apresentadas pelo CASEL.

Autoconhecimento- A capacidade de reconhecer as próprias emoções e pensamentos e como isso influencia o comportamento do sujeito.

Autorregulação- A capacidade de regular as próprias emoções, pensamentos e comportamentos em diversas situações.

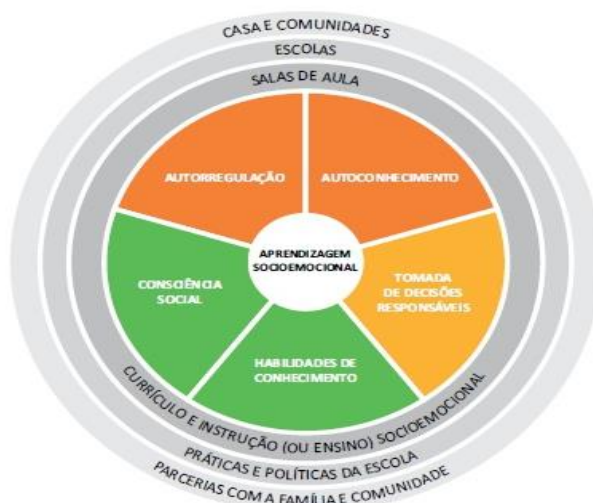
Relacionamento Pessoal/Habilidades de relacionamentos- A capacidade de estabelecer e manter relacionamentos saudáveis com diversos indivíduos e grupos.

Consciência Social- A capacidade de assumir a perspectiva do outro.

Demonstrar empatia, incluindo aqueles de diversas origens e culturas.

Tomada de Decisões Responsáveis- A capacidade de fazer escolhas construtivas sobre comportamentos pessoais e interações sociais, baseadas em padrões éticos e normas sociais (CASEL, 2017).

Figura 2: Ilustra as cinco competências socioemocionais.



Fonte: <[https://www.google.com/search?biw=1480&bih=664&tbm=isch&sa=1&ei=Ys85XdIBb285OUPi5iSmAM&q=casel+social+emotional+&oq=casel+social+emotional+&gs\\_l=img.3.:>](https://www.google.com/search?biw=1480&bih=664&tbm=isch&sa=1&ei=Ys85XdIBb285OUPi5iSmAM&q=casel+social+emotional+&oq=casel+social+emotional+&gs_l=img.3.:>)>

O autoconhecimento é uma habilidade que possibilita ao sujeito conhecer suas emoções, bem como seu pensamento, ou seja, seus pontos fortes e fracos, partindo do

pressuposto que as emoções desempenham um papel fundamental no comportamento humano.

A autorregulação é uma competência que diz respeito ao saber lidar e controlar os impulsos relacionados às emoções, o comportamento e o pensamento, sempre que as situações cotidianas exigirem. Com esta habilidade, o sujeito aprende a lidar com diferentes problemas e resolvê-lo pacificamente e não por impulso (de modo automático).

A habilidade de relacionamento Pessoal/Habilidades de relacionamentos, torna o sujeito capaz de construir e manter um relacionamento construtivo, desenvolver uma boa comunicação e escuta. Também torna o sujeito capaz de interagir socialmente nos diferentes contextos. Conseguir mediar situações de conflito de modo a evitar a situação conflituosa. Esta é uma habilidade direcionada à vida social.

Já a consciência social permite ao indivíduo saber se colocar no lugar do outro, sem fazer qualquer julgamento, mantendo o compromisso de respeito e admiração pelo próximo, independente da cultura, da condição social, financeira, política ou ideológica. Esta habilidade está relacionada com o sentimento de empatia.

A habilidade de tomada de decisão possibilita que o sujeito identifique e analise seus problemas para agir de forma pacífica e construtiva, pautando-se na responsabilidade e nos princípios éticos e morais que regem a sociedade.

Diante do exposto, percebe-se que estas habilidades são conceituadas separadamente, mas estão relacionadas. À medida que desenvolvemos uma destas habilidades, as outras também estão automaticamente imbuídas neste processo.

O desenvolvimento dessas habilidades na primeira infância proporciona ao sujeito uma estabilidade pessoal e social. Por isso, é preciso inserir os estudantes neste novo contexto de vida. Entendemos assim, que não cabe mais à escola, sociedade e outros espaços difusores da cultura e da educação continuar transmitindo apenas conteúdos historicamente acumulados de forma tradicional. Os sujeitos pertencentes a esta nova realidade de vida devem ser contemplados com uma educação que abranja a totalidade do sujeito. De acordo com Abed (2014, p. 10) “Compreender como tais habilidades podem contribuir com a melhoria do desempenho escolar e vida futura dos estudantes permite construir caminhos que promovam o desenvolvimento, aprimoramento e consolidação de uma educação de qualidade”.

Em suma, defendemos que promover o desenvolvimento destas habilidades na primeira infância é um caminho para alcançarmos uma sociedade mais saudável e harmoniosa, menos desigual e menos violenta.



## **PERCUSOS METODOLÓGICOS**

### **2.1 Natureza da pesquisa**

Considerando que a educação infantil corresponde a uma fase adequada e fundamental para desenvolver e aprimorar as habilidades executivas, atenção e socioemocionais das crianças, esta pesquisa buscou analisar o seguinte problema: quais as possíveis contribuições de um programa de *Mindfulness* no desenvolvimento das funções executivas, atenção e habilidades socioemocionais de crianças de cinco anos de idade de uma Creche da Rede Municipal do Recife?

Neste sentido, a pesquisa realizada neste estudo possui uma abordagem de investigação de caráter qualitativo. Polit, Becker e Hungler (2003, p. 201) tecem comentário acerca da pesquisa qualitativa: “[...] a pesquisa qualitativa tende a salientar os aspectos dinâmicos, holísticos e individuais da experiência humana, para apreender a totalidade no contexto daqueles que estão vivenciando o fenômeno”

No enfoque qualitativo, o pesquisador preocupa-se com a explicação e o entendimento do fenômeno pesquisado, levando em consideração o contexto e as relações sociais envolvidas no universo da pesquisa.

### **2.2 Participantes**

#### **2.2.1 Participante do estudo piloto**

O estudo piloto foi realizado na cidade de Jaboatão dos Guararapes, onde foi recrutada uma criança com faixa-etária de cinco anos de idade do sexo feminino. O estudo foi viabilizado através de um contato prévio com a responsável da menor. Na ocasião foi esclarecido o caráter da pesquisa, bem como os objetivos almejados com o estudo. Desta forma, a participação da criança se deu mediante assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Vale ressaltar, que o critério para a escolha da criança se deu com base nos seguintes aspectos: a) conhecimento prévio da responsável pela menor; b) disposição da responsável pela menor em participar do estudo; c) faixa-etária adequada para pesquisa; d) residir no mesmo bairro da pesquisadora. O estudo se delineou por meio da aplicação de três tarefas que foram 1) busca visual de figuras; 2) tarefa de *stroop* dia e noite; 3) atenção por cancelamento, que seguiu essa mesma ordem em sua execução. Este estudo

foi realizado para que o pesquisador obtivesse uma apropriação acerca da manipulação de tais instrumentos e para sua posterior aplicação nos estudantes do grupo V do CEMEI.

### **2.2.2 Participantes do estudo principal**

O estudo principal foi realizado numa creche da rede municipal (CEMEI), que fica localizada na cidade do Recife-PE. Foram recrutados dez estudantes do CEMEI, de faixa-etária de cinco anos de idade para participar do estudo. Na ocasião foram aplicados as seguintes tarefas: 1) busca visual de figuras; 2) tarefa de *Stroop* dia e noite; 3) atenção por cancelamento antes e após a intervenção.

A seleção dos estudantes foi definida através de uma conversa prévia com a professora da turma e de um contato prévio com os pais/responsável dos estudantes. O critério da seleção consistiu em recrutar as crianças que não possuíssem diagnóstico referente a deficiência, distúrbio, síndrome e qualquer outro tipo de alteração neurológicas. Na ocasião, esclareceu-se o objetivo da pesquisa, bem como qualquer dúvida em relação a isso. No total foi selecionada dez crianças, divididas em dois grupos de cinco estudantes em cada grupo. As dez crianças foram selecionadas por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Das dez crianças avaliadas, cinco foram selecionadas para participar da intervenção. A seleção das crianças foi realizada pela professora dos estudantes. A professora selecionou as cinco crianças tomando como critério de seleção as crianças mais agitadas do grupo das dez crianças. A avaliação destas crianças consistiu na aplicação de atividades baseadas em *Mindfulness*. Para isso utilizou-se o protocolo: *Mindfulness-based kindness curriculum for preschoolers*. A participação dos menores na pesquisa se deu mediante a assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido por parte dos responsáveis. Os critérios utilizados na seleção dos menores foram os seguintes: a) idade, b) permissão do responsável para participação na pesquisa; c) indicação da professora da turma.

### **2.3 Universo pesquisado**

A pesquisa foi realizada no Centro Municipal de Educação Infantil Paulo Rosas, que fica localizado na cidade do Recife – PE. A instituição de ensino atualmente atende crianças com faixa-etária de zero a cinco anos de idade. O atendimento das crianças na instituição varia entre os horários: integral e semi-integral, sendo as crianças de até três anos – integral de 07:30 e seguem até às 17:30 e as crianças de quatro anos são atendidas

no horário das 07:30 até 11:30. Já os estudantes de cinco anos chegam no centro de educação a partir das 13:30 até 17:30. O público atendido na instituição, são moradores da comunidade e seu entorno e outra parte são filhos dos servidores da UFPE.

O corpo docente da instituição é composto por seis professoras que se dividem em seis turmas que são: berçário, grupo I, grupo II, grupo III, grupo IV e grupo V.

A instituição também possui em sua equipe de profissionais: gestora, coordenadora pedagógica e uma especialista em educação especial que faz o atendimento educacional especializado (AEE) das crianças que apresentam alguma deficiência, transtornos e/ou dificuldades de aprendizado. Além disso, possui uma equipe de profissionais da educação que são responsáveis pelo cuidar e educar das crianças.

É importante salientar que os estudantes da instituição, em sua maioria, possuem boas condições socioeconômicas, inclusive alguns estudantes recrutados para participar desta pesquisa estudam em outras instituições no contra turno do CEMEI.

Antes de iniciarmos a pesquisa foram feitas duas observações na referida turma para que a pesquisadora conhecesse um pouco os estudantes bem como suas rotinas.

## **2.4 Meios e instrumentos da pesquisa**

A fim de alcançar os objetivos almejados, a pesquisa se deu em três etapas. A primeira referiu-se à aplicação de um questionário on-line, com os professores do Centro de Educação Infantil (CEMEI). Os questionários continham questões abertas, com espaço para respostas subjetivas, cuja finalidade foi de obter informações e verificar as concepções dos docentes a respeito do seu entendimento sobre *Mindfulness* sua relação como desenvolvimento da atenção e funções executivas e habilidades socioemocionais. No que diz respeito às perguntas abertas, Elliot (2012, p. 36) destaca: “[...] destinam, ao respondente, espaço em branco para que nele registre a sua resposta livre de qualquer restrição”. O questionário possui trinta e cinco questões, das quais foram analisadas apenas as perguntas que se referentes à temática desta pesquisa, que totalizaram quatro questões. O questionário foi aplicado a uma amostragem de cinco professoras.

É importante ressaltar, que os questionários são referentes a uma pesquisa “guarda-chuva”, ou seja: uma pesquisa maior, desenvolvida pelo Núcleo de Investigação em Neurodesenvolvimento, Afetividade e Primeira Infância (NINAPI).

Simultaneamente na primeira etapa também foi feita uma avaliação prévia em dez crianças da turma do grupo cinco do CEMEI. A avaliação se deu através da aplicação de

três tarefas que foram: 1) busca visual de figuras; 2) tarefa de *stroop* dia e noite; 3) atenção por cancelamento.

Na segunda etapa, foram aplicadas as atividades do protocolo: *A Mindfulness-based kindness curriculum for preschoolers* em cinco crianças que já haviam passado pela avaliação prévia através das tarefas supracitadas.

O protocolo é composto por temas e lições que foram trabalhados sistematicamente com os estudantes. Os procedimentos da intervenção aconteceram nos dias e horários letivos da creche, em um espaço reservado.

Para realização da intervenção, as crianças foram afastadas de suas atividades da sala de aula. Ficaram aproximadamente trinta minutos ausentes da sala em cada seção da intervenção. A intervenção perpassou os meses de agosto e setembro.

O processo de intervenção durou dois meses (agosto e setembro) sendo três vezes por semana. Nelas, abordou-se com as crianças oito temáticas diferentes, cada temática contendo três lições, totalizando vinte e quatro lições.

Nos encontros discutíamos o tema (por exemplo: Gratidão) do dia com as crianças; em seguida era realizado a lição correspondente ao tema abordado. As lições são compostas de exercícios reflexivos e práticos. Essas atividades foram acompanhadas também de exercícios introspectivos que envolveram a respiração e a atenção à tarefa na qual estava sendo desenvolvida.

A terceira etapa consistiu na reaplicação das tarefas psicométricas com as mesmas dez crianças da avaliação prévia inicial a fim de fazer a comparação dos resultados. Também foi realizado uma heteroavaliação por meio de entrevista com a professora dos estudantes que participaram da pesquisa. Através da heteroavaliação, tivemos o objetivo de avaliar as crianças a partir do olhar da professora da turma sobre os possíveis efeitos dos procedimentos realizados com os estudantes. Por fim, foi feita uma sondagem com as crianças, através de um grupo focal, com o objetivo de verificar, a partir de seus relatos, o que sentiram ao participarem do processo de intervenção.

## **2.5 Descrição das Tarefas**

### **1) Tarefa de busca visual de figuras**

A tarefa de busca visual de figuras foi adaptada a partir dos procedimentos descritos por Welsh, Pnington, Rouse e McCabe (1990) *apud* Natalle (2007). O objetivo desta tarefa é avaliar a capacidade de atenção, concentração e a busca ordenada de figuras. Para realizar esta tarefa é necessário dispor dos seguintes materiais: 8 folhas de tamanho

A4, com 8 figuras diferentes que são: um sorvete, um urso, um chapéu, um carro, uma cama, um cavalo, um pássaro e uma maçã. As figuras se repetem cinco vezes e totalizam quarenta estímulos. A criança, por sua vez, tem a tarefa de nomear a figura central, ou seja, o estímulo alvo e procurá-lo dentre os distratores o mais rápido possível. Em cada uma das folhas há um estímulo-alvo. Os escores computados nesta tarefa é o tempo de execução, o número e o tipo de erro (omissão, ou perseveração). O escores máximo de acertos igual a 40 (NATALLE, 2007).

## **2) Tarefa de *stroop* dia e noite**

A versão da tarefa de *Stroop* dia e noite utilizada no estudo, foi aplicada conforme os procedimentos apresentados por Gerstadt, Hong e Diamond (1994), tendo como objetivo avaliar a capacidade de inibição de respostas prepotentes (NATALLE, 2007). A tarefa de *Stroop* dia e noite, utiliza dois tipos de cartões. Um cartão é intitulado dia e representa o céu claro com nuvens brancas e o sol. Enquanto o outro cartão é nomeado noite, e representa o céu escuro com a lua e as estrelas. São utilizados 18 cartões, sendo que 9 cartões, representam a figura do dia e 9 cartões representam a figura noite.

Dois cartões são fixos, com uma figura de cada série. Enquanto outros 16 cartões devem ser apresentados alternadamente. Os dois primeiros cartões são para o treino com a criança, para que ela compreenda os estímulos dia e noite. Então, o examinador conta a seguinte história: Nós agora vamos fazer uma brincadeira de faz-de-conta. Nós vamos fazer de conta que estamos lá na Terra do Contra. Lá na Terra do Contra as pessoas falam tudo ao contrário do que nós falamos. Aquele cartão com o sol, que nós chamamos de “dia”, eles chamam de “noite”. Já o cartão com a lua e com as estrelas, o qual nós chamamos de “noite”, eles preferem chamar de “dia”. Vamos ver se você entendeu: quando eu mostrar este cartão aqui (é mostrado o cartão com o céu ensolarado), o que você vai dizer? (NATALLE, 2007, p.62). A cada resposta certa, a criança deve receber um elogio. O procedimento de treino é feito quantas vezes for necessário.

Em seguida, o examinador então instrui a criança a fazer como é feito na terra do contra. Os cartões devem estar encadernados em formato de espiral e devem ser apresentados rapidamente. O examinador e a criança devem sentar-se. O examinador deve passar os cartões e ir anotando as repostas da criança em uma folha de resposta. Em cada ensaio o examinador marca se a criança acertou ou errou.

Nesta tarefa, o escore computado é o número de acertos. Essa tarefa, visa medir a capacidade de inibição de resposta previamente programada, mas, impõe exigências

quanto à manutenção de uma regra na memória de curto-prazo, de modo que essa regra influencie o comportamento do probando (NATALLE, 2007, p. 63).

### **3) Atenção por cancelamento**

O Teste de Atenção por Cancelamento (TAC), foi desenvolvido por Montiel & Seabra (2009a, 2012a), é composta por três matrizes impressas com diferentes tipos de estímulos (GODOY, 2012, p. 43).

Para realizar o TAC, o participante deverá marcar com um risco todos os estímulos iguais ao estímulo-alvo previamente determinados. O TAC é realizado em três partes. Na primeira parte do instrumento é avaliada a atenção seletiva, com a aplicação de uma prova de cancelamento de figuras, numa matriz impressa com alguns estímulos que são: círculo, quadrado, triângulo, cruz, estrela e retângulo contendo um total de 300 figuras, pseudoaleatórias, a figura alvo, fica localizada na parte superior do teste. Então após as instruções, a criança inicia a fase de treino deve fazer um risco com um lápis nos estímulos que forem iguais ao estímulo alvo, ou seja a figura da parte superior.

A segunda parte do teste também avalia a atenção seletiva, entretanto a atividade apresenta maior complexidade, mas a tarefa é bem parecida com a primeira parte, porém o estímulo-alvo é por figura dupla. Na segunda parte, o participante deve buscar não apenas uma figura, mas, um par de estímulo alvo. Ou seja, o participante, deve se atentar em assinalar não só a uma figura isoladamente, o par (um seguido do outro).

Na terceira parte do TAC também é avaliada a atenção seletiva, mas com uma certa alternância entre as figuras. Ou seja, em cada linha, o participante necessita mudar o foco de atenção. O estímulo-alvo aparece em cada em cada linha e varia de duas seis vezes. O tempo de execução da tarefa é de um minuto.

No TAC, são computados três escores, que são o número total de acertos; o número de estímulo-alvo adequadamente cancelados; o número de erros; número de estímulo não alvo incorretamente cancelados; números de ausência e números de estímulo-alvo que não cancelados.

### **4) Heteroavaliação das habilidades socioemocionais**

Partindo do pressuposto de que os instrumentos de avaliação das habilidades socioemocionais voltados para crianças pequenas de idade pré-escolar (5 anos) não se encontram disponíveis para esse público específico, pensou-se como forma de avaliação dessas habilidades a heteroavaliação. A heteroavaliação é uma forma qualitativa de

avaliar as habilidades socioemocionais através da descrição de diversos aspectos comportamentais relatados por outrem. Neste caso, A heteroavaliação realizada foi a entrevista com a docente dos estudantes que participarão da pesquisa. Nessa direção, a entrevista foi crucial para a avaliação destes estudantes. Através das perguntas específicas e direcionadas sobre os estudantes em relação aos seus comportamentos após a intervenção, é possível verificar qualitativamente alteração ou não no comportamento dos estudantes.

## **2.6 Procedimentos éticos**

Para a realização desta pesquisa foi necessário adaptar um protocolo baseado em *Mindfulness*, denominado de *A Mindfulness-based kindness curriculum for preschoolers* para ser aplicado nas crianças. A autoria deste protocolo é de Healthy Minds Innovations, Inc. Originalmente, esse material se encontra no idioma inglês. O protocolo mencionado pode ser adquirido através de *downloads* na internet, cujo endereço eletrônico se encontra nas referências deste trabalho. Foi realizada uma tradução inicial pela equipe do NINAPI.

Considerando que a presente pesquisa consistiu em um desdobramento de uma pesquisa maior coordenada pela professora Pompéia Villachan-Lyra (orientadora desse trabalho), dispomos da autorização dos órgãos institucionais educacionais (Gestão da creche e Secretaria de Educação do Recife) para que a pesquisa fosse realizada no CEMEI.

Em relação aos sujeitos envolvidos nesta pesquisa foram: crianças e professores da rede pública de ensino, no qual foi solicitada a assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). No caso dos menores, os pais ou responsáveis legais assinaram o termo.

## **2.7 Tratamento dos dados**

Foi realizada uma descrição dos resultados obtidos e organizados respectivamente: I) Resultado do questionário aplicado às professoras do CEMEI; II) Resultados das tarefas psicométricas aplicadas às crianças antes e após a intervenção; III) Descrição das atividades de intervenção; IV) Heteroavaliação com a professora dos estudantes participantes desta pesquisa; V) Grupo focal realizado com os estudantes participantes da intervenção. Nessa direção foram criadas categorias para uma melhor organização dos dados.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foi utilizado a letra e os números: “P1, P2, P3, P4 e P5” como nomenclatura para identificar os participantes/professoras respondentes do questionário. Analisamos então, através dos questionários, o que as docentes entendiam sobre *Mindfulness*, Funções Executivas (FE), atenção e habilidades socioemocionais.

Tabela 1: caracterização dos respondentes

Sujeitos	Idade	Formação	Tempo de atuação
Professora 1	46 anos	Pedagogia	14 anos
Professora 2	47 anos	Pedagogia	29 anos
Professora 3	40 anos	Pedagogia	21 anos
Professora 4	42 anos	Psicóloga	14 anos
Professora 5	41 anos	Pedagogia	12 anos
<b>Total de participantes</b>	<b>5</b>		

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora.

### 3.1 O que as professoras compreendem sobre *Mindfulness*, Funções Executivas e Atenção

Com o objetivo de identificar as concepções das professoras da instituição de ensino no qual se desenvolveu a pesquisa, utilizamos um questionário. Foram analisadas quatro questões que dizem respeito à concepção das docentes a respeito dos conceitos de atenção, funções executivas e habilidades socioemocionais. Neste sentido, o questionário foi aplicado à cinco professoras de idade que varia entre quarenta a quarenta e sete anos. Das cinco professoras, quatro possuem graduação em pedagogia e apenas uma possui formação em psicologia que atua no AEE. O tempo de atuação das participantes é de quatorze a vinte e nove anos de atuação, como ilustra a tabela acima.

#### 3.1.1 Concepção das professoras sobre atenção

Esta pergunta foi importante para identificar o que as professoras compreendem sobre atenção.

De acordo com a respostas das professoras:

P1: *Dificuldade em focar, em concentrar-se em alguma atividade.*

P2: *É quando não importa o recurso ou estratégia ou material, a criança/pessoa não consegue parar para participar.*



P3: *Penso que nem sempre está atrelada a déficit de atenção, como uma dificuldade neurobiológica. Por vezes pode ser um comportamento revelador de alguma dificuldade ou insatisfação. Desse modo a falta de atenção pode ser uma estratégia para convocar a atenção dos adultos, ou uma ansiedade por algo mal resolvido, levando a criança a não conseguir dedicar um tempo mínimo relevante em uma determinada atividade.*

P4: *Difícil definir, mas para mim passa muito pelo interesse (motivação).*

P5: *Acredito que seja a dificuldade de focar em alguma atividade de maneira eficiente.*

Quando tratado sobre a dificuldade de atenção, as respostas foram diversas. Foi possível identificar que as professoras apresentam concepções distintas acerca da problemática em questão. Entretanto, verificou-se que para p2, a dificuldade de atenção está atrelada a fatores orgânicos. Pois, segundo a respondente, independente da ação e da relação estabelecida com o meio a criança não consegue parar para participar.

Já para a docente P3, a dificuldade de atenção nem sempre está relacionada a fatores neurobiológico, mas por vezes pode ser uma estratégia da criança para manipular o adulto ou também pode ser gerada de uma situação mal resolvida no ambiente em que a criança está inserida. Isso, de acordo com a respondente, gera ansiedade e faz com que a criança não consiga se dedicar a um tempo mínimo em uma determinada atividade.

Logo, percebe-se que para essas duas docentes (p3 e p4), a dificuldade de atenção está relacionada a fatores ambientais e não neurobiológico. De certo modo, essa concepção dialoga com a perspectiva da teoria histórico-cultural de Vygotsky que compreende o psiquismo humano não apenas como um produto que depende da maturação orgânica, mas como um aspecto humano que está ligado à cultura e às relações sociais. Neste sentido, o autor supracitado afirma: “[...] seu desenvolvimento não transcorre paralelamente ao desenvolvimento o cérebro, à aparição nele de novas partes ou ao incremento das velhas [...]” (VYGOTSKY, 1996, p. 143).

Ainda conforme o autor mencionado ao se tratando da atenção voluntária: “[...] devemos encarar seu estudo como o de um produto de desenvolvimento cultural da criança, devemos considerá-las como um modo de adaptação à vida social superior” (p. 139).

Já para as professoras P1 e P5, a dificuldade de atenção relaciona-se com a falta de foco da criança.

### **3.1.2 Compreensão das professoras sobre *Mindfulness***

Esta pergunta foi fundamental para saber se as professoras conhecem sobre *Mindfulness*.

P1: *Nunca ouvi falar.*

P2: *Não.*

P3: *Pouco.*

P4: *Não.*

P5: *Não.*

Diante das respostas das docentes verifica-se que o tema *Mindfulness* ainda é desconhecido para a maioria das respondentes. Apenas uma professora afirma que conhece sobre o tema, embora conheça pouco. Desta forma, as respostas dialogam entre si, no que dizem respeito ao desconhecimento sobre o tema para a maior parte das respondentes. Portanto, verificou-se que o tema supracitado ainda é pouco conhecido para as professoras que participaram da pesquisa justificando, ainda mais, que esse tema seja difundido no meio educacional.

### **3. 1. 3 Conceção das professoras sobre desenvolvimento socioemocional**

Essa pergunta foi necessária para sabermos se as docentes conhecem sobre desenvolvimento socioemocional.

P1: *Desenvolvimento das áreas sociais, relacionais de convivência e criação de vínculos afetivos, necessárias à aprendizagem e ao desenvolvimento da criança.*

P2: *Desenvolvimento de habilidades de convivência e sociabilidade.*

P3: *O desenvolvimento acerca das relações sociais e interpessoais.*

P4: *Vejo como o desenvolvimento do perceber, conviver e adaptar-se a diversas situações na vida, esse se inicia bem cedo na infância e nos acompanha.*

P5: *Acredito que é a capacidade de saber lidar com as emoções de maneira positiva relacionando-se melhor em relação com o outro.*

As professoras deram respostas diferentes sobre o desenvolvimento socioemocional mas, apesar disso, foi possível perceber que todas relacionaram as habilidades socioemocionais à habilidades de relacionamentos, de convivência, interpessoais que estão sempre ligados ao eu e outro no mundo. Assim, as respostas das docentes se aproximaram e, de modo geral, as professoras entendem as habilidades socioemocionais como um aspecto humano que está mais ligado à perspectivas da

convivência e sociabilidade. No entanto, as P1 e P5 além de citarem os aspectos sociais para conceituar as habilidades socioemocionais, acrescentaram a questão das emoções como sendo um aspecto constituinte das habilidades socioemocionais.

Desse modo, a partir da perspectiva teórica que embasou esta pesquisa, constatou-se que habilidades socioemocionais dizem respeito não só aos aspectos sociais, pois isso reduziria tal conceito. Logo o mais adequado ao conceituar tais habilidades é considerá-las não só como um aspecto da dimensão social do sujeito, mas também como a dimensão dos sentimentos e das emoções que, certamente, tem impacto nas dimensões cognitivas e comportamentais.

Em suma, através de tais respostas, foi possível obter um panorama qualitativo acerca de como as temáticas sobre funções executivas, atenção, habilidades socioemocionais e *Mindfulness* são concebidas na instituição onde a pesquisa foi desenvolvida. Também percebemos que tais temáticas são pouco conhecidas na instituição. Por fim, constatou-se também que algumas respostas das professoras se aproximaram entre si, enquanto outras divergiram.

### **3.1.4 Concepções das professoras sobre intervenção em sala de aula com base nas temáticas da promoção de atenção e das funções executivas na educação infantil**

Através desta pergunta pudemos verificar o que as docentes acham sobre intervenção na sala de aula com base nas temáticas da promoção da atenção e FE.

P1: *Sim. Tudo que contribua para o aperfeiçoamento da prática pedagógica com vista a melhorias da aprendizagem é bem-vindo.*

P2: *Não sei responder, pois não conheço.*

P3: *Sim, porque a primeira infância é a fase que se constrói e consolida muitas competências cerebrais, sendo uma fase importante de estimulação diversas.*

P4: *Sim, mas como forma de se trabalhar, percepção, concentração e tantos outros temas importantes na educação infantil. Levando sempre em consideração o tempo e faixa-etária da criança.*

P5: *Sim. Tenho a impressão que cada vez mais as crianças não têm conseguido desenvolver uma atenção maior quando isso lhe é exigido. Em geral me parece ser cada vez menor. Por isso, acredito que trabalhar com esta temática é importante.*

Ao analisar as respostas das professoras sobre intervenção em sala de aula com base nas temáticas da atenção e funções executivas, percebemos que a maioria considera

válida essa alternativa quando se trata da promoção do desenvolvimento da criança em seus diversos aspectos. Apenas uma das respondentes afirma que não sabe responder, pois não conhece sobre o tema tratado.

Em suma, para a maioria das professoras a intervenção na sala de aula com base nas temáticas da promoção da atenção e funções executivas é válida porque contribui não só para o desenvolvimento das habilidades cognitivas supracitadas, mas ajuda em outros aspectos como aprendizagem, percepção, concentração e outros aspectos.

### **3.2 Resultados das tarefas aplicadas às crianças antes e após a intervenção baseada em *Mindfulness***

Nesse momento temos por objetivo apresentar os resultados das tarefas utilizadas para avaliar a atenção e as funções executivas das crianças, antes e depois do processo de intervenção com o uso do protocolo de *Mindfulness*, como mencionado anteriormente. Para tanto, foram separados dois grupos com cinco crianças cada, sendo grupo 1 (um) e grupo 2 (dois). As crianças de ambos os grupos foram avaliadas em dois momentos. O grupo 1 (um) participou da intervenção e as crianças do 2 (dois) não participaram da intervenção. Ambos os grupos foram avaliados inicialmente e no final da pesquisa. Para identificar as crianças que participaram de cada um dos grupos, iremos utilizar a nomenclatura “criança” acompanhadas dos números de um a dez. As crianças que correspondem aos números de um a cinco sendo: criança 1, criança 2, criança 3, criança 4 e criança 5 foram as crianças que participaram da intervenção. Já as crianças identificadas nos números de seis a dez sendo: criança 6, criança 7, criança 8, criança 9 e criança 10, correspondem às crianças que não participaram da intervenção.

#### **3.2.1 Busca visual de figuras**

Na tarefa busca visual de figuras tivemos o objetivo de avaliar a capacidade de atenção, concentração e a busca ordenada de figuras. Desta forma, os escores computados nesta tarefa foram: o tempo de execução, número e tipo de erro (omissão e perseveração). O escore máximo nesta tarefa é igual a 40. Com isso, analisamos o desempenho no qual foi atribuído uma classificação.

Tabela 2: Apresenta os resultados da tarefa de busca visual de figuras dos estudantes que participaram da intervenção.

Participantes	Tempo Antes/após	Omissão Antes/após	Perseveração Antes/após		
				Antes	Após
<b>Criança 1</b>	3m. 50s.	5	0	Abaixo da média	Abaixo da média
	2m. 50s.	4	1		
<b>Criança 2</b>	2m.54s.	4	0	Média	Acima da média
	3m.13s.	2	0		
<b>Criança 3</b>	3m. 20s	0	0	Acima da média	Acima da média
	6m. 13s.	0	0		
<b>Criança 4</b>	2m. 18s	2	0	Média	Média
	1m. 49s.	2	0		
<b>Criança 5</b>	3m. 59s.	0	0	Acima da média	Média
	3m.18s.	2	0		

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora.

Tabela 3: Apresenta os resultados da tarefa de busca visual de figuras dos estudantes que não participaram do grupo da intervenção.

Participantes	Tempo Antes/após	Omissão Antes/após	Perseveração Antes/após		
				Antes	Após
<b>Criança 6</b>	3m. 20s	4	0	Média	Abaixo da média
	3m. 15s.	4	1		
<b>Criança 7</b>	3m. 35s.	4	0	Média	Acima da média
	2m.24s.	1	0		
<b>Criança 8</b>	3m. 58s	2	0	Média	Média
	2m. 2s.	2	0		
<b>Criança 9</b>	2m. 55s	7	0	Abaixo da média	Média
	3m. 11s.	2	0		
<b>Criança 10</b>	3m.10s.	4	0	Média	Média
	2m.43s.	3	0		

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora.

Em relação a tarefa intitulada: Busca visual de figuras é possível verificar que alguns estudantes apresentaram uma variação na classificação do resultado positivamente ou negativamente tanto os que participaram da intervenção quanto os demais estudantes. Entretanto, no que diz respeito a variante de tempo, percebe-se que a metade dos

estudantes gastaram menos tempo de execução na reavaliação dessa tarefa do que na avaliação prévia que foi feita no início da pesquisa.

Em suma, respondendo o objeto deste estudo conclui-se que a maioria dos estudantes não apresentaram avanços nos quesitos da capacidade de atenção, concentração e a busca ordenada de figuras no qual são aspectos relacionados as funções executivas que a referida tarefa avalia, tal como ilustram as tabelas acima.

### 3.2.2 Tarefa de *Stroop* dia e noite

Esta tarefa teve o objetivo de avaliar a capacidade de inibição de respostas prepotentes. Os escores computados foram: o número de acertos e erro. Essa tarefa visa medir a capacidade de inibição de resposta previamente programada, assim como exige o recurso de manutenção de regras na memória de curto-prazo.

Tabela 4: Apresenta o resultado da tarefa de *Stroop* dia e noite e das crianças que correspondem ao grupo que participaram da intervenção.

Participantes	Pontuação versão dia e noite Antes/ Após	Antes	Após
Criança 1	16 antes	Acima da	Acima da
	16 depois	média	média
Criança 2	16 antes	Acima da	Acima da
	16 depois	média	média
Criança 3	16 antes	Acima da	Acima da
	16 depois	média	média
Criança 4	16 antes	Abaixo da	Acima da
	16 depois	média	média
Criança 5	16 antes	Acima da	Acima da
	16 depois	média	média

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora.

Tabela 5: Apresenta o resultado da tarefa de *Stroop* dia e noite das crianças que não participaram da intervenção.

Participantes	Pontuação versão dia e noite Antes/ após	Antes	Após
		<b>Criança 6</b>	16 antes 16 depois
<b>Criança 7</b>	16 antes 16 antes	Acima da média	Acima da média
<b>Criança 8</b>	16 antes 16 depois	Acima da média	Acima da média
<b>Criança 9</b>	16 antes 16 depois	Acima da média	Acima da média
<b>Criança 10</b>	16 antes 16 depois	Acima da média	Acima da média

Diante dos resultados acima, percebe-se que os estudantes possuem uma boa capacidade de inibição de resposta assim como uma boa capacidade de memória de curto-prazo. Isso é possível identificar até mesmo antes da intervenção. Portanto, pode-se salientar que os estudantes que participaram da intervenção, assim como os demais, não apresentaram variação nos resultados da tarefa de *Stroop* noite e dia. Sendo assim, todos se mantiveram com resultado positivo nos dois momentos: avaliação prévia e reavaliação.

### 3.2.3 Atenção por cancelamento

O teste de atenção por cancelamento tem como objetivo avaliar a atenção seletiva. Os escores computados neste teste são a quantidade de figuras corretas marcadas em cada parte do teste. Essa pontuação é somada e assim é obtido um escore bruto. Através do escore bruto verifica-se a pontuação padrão do teste para atribuir uma classificação que pode ser: muito baixa, baixa, média, alta e muito alta, como é ilustrado na figura 4.

Figura 4: Apresenta a classificação do TAC.

Pontuação-padrão < 70	muito baixa
Pontuação-padrão entre 70 e 84	baixa
Pontuação-padrão entre 85 e 114	média
Pontuação-padrão 115 e 129	alta
Pontuação-padrão $\geq$ 130	muito alta

Imagem retirada do capítulo 3 do texto: Dados normativos do teste de atenção por cancelamento, p. 51.

Tabela 6: Apresenta os resultados do teste de atenção das crianças que correspondem ao grupo que participaram da intervenção.

Participantes			Antes	Depois
	Escore Bruto	Pontuação Padrão		
<b>Criança 1</b>	20	82	Baixa	Baixa
	17	78		
<b>Criança 2</b>	27	92	Média	Média
	42	112		
<b>Criança 3</b>	25	89	Média	Média
	22	85		
<b>Criança 4</b>	23	87	Média	Média
	38	107		
<b>Criança 5</b>	37	101	Média	Média
	35	103		

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora.

Tabela 7: Apresenta os resultados do teste de atenção das crianças que correspondem ao grupo que não participaram da intervenção.

Participantes			Antes	Depois
	Escore Bruto	Pontuação Padrão		
<b>Criança 6</b>	40	110	Média	Média
	30	96		
<b>Criança 7</b>	30	96	Média	Média



	23	87		
<b>Criança 8</b>	25	89	Média	Média
	35	103		
<b>Criança 9</b>	18	80	Baixa	Média
	27	92		
<b>Criança 10</b>	31	97	Média	Média
	38	107		

*Fonte:* Dados coletados pela pesquisadora.

Diante do exposto, no que tange ao resultado do TAC é possível perceber que os estudantes, tanto os que participaram da intervenção quanto os que não participaram, tiveram pouca variação nos resultados, sempre se mantendo na classificação da primeira avaliação. Sendo assim, infere-se que, mesmo após a intervenção, os estudantes apresentaram estabilidade em relação ao desenvolvimento da atenção como mostra os resultados na tabela acima.

## **DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES DE INTERVENÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA DE *MINDFULNESS***

A intervenção foi realizada com base no protocolo: *A Mindfulness-based Kindness Curriculum For Preschooler*, que contém atividades de *Mindfulness*. As atividades que foram desenvolvidas durante a intervenção e evoluíram exercícios de respiração, movimentos corporais, exercícios práticos, diálogos e indagações sobre as temáticas presentes no protocolo. Nos momentos de intervenção, em cada dia trabalhou-se uma lição diferente, seguindo a ordem apresentada no protocolo.

É necessário esclarecer também que, em virtude das questões culturais e sociais da realidade do Brasil, haja vista que o protocolo foi originalmente desenvolvido nos EUA, foi necessário fazer um recorte e uma adaptação do protocolo. Por questões de cuidado e proteção à criança suprimiu-se alguns itens do protocolo: miçangas, alimentos, pôster do jardim da gentileza. Em função disso, as atividades envolvendo esses materiais não foram realizadas. Sendo assim, o protocolo foi adaptado a realidade do Brasil e dos sujeitos da pesquisa para a sua aplicação.

Após tais esclarecimentos, iremos discorrer sobre o desenvolvimento de cada temática que foi abordada com os estudantes durante a intervenção.

### **4.1 Tema 1: Corpos conscientes e sementes de bondade**

Neste tema trabalhou-se com os estudantes sobre como é possível prestar atenção dentro e fora do nosso corpo. Os estudantes, por sua vez, foram orientados a concentrar o foco de atenção em suas respirações para então perceberem os eventos que ocorriam em seus corpos ao exercitarem a respiração de forma consciente. Este momento foi ilustrado com cata-ventos, os estudantes eram convidados a soprarem o objeto e perceberem o que acontece com o objeto ao receber o vento. Posteriormente, a pesquisadora dialogou sobre este fenômeno, sensibilizando-os a prestarem atenção no interior de seus corpos, pois foi explanado que existem diversas manifestações do nosso corpo como: raiva, tristeza, frustração que muitas vezes nos atrapalham. Mas quando exercitamos a atenção aos nossos corpos, nos tranquilizamos e conseguimos lidar com os problemas de forma positiva. Desta maneira, também foram vivenciados momentos pelos quais os estudantes voltassem a atenção para fora de seus corpos, ou seja, ao ambiente, objetos e som.

A pesquisadora e utilizou de um sino para dar o seguinte comando: “Vou tocar o sino quando vocês não ouvirem mais o som do sino, coloquem a mão na barriga e façam três respirações”. Desta forma, era necessário que os estudantes estivessem atentos ao som emitido pelo sino fora de seus corpos e, por conseguinte, dentro de seus corpos. Além da atividade de respiração e do sino, também foi realizada uma atividade de plantar sementes, o que estimulava os estudantes a estarem atentos ao que estavam fazendo. Por último, dialogamos sobre o cultivo das amizades e atos de bondade para com o próximo.

Nas primeiras atividades, especificamente neste tema, como foi o primeiro, percebemos que os estudantes demonstraram muitas inquietações, não conseguiam se concentrar nas atividades, sendo necessário que a pesquisadora repetisse as orientações/comando várias vezes, pois os estudantes ficavam constantemente conversando com o colega do lado. Em outros momentos surgiram conflitos como: um colega ficar olhando para o outro. Esse fato já despertava motivos para conflitos. Nestes momentos de tensão a pesquisadora intervia e mediava a situação, dialogando sobre essas emoções que estavam sentido, sobre os princípios da convivência, da amizade, bondade, gentileza e a importância de cultivar esses aspectos, que são basilares no protocolo. Sendo assim, a pesquisadora fazia uma analogia entre o cultivo da semente e o cultivo das amizades. Para cultivarmos as sementes é necessário regar, expor ao sol e o cuidado, o mesmo acontece com as amizades. Então, a pesquisadora em vários momentos precisou indagar sobre essas questões para resolução dos conflitos.

Figura 4: As imagens lustram a atividade com os cata-ventos e o plantio de sementes.



Fonte: Foto tirada pela pesquisadora. Acervo pessoal.

#### 4.2 Tema 2: Sentindo as emoções no interior

Neste tema, foi indagado com os estudantes sobre sentir a respiração deitado. Para isso, utilizamos algumas pedras para que os estudantes percebessem que à medida que se respirava, a pedra se movia. Desta forma, falamos também sobre a importância de nos mantermos atentos ao nosso corpo, ao que sentimos por dentro. Assim, foi necessário que os estudantes estivessem atentos ao que estavam fazendo para sentirem o movimento da pedra ao respirarem.

Também, foi feita uma dinâmica que consistiu na imitação de animais. Essa dinâmica teve como objetivo fazer com que os estudantes percebessem que, ao ficarmos em silêncio por dentro, também podemos prestar atenção dentro e fora de nossos corpos. Nesta atividade, a pesquisadora falava o nome de um animal para ser imitado. Na medida que todos imitavam o animal, o sino era tocado. Ao ouvirem o sino, os estudantes deveriam voltar para o tapete.

Além disso, foi realizada outra atividade com a finalidade de refletir sobre os sentimentos no corpo, os que gostamos e os que não gostamos. Os estudantes precisaram imitar um caracol para depois relatarem o que sentiram ao imitar este animal. Por conseguinte, foram convidados a andarem pela sala que estavam e em seguida compartilhar as sensações que tiveram ao fazerem isso.

Entretanto, as crianças apresentaram muita agitação e dificuldade para se concentrar nesta atividade. Na atividade da pedra (ilustrado na figura 5) os estudantes não conseguiram ficar na posição deitados por muito tempo. Também se presenciou alguns momentos de conflitos entre os próprios estudantes. Por sua vez, a pesquisadora dialogou com os estudantes sobre o que faz bem e o que não faz bem para nosso corpo, além do que o nosso corpo sente as atitudes ruins com os nossos colegas. Em suma, houve toda uma mediação neste sentido para resolução dos conflitos e bem-estar dos estudantes na realização das atividades.

Figura 5: As imagens ilustram as atividades com pedras e imitação de animais.



Fonte: Foto tirada pela pesquisadora. Acervo pessoal.

### 4.3 Tema 3: Como eu me sinto, mostra o interior e o exterior

Neste tema, trabalhamos as emoções e como as emoções transparecem em nossos rostos e corpos. Para realizarmos esta atividade, utilizamos cartões que apresentam diferentes expressões faciais representando as emoções. Este material foi confeccionado pela pesquisadora e se encontra ilustrado na figura 6. Nesta atividade, a pesquisadora explorou os sentimentos dos estudantes através do jogo das “charadas”, no qual utilizou-se dos cartões das emoções supracitados. Antes desta atividade foi retomado, de forma breve, o que foi trabalhado na atividade anterior. Para executar o jogo, a pesquisadora explicou os procedimentos, bem como as regras do jogo, que consistia em chamar cada criança por vez para representar uma emoção.

Então, a pesquisadora chamava o estudante e mostrava um cartão que representava uma emoção sem que os outros estudantes vissem. Ao mostrar o cartão, a pesquisadora solicitava que o estudante representasse aquela emoção para que os demais estudantes adivinhassem. Assim cada estudante teve sua vez de representar uma emoção. Nesta atividade, os estudantes demonstraram entusiasmo em representar as emoções dos cartões. Ficavam querendo ser chamados logo para representar a emoção, mas também demonstravam entusiasmo para adivinhar a emoção reproduzida por outrem. Neste tema, também utilizamos espelhos para que os estudantes pudessem ver através do espelho suas expressões faciais ao reproduzir em algumas emoções.

Em outro momento, foi trabalhado especificamente com resolução de problemas e como isto nos ajuda a nos sentirmos melhor. Para isso, utilizamos as “varinhas da paz”, que foram confeccionadas pela pesquisadora. As varinhas foram feitas em dois modelos: uma de coração e outra de estrela. Sobre a varinha de coração, a pesquisadora afirmou para os estudantes: “essa é a varinha que fala ao coração, “já a varinha de estrela é a varinha ouvinte de estrela”. Na ocasião foi dialogado sobre a importância da conversa e

de ouvir o outro para resolver os conflitos. Cada estudante recebeu uma varinha de cada. Nesta atividade os estudantes se empenharam para ouvir a pesquisadora e ficaram perguntando se poderiam levar para casa suas varinhas, haja vista que cada criança recebeu uma de cada.

Ainda neste tema, porém em outro momento, foi realizada uma atividade que consistiu em imitar o animal leão. O objetivo da imitação foi sensibilizar os estudantes para exercitarem a empatia, se colocando no lugar no animal, tentando descobrir o que e como esse animal se sente e se movimenta.

Figura 6: Ilustra o jogo “charadas” e as “varinhas da paz”



Fonte: Foto tirada pela pesquisadora. Acervo pessoal.

#### 4.4 Tema 4: Cuidar de emoções fortes no interior e no exterior do nosso corpo

Neste tema, trabalhou-se com as crianças sobre a importância de cuidarmos das nossas emoções. A pesquisadora iniciou a conversa questionando se os estudantes já passaram por alguma situação que os fizeram sentir tristeza ou raiva e que se algo assim acontecesse com os colegas o que sentiríamos. Nesta direção, a pesquisadora sugeriu jogar o jogo denominado “siga-me”, então a pesquisadora fez diversas posições e expressões corporais e os estudantes tinham que acompanhar esses movimentos. Ao final, perguntou-se: “como acham que eu estava me sentindo?” “Deu para perceber como eu estava me sentindo por fora?” Neste tema utilizamos para ilustrarmos nossas emoções o “jarro da mente”. Tal material foi confeccionada pela pesquisa (ver na figura 7) Através deste material foi demonstrado para os estudantes como nossas emoções ficam agitadas quando temos algum problema ou passamos por algumas situações difíceis. Mas também, mostramos que através da nossa respiração e quando nos concentramos em nós mesmos podemos sentir nossas emoções e acalmá-las e, desta forma, resolvermos nossos problemas de forma saudável. Então, os estudantes eram convidados a agitarem o “jarro

da mente” ou também pode ser chamado de “pote da calma” para verem o que acontece com o material. Feito isso, a pesquisadora fez uma analogia utilizando o ‘jarro da mente’. Além disso, houve vários momentos em que as crianças eram solicitadas a imitar várias emoções.

Ainda no presente tema, fizemos outra atividade que consistiu em solicitar que os estudantes dissessem três coisas que os acalmam quando estão chateados e dizer um lugar seguro que gostam de ir quando estão chateados. Nesta atividade de relatar três situações que os acalmam, os estudantes contaram várias situações, mas não respeitavam a sua vez para falar, enquanto a pesquisadora mediava a situação pedindo para que falasse um de cada vez.

Imagem 7: Ilustra a atividade do espelho e o “jarro da mente”.



Fonte: Foto tirada pela pesquisadora. Acervo pessoal.

#### **4.5 Tema 5: Acalmar e resolver problemas**

Introduzimos o tema por meio de uma conversa sobre como podemos cuidar de nós mesmos e dos nossos sentimentos. Na ocasião, foi perguntado aos estudantes se lembram de alguma atitude que ajuda a cuidar de nós e de nossos sentimentos. Para mostrar que as vezes podemos acalmar nossos sentimentos utilizando nosso corpo e movimentos corporais, vivenciamos um momento de nos colocar no lugar de alguns animais como: leão, girafa, cachorro e gato, realizando os movimentos que estes animais fazem. Neste momento da atividade, os estudantes demonstraram-se agitados e fizeram bastante barulho, mas todos conseguiram, de sua forma, realizar os movimentos dos animais. Após esse momento, a pesquisadora sugeriu que os discentes se deitassem no chão e percebessem suas respirações, pés, pernas, braços e olhos e o que acontecem com esses membros e órgãos ao respirarmos.

Em outro momento, fizemos uma breve discussão sobre como se sentem quando acontece algum incidente, ou algo inesperado. Esse momento foi ilustrado através do “abraço imaginário”, “abraço de urso brincalhão”, “abraço de formiga”. As crianças compartilharam algum momento de sua vida no qual tiveram um acidente ou coisa desse tipo. Então a pesquisadora indagou: quando acontece algo que nos deixa triste podemos nos dar um abraço imaginário, fechando os olhos e sentindo esse abraço, também podemos nos dar um abraço de urso (o momento foi ilustrado pela pesquisadora). Além disso, podemos nos dar um abraço de formiga, o momento foi ilustrado pela pesquisadora, e os estudantes reproduziram.

Outro momento sensibilizou-se os estudantes a refletirem sobre as coisas que nos acontecem e não esperamos, fizemos uma dinâmica com um ovinho de plástico e colheres de plástico (ver a ilustração na figura 8). Nesta atividade fizemos um círculo e distribuiu-se uma colher de plástico para cada criança e um ovinho de plástico. A pesquisadora solicitou que as crianças colocassem a colher na boca e tentassem passar o ovinho para a colher do colega ao lado, sem deixar cair. Mas, caso o ovinho caísse, foi dada a seguinte orientação: “se o ovinho cair no chão, tudo bem!”. “O colega que deixar cair vai dizer: eu não quis fazer isso!” E os outros colegas vão dizer: tudo bem!”. Entretanto, até os estudantes se acostumarem durante a brincadeira a adotar essa recomendação levou um tempo. Sempre que o ovinho caía no chão os estudantes ficavam agitados, perdiam o foco da brincadeira para discutir com o colega que deixou cair. Nestas situações, a pesquisadora intervinha e lembrava de como devemos tratar os colegas. Ao final da brincadeira, foi possível perceber que os estudantes se demonstravam mais compreensíveis quando o ovinho caía no chão.

Figura 8: Ilustra a brincadeira do “ovo” e os estudantes imitando o animal elefante.



Fonte: Foto tirada pela pesquisadora. Acervo pessoal.



## 5.6 Tema 6: Gratidão

Neste tema, trabalhou-se com os estudantes sobre a importância de agradecermos as coisas que temos. É importante salientar que tivemos dois estudantes ausentes em um dos dias que o tema mencionado foi trabalhado. Inicialmente os estudantes foram convidados a dizer três coisas pelo que são gratos: família, amigos, comida, etc. Neste momento, a pesquisadora ouviu os relatos de todos os estudantes. Em seguida, após as indagações sobre gratidão, foi solicitado que os estudantes fizessem um desenho sobre pelo que eles são gratos. A pesquisadora então distribuiu lápis e papel para que os estudantes produzissem seus desenhos.

Em outro momento, ainda sobre o mesmo tema, foi retomada a discussão sobre gratidão e inserida uma discussão sobre ajuda. A pesquisadora então indagou sobre as pessoas que nos ajudam (família, vizinhos). Em seguida, a pesquisadora instigou os estudantes a imitarem que são crescidos e a imitarem algumas profissões, como: motorista, bombeiro, professor (a) e engenheiro (Ver imagem das profissões imitadas na figura 9 abaixo). Nesta atividade, percebeu-se que os estudantes estavam eufóricos, fizeram muito barulho, principalmente quando foram imitar o bombeiro. Ao fim de cada imitação, a pesquisadora pedia que os estudantes agradecessem ao profissional imitado. Indagamos também sobre a importância dessas profissões e o que seria de cada um de nós se não houvesse esses profissionais. Ainda neste tema existe uma atividade no qual seria necessário a manipulação e o consumo de alguns alimentos, mas que não foi realizada por opção da pesquisadora, que teve a preocupação com a dieta que os estudantes recebem no CEMEI, uma alimentação balanceada. Por esta razão, a pesquisadora optou por não oferecer tais alimentos aos estudantes.

Figura 9: Ilustra a atividade do desenho sobre gratidão e as imagens das profissões que foram reproduzidas pelos estudantes.



Fonte: Foto tirada pela pesquisadora. Acervo pessoal.

### **5.7 Tema 7: Todas as pessoas dependem umas das outras e da terra**

Neste tema, a discussão central girou em torno da seguinte questão: necessitamos um dos outros no mundo para vivermos e sermos felizes. Inicialmente, a pesquisadora indagou sobre sermos iguais e diferentes ao mesmo tempo, pois falamos diferentes línguas, mas queremos a mesma coisa: paz. A pesquisadora levou um globo terrestre para mostrar a localização de alguns países no globo terrestre. Nesta atividade, os estudantes demonstraram entusiasmo e ficaram querendo manipular o globo terrestre, para ver aonde moravam.

Após vermos através do globo alguns países como: Estados Unidos, Japão, França e China, a pesquisadora mostrou como se fala a palavra: paz, nessas nacionalidades. (Para isso foi preciso um estudo e um treinamento prévio da pesquisadora para apropriação desses vocabulários).

Após esse momento, discutimos sobre sermos parecidos porque queremos paz, queremos ser felizes e isso nos aproxima. Por outro lado, somos muito diferentes pois tem pessoas que falam outras línguas, se vestem diferente, comem comidas diferentes, têm costumes e gostos diferentes dos nossos, isso nos diferencia.

Em outro momento, discutiu-se sobre gentileza e que isso pode voltar para nós e o quanto isso nos faz bem. Neste momento, a pesquisadora, como de costume, organizou um círculo para o diálogo. A pesquisadora questionou: “Como se sentem quando ajudam alguém?”, “Por que é importante ajudarmos o próximo?”. Os estudantes contaram suas experiências de ajuda ao próximo.

Em outro momento, foi conversado sobre ajudar as outras pessoas e sermos gentis com elas, cuidar dos insetos e animais também. Os estudantes foram questionados sobre como podemos ajudar as pessoas, animais e insetos. As repostas foram diversas, das quais vale destacar as seguintes: “não maltratando”, “não matando”. Diante disso, a pesquisadora indagou que se os insetos estão fora de nossa casa no nosso quintal, deixemos, não precisamos matá-los. Se os insetos entrarem em nossas casas colocamos - os para fora, mas não precisamos maltratá-los, pois assim como precisamos uns os outros, também precisamos dos animais.

Figura 10: Ilustra os estudantes visualizando o globo terrestre de discutindo sobre ajudar o próximo.



Fonte: Foto tirada pela pesquisadora. Acervo pessoal.

### 5.8 Tema 8: Gratidão e cuidado pelo nosso mundo e encerramento

No presente tema, discutimos sobre o que o planeta terra nos oferece e como podemos ajudar o nosso planeta. Inicialmente, a pesquisadora perguntou: “Quem brinca no parque?” “O que veem no parque: flores, árvores, lago?”. Em seguida, a pesquisadora ressaltou que isso só é possível porque existem pessoas que cuidam da terra, da planta, da água e do ambiente, pois caso contrário não teríamos isso. Em seguida os estudantes foram questionados: “como podemos cuidar do planeta com a nossa mão?” Respostas dos estudantes: “jogando o lixo no lixo”. A pesquisadora continuou a perguntar: “Mas como podemos cuidar do planeta com o nosso coração?” Os estudantes pararam e não conseguiram responder sem ajuda da pesquisadora, que afirmou: “Podemos ser gentis, tendo bons pensamentos, conhecendo nossas emoções”. Em seguida, a pesquisadora distribuiu folha de papel contendo a figura de mãos e outra de corações para os estudantes colorirem e lembrarem que podemos cuidar do planeta com a nossas mão e corações.

Em outro momento, na última lição, retomamos o que falamos nas lições anteriores e foi perguntado aos estudantes o que eles mais gostaram durante o tempo que passamos juntos. Neste dia, foi visível que os estudantes estavam bastantes agitados e demandou um empenho maior da pesquisadora para acalmá-los. Mas, apesar disso, conseguiram dizer o que mais tinham gostado. Fizemos uma guirlanda com as mãos e corações que eles tinham colorido na lição anterior. (Ver na figura 11).

Figura 11: Imagem dos estudantes pintando as mãos e a guirlanda feitas com as mão e corações pintados pelos estudantes.



Fonte: Foto tirada pela pesquisadora. Acervo pessoal.

Diante do exposto é possível destacar que os momentos de intervenção não ocorreram de forma linear. Os encontros da intervenção aconteceram em dias alternados como estava previsto inicialmente no cronograma, mas por ocorrências inesperadas (período de recesso, ausência das crianças na aula) foi necessária adequação no cronograma. A intervenção aconteceu no horário da chegada dos estudantes à instituição.

Por se tratar de crianças com idade de cinco anos, houve alguns momentos de imprevistos na intervenção. Algumas atividades necessitaram de um tempo maior para execução. Contudo, outras, um tempo menor, tudo dependia de certa forma da disposição das crianças, sendo assim, foi necessário estabelecer um contrato de silêncio ou de trégua nas conversas paralelas e brincadeiras entre esses estudantes. Esse contrato, era feito através de diálogos prévios, nos quais se apresentava para os estudantes, antes da atividade a ser realizada naquele determinado momento.

Vale ressaltar, que a variação de tempo, acima destacada, ocorria em função da intensidade de inquietação ou não dos estudantes frente a atividade desenvolvida. Em suma, a variação do tempo das atividades também estava relacionada com as demandas pessoais dos estudantes: humor, interesse, cansaço.

O nível de envolvimento nas atividades oscilava em virtude do interesse e gosto naquela determinada atividade. Verificou-se que, quando se tratava de atividades de desenho e/ou pinturas os estudantes se dedicavam mais e conseqüentemente passavam mais tempo naquela atividade. Em suma, em muitos momentos, ou na maioria deles os estudantes se demonstravam inquietos, porém sempre ativos e dispostos a participar das atividades.

Foi possível perceber também que ao longo do processo da intervenção os estudantes apresentaram uma evolução no relacionamento com os demais colegas do grupo na realização das atividades.

## **HETEROAVALIAÇÃO: O OLHAR DA PROFESSORA SOBRE A INTERVENÇÃO DE MINDFULNESS**

A heteroavaliação foi realizada com a professora do grupo V do CEMEI onde a pesquisa foi desenvolvida. As perguntas foram feitas com base em um roteiro elaborado previamente. Vale ressaltar que todo conteúdo da heteroavaliação foi gravado e posteriormente transcrito para análise. Por meio da heteroavaliação, buscou-se obter um panorama qualitativo através do olhar da professora sobre os estudantes que participaram da intervenção em relação às habilidades socioemocionais antes e depois da intervenção.

### **5.1 Impressões da professora sobre as crianças que participaram da intervenção**

*Bom, o que eu percebi é que duas crianças, especificamente uma menina e um menino eles ficaram mais atuantes nas atividades propostas no grande grupo. Conseguiram marcar mais a presença deles e garantir o lugar de fala. É... eu fico dizendo coincidência ou não pós esse momento que eles estiveram com você, é... eu percebi essa mudança de comportamento deles que era um investimento de muito tempo que a gente já havia tentando e nesse momento eu consegui perceber isso que essas duas crianças especificamente [...].*

### **5.2 Concepção da professora sobre uma possível contribuição da intervenção nas crianças que participaram da intervenção.**

*Bom, se eu for usar essas duas crianças como específicas como exemplo eu acredito que sim, né? porque é, dos, das crianças que participaram né? das cinco crianças eu conseguir perceber essa mudança, aí é como eu te disse: é...coincidência ou não, foi posterior a intervenção que você fez, né? então acredito que foi positivo sim, né? acredito que foi positivo sim. Pra todos os cinco, porém especificamente para essas duas.*

### **5.3 Percepção da professora sobre uma possível mudança no comportamento/ atitude dos estudantes que participaram da intervenção**

*É a menina que é a que eu acho que ficou mais atuante ao mesmo que ela ficou mais atuante, né? é... ela também ficou mais... como é que eu posso dizer, ativa, mais autônoma, em relação não só aos colegas mais em relação ao, as nossas propostas. [...]  
É... já o menino que é o que eu acho que foram, né? ainda continuando na mesma percepção das duas crianças que foram mais afetadas né? pela pesquisa, pelos encaminhamentos seus da pesquisa, o menino acho que ele ficou também, ele marcou*

*muito mais com as outras crianças né? eu acho que ele, ele se tornou mais, mais é... ele já tinha uma coisa de caminhar por vários grupos de crianças, vários grupinhos, né? ele ficou mais presente nesses grupos, ele é mais procurado agora inclusive que ele era muito procurando pelo grupo de meninos, onde ele era um dos líderes, mais agora ele também tá com uma boa relação com as meninas, né? é, tem procurado por exemplo, coisas que ele procurava menos antes que era desenhar, os desenhos, ele perdia muito facilmente o interesse pelos desenhos, hoje eu percebo que ele está mais encantado com o desenho, tem dedicado mais, os desenhos estão mais detalhados. Acho que essa são as duas coisas que eu percebi mais.*

#### **5.4 Percepção da professora sobre os aspectos da sociabilidade, empatia, e comportamento emocional dos estudantes que participaram da intervenção**

*Eu vou retomar essa concentração do menino né? em relação as atividades de registro de desenho [...] ele já era uma criança sociável bem a frente dentro dos grupos, porém ele ficou mais, como eu te disse eles tinham um grupinho mais fechados e meio clube do bolinha era: aqui só entra meninos e ele conseguiu escrever isso para outros grupos na sala, acho que em relação a sociabilidades foi isso. Em relação as atividades propostas é o fato dele se concentrar mais, das propostas de registros, de escritas de registro do processo do desenho, né? que ele desenhava pouco, sem muito, sem explorar muito o papel desenhava sem explorar as formas muito, sem explorar a cor, e ele agora já tá conseguindo é, que a gente entenda a intenção do desenho, qual é a intenção que ele tinha ao fazer aquele desenho, a gente consegue compreender o desenho melhor, ele já tá conseguindo figurar né? que ele também não tinha essa... apesar da idade da maturidade da idade eu achava, eu até posso está enganada que havia uma falta de interesse e uma descontração e hoje ele consegue ter mais interesse de concentrar-se.*

A partir da colocação da professora é possível notar que após a intervenção as crianças assumiram uma postura diferente na sala de aula. Seja na autonomia, na atuação enquanto sujeito protagonista na sala de aula, seja na sociabilidade e até na concentração. Percebe-se que houve uma mudança de comportamento em algumas das crianças que participaram da intervenção. Nessa direção, pode-se afirmar que a intervenção de forma geral foi positiva para essas crianças, podendo ter gerado mudanças de comportamento em duas crianças. Embora a professora cite apenas duas crianças nas quais ela percebeu essa mudança de modo expressivo, o que se caracteriza como um avanço para essas

crianças, ela também ressalta que a intervenção afetou positivamente todas as cinco crianças como foi possível ver na fala da referida professora.

Diante do exposto, é interessante salientar que a professora também afirmou que percebeu mudança no desenho de um dos estudantes que participou, pois, segundo a professora, essa criança não tinha interesse em desenhar, mas após os momentos de intervenção, essa criança apresentou um comportamento diferente em relação a isso. Vale ressaltar que durante a intervenção foi realizada atividades que envolveram a produção de desenho e pintura, o que é possível constatar na figura 9 e 11 desta pesquisa. Assim, nota-se que os estudantes foram afetados (afeto aqui é utilizado não no sentido de afeto, mas no sentido de afetar o outro), de alguma forma tais atividades geraram impactos sobre esses estudantes, se pode dizer que foram positivos, haja vista o depoimento da professora.

Outro aspecto que merece atenção na fala da professora é quando ela diz que uma determinada criança, antes da intervenção, tinha resistência em se inserir nos grupos das meninas, mas após a intervenção houve também essa mudança no comportamento dele, que passou a interagir nos grupos com meninas, o que, segundo ela isso é um aspecto da sociabilidade. Vale esclarecer que a intervenção foi realizada com cinco crianças sendo duas meninas e três meninos. Essa aproximação, socialização e o processo de interação entre essas crianças por meio das atividades realizadas na intervenção, pode ter contribuído de alguma forma para que essa determinada criança rompesse com alguma ideia preconcebida que o levava a não brincar com as meninas, o que é algo cultural no Brasil.

Em resumo, constatou-se que a aplicação do protocolo supracitado neste estudo, gerou impactos positivos nas crianças e de certa forma contribuiu nos aspectos sociemocional dos estudantes que passaram a ter uma maior autonomia de interação na sala de aula assim como apresentaram outros avanços no comportamento de forma geral.



## **RESULTADO E REFLEXÃO DO GRUPO FOCAL: O QUE DIZEM ÀS CRIANÇAS SOBRE SUAS EXPERIÊNCIAS COM *MINDFULNESS***

O grupo focal foi realizado com os estudantes que participaram da intervenção de *Mindfulness*. A fim de preservar seus nomes e identidades, utilizamos a nomenclatura: criança 1, criança 2, criança 3, criança 4 e criança 5. O roteiro do grupo focal foi composto por 5 perguntas abertas que serviram de base para mediar a discussão. Vale destacar que todo conteúdo do grupo focal foi gravado. Antes de iniciarmos com as perguntas, a pesquisadora esclareceu o que seria feito naquele momento para situar os estudantes. O grupo focal foi fundamental para obtermos quais foram as impressões que os estudantes tiveram frente ao processo interventivo. Na ocasião, os estudantes foram organizados em círculos para facilitar a comunicação entre todos os participantes e a pesquisadora.

### **6.1 Atividades que os estudantes mais gostaram durante os encontros**

Crianças 1: *eu gostei mais da garrafa.*

Neste caso a criança 1, estava se referindo ao jarro da mente, que também é conhecido como jarro da calma.

Criança 2: *eu gostei mais do cata-vento.*

Criança 3: *eu gostei de duas coisas. [...]. Da vez que você trouxe aquele globo [...] e aquele negócio que era uma família que tinha azul e laranja e verde.*

Criança 4: *eu gostei de muitas coisas.*

### **6.2 O que os estudantes sentiram nas atividades de *Mindfulness***

Criança 1: *o ar entrando [...] e depois saindo.*

Criança 2: *eu sentia a gente numa praia.*

Criança 5: *eu sentia que estava em casa [...].*

### **6.3 Espaços que os estudantes praticam *Mindfulness***

Criança 1: *Aqui na escola. Quando estou cansado. [...]*

Criança 2: *Em casa. [...] quando estou chateado.*

Criança 5: *[...] eu faço em todos os lugares. [...].*

A partir das respostas dos estudantes a respeito da intervenção, foi possível concluir que foram momentos proveitosos para eles, porque a cada intervenção estreitaram a relação entre eles. Descobriram a importância de cuidar si do outro, saber

escutar, regar as amizades, além de saber lidar com suas emoções. Nesta direção, Guimarães *et al* (2017, p. 131), destacaram que através de um programa de *Mindfulness*, notou-se: “[...] melhoria das relações interpessoais em sala de aula e perceberam mudanças significativas em si e em seus alunos”.

Diante das falas das crianças sobre “o que mais gostaram”, foi possível perceber que cada criança se sentiu confortável e segura em expressar o que gostou da intervenção. Também foi observado que tais atividades e materiais utilizados nos encontros ficaram na memória das crianças, pois eles lembraram detalhadamente dos materiais que se utilizou nas atividades, e até citaram no grupo focal. Sobre as sensações que os estudantes tiveram, observa-se que foram sensações boas.

Esses detalhes foram importantes porque revelam que a intervenção baseada nas em práticas de *Mindfulness*:

[...] eleva a capacidade de memorização, aumenta o vigor mental e físico, auxilia na melhora das relações interpessoais e fortalece o sistema imunológico, tornando-se uma aliada contra doenças. A prática contribui para o cultivo da atenção plena, ternura e positividade. Isso favorece uma melhor consciência das atividades rotineiras, reduzindo, desse modo, as ações automáticas (KABAT-ZIN, 1990 *apud* ALBUQUERQUE, 2018, p. 9).

A respeito da categoria “espaços onde os estudantes praticam *Mindfulness*”, notou-se que os estudantes demonstraram capacidade de fazer uso dos conhecimentos construídos, da respiração no seu cotidiano, conforme acima assinalado.

Por fim, a realização do grupo Focal pôde dar espaço às crianças para elas se expressarem acerca do todo processo que vivenciaram e, por conseguinte, por meio das respostas dos estudantes obtivemos uma resposta positiva sobre o protocolo.

## CONCLUSÃO

Este estudo teve o intuito de apresentar uma resposta sobre os impactos do uso de um protocolo de *Mindfulness* no desenvolvimento das Funções Executivas (FE), atenção e habilidades socioemocionais em crianças de cinco anos do Centro Municipal de Educação Infantil do Recife.

Nesta direção, a partir deste estudo foi possível constatar, quanto ao desenvolvimento das FE e atenção, que após o uso do protocolo as crianças apresentaram poucas variações nos resultados das tarefas psicométricas. Mas percebeu-se também que o protocolo, de modo geral, impactou positivamente os estudantes, pois possibilitou uma experiência diferenciada de aprendizados e trocas de conhecimentos entre os estudantes e a pesquisadora, e entre os próprios estudantes. Além disso, contribui para uma mudança no comportamento desses sujeitos.

Uma possível explicação para a pouca variação nos resultados das tarefas psicométricas no que tange ao desenvolvimento das FE e atenção dos estudantes se ancora no fato de que o protocolo possui um caráter mais voltado para desenvolver os aspectos da dimensão do social e do emocional do sujeito, o que não significa que o protocolo não promova impactos positivo no aspecto da cognição.

Essa dimensão social e emocional notória no protocolo é possível perceber nas lições, cujo foco pauta-se nas questões das emoções, bem-estar individual e coletivo. Da mesma forma, trata enfaticamente sobre o gerenciamento das emoções e da empatia como um caminho para a construção e convivência de relacionamentos saudável. Também trabalha questões voltadas para o cuidado com o mundo em amplo aspecto.

No entanto, no que tange o desenvolvimento socioemocional dos estudantes que participaram do processo da intervenção, percebeu-se até mesmo nos momentos da intervenção uma crescente evolução no relacionamento entre os próprios estudantes. A cada sessão foi possível notar que os estudantes passaram a pensar mais sobre possíveis atitudes a serem tomadas em situações de conflitos como, por exemplo, um pedido de desculpa, os olhares ao perceberem que fizeram algo que prejudicou o colega ao lado.

Em suma, a utilização do protocolo mencionado impactou positivamente na vida dos estudantes.

Vale salientar que no período em que o protocolo foi utilizado, os estudantes passaram por duas trocas de professoras, pois a professora dos estudantes precisou tirar licença afastando-se por mais de sessenta dias do CEMEI. Neste período de afastamento

da professora os estudantes tiveram duas professoras diferentes. Percebeu-se então que os educandos apresentaram uma maior agitação em seus comportamentos durante o período em a professora efetiva da turma do grupo V estava afastada.

O caminho percorrido até o final deste estudo, foi marcado por desafios e descobertas. Entre os desafios, vale destacar, a novidade do tema na literatura brasileira, pois como vimos ao logo desta pesquisa, existem poucas publicações e pesquisa em língua portuguesa acerca da temática tratada nesta pesquisa. Assim, este estudo também contribui para divulgação da temática. Assim sendo, as pesquisas nesta temática devem ser incentivadas e apoiadas pelas instituições de ensino para que possa alcançar visibilidade e mais pesquisas neste seguimento possam surgir.

Além disso, a aplicação das tarefas psicométricas exigiu um desdobramento maior por parte da pesquisadora, tanto no quesito apropriação teórica o que foi necessário um estudo a parte, quanto na sua aplicação, porque se trata de materiais complexos de manipular o que demandou um tempo maior em campo.

O processo da intervenção não se deu de forma linear. Por se tratar de uma intervenção com crianças, houve imprevistos que necessitaram de uma flexibilidade da pesquisadora, tanto em relação ao horário, quanto ao tempo que as sessões de intervenção ocorreram.

Apesar de as crianças no início da intervenção terem demonstrado inquietações nas atividades, ocorreu um envolvimento de emoções e dedicação que ajudou no desenvolvimento e conclusão do processo.

Em relação ao material utilizado no protocolo, trata-se de um material que é possível confeccionar alguns, porém outros é necessário ser comprado.

Neste sentido, para viabilizar a aplicação do referido protocolo, foi necessário comprar alguns materiais enquanto outros foram confeccionados pela pesquisadora. Em suma, o protocolo é adequado e acessível para professores, profissionais de educação e pode ser incorporado à rotina das instituições escolares, porém é bastante extenso o que torna um obstáculo ao material. Entretanto para execução do protocolo é necessário que se tenha um ambiente amplo e reservado.

Do ponto de vista pessoal e acadêmico foi uma experiência rica: aquisição de conhecimento sobre o desenvolvimento infantil, imersão na realidade da educação infantil e contribuição para o estudo da primeira infância.

Por fim, para que possamos ter mais constatações sobre os efeitos da utilização do protocolo citado em criança na primeira infância, é necessário que mais pesquisas sejam

realizadas neste segmento. Sendo assim deixamos os seguintes questionamentos para possíveis pesquisas posteriores: Quais os impactos de tal protocolo no que tange o comportamento na sala de aula? e na relação com o (a) professor (a)? E em crianças de comportamento agressivos?

## REFERÊNCIAS

ABED, Anita. **O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica.** São Paulo: UNESCO/MEC, 2014. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141569542016000100002](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141569542016000100002)> Acesso em: 17/02/2018.

BARROS, P. M.; HAZIN, I. **Avaliação das funções executivas na infância: revisão dos conceitos e instrumentos.** *Psicol. Pesq.* Vol. 7, no.1 Juiz de Fora, Jun. 2013. Disponível em:<[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S198212472013000100003](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198212472013000100003)> Acesso em: 13/02/2018.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil.** Parecer CEB 22, de 17 de dezembro de 1998. Ministério da Educação. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer\\_ceb\\_22.98.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer_ceb_22.98.pdf)> Acesso em: 14/02/2019.

CARVALHO, C.; ABREU, N. **Estimulando funções executivas em sala de aula: o programa heróis da mente.** I Seminário Tecnologias Aplicadas a Educação e Saúde. 30 e 31 de outubro de 2014. UNEB, Campus I, Salvador- BA.

CASEL, Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. **Na educational leader's guideto evidence-based.** 2003. Disponível em: <<https://www.casel.org/wp-content/uploads/2016/01/PDF-16-safe-and-sound.pdf>.> Acesso em: 17/02/2018.

COLAGROSSI, A. L. R.; VASSIMON, G. **A aprendizagem Socioemocional pode transformar a educação infantil no Brasil.** *Constr. Psicopedag.* Vol. 25 São Paulo, 2017. Disponível em:<[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141569542017000100003](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141569542017000100003)> Acesso em: 18/02/2018.

COSTA, J. S. de M. Et al. **Funções executivas e desenvolvimento infantil: habilidades necessárias para autonomia: estudo III/ Organização comitê científico do Núcleo Ciência pela Infância.** 1. Ed.—São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal – FMCSV, 2016. – (Série Estudos do Comitê Científico – NCPI; 3)

DAVIDSON, R. J. Healthy Minds Innovations inc., (org) **A mindfulness-based kindness curriculum for preschoolers.** 2017. Disponível em <<https://www.mindfulmomentsinedu.com/uploads/1/8/8/1/18811022/kindnesscurriculum.pdf>>. Acesso em: 13/11/2018.

DIAMOND, Adele. **Executive Functions.** *Annu. Rev. Psychol.* 2013. 64:135–68 First published online as a Review in Advance on September 27, 2012. Disponível em:<<http://public.psych.iastate.edu/caa/Classes/Readings/DiamondAnnualRev2013ExecFunc.pdf>> Acesso em: 25/ 06/ 2018.

DEMARZO, M; CAMPAYO, J. **Mindfulness.** Palas Athena: São Paulo, 2015.

ELLIOT, Lígia G. (org.) **Instrumento de avaliação e pesquisa: caminhos para a construção e validação.** Rio de Janeiro: Wak, 2012.

EIDT, N. M; LULESKI, Silvana Calvo; FRANCO, Adriana de Fátima. **Atenção não nasce pronta: o desenvolvimento da atenção voluntária como alternativa à medicalização.** Nuances: estudos sobre educação, Presidente Prudente- SP, 25, n. 1, p. 78-96, jan./ abr. 2014.

FUENTES, D.; MALLOY-DINIZ; L.F.; CAMARGO, C.H.P.; & COSENZA, R. M. **Neuropsicologia: Teoria e prática.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

GREATER GOOD SCIENCE. **Como eu cultivo isso?** Centro da Universidade da Califórnia, Berkeley, 2019. Disponível em: <<https://greatergood.berkeley.edu/topic/mindfulness/definition#how-cultivate-mindfulness>> Acesso em: 13/04/2019.

GODOY, Silvia. Dados Normativos do Teste de Atenção por Cancelamento. In: SEABRA, A. G.; DIAS, M. N. (Orgs) **Avaliação neuropsicológica.** Atenção e Funções Executivas, Vol. 1. São Paulo: Memnon, 2012, Cap. 3, p. 34-56.

KABAT-ZINN, J. **Full Catastrophe Living: Using the Wisdom of your Mind to Face Estresse, Pain and Illness.** New York: Dell Publishing, 1990

LANGER, E. J; MOLDOVEANU, M. **The Construct of Mindfulness.** Journal of Social Issues, Vol. 56, No. 1, 2000, pp. 1-9. Disponível em: <[file:///C:/Users/Carlos%20Andr%C3%A9/Downloads/The\\_Construct\\_of\\_Mindfulness.pdf](file:///C:/Users/Carlos%20Andr%C3%A9/Downloads/The_Construct_of_Mindfulness.pdf)> Acesso em: 01/07/2018.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LUDKE, M. ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

LÚRIA, A. R. **Fundamentos de neuropsicologia.** São Paulo: Livros técnicos e científicos, 1981.

MIRANDA, M. C; PIZA, Carolina Toledo; FERREIRA, Juliana C.N.; Et al. (org). **Conhecendo as funções do cérebro e o comportamento: a atenção e o comportamento executivo e a impulsividade.** 2006.

MARIN, A. H.; SILVA, C. T. da.; ANDRADE, E. I. D. et al. **Competências Socioemocional: Conceitos e instrumentos associados.** Rev. Bras. Ter. cogn. Vol. 13 no. 2 Rio de Janeiro, jul./dez 2017. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S180856872017000200004&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S180856872017000200004&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt)> Acesso em: 17/02/2018.

PIRES, E. U. **Ontogênese das funções cognitivas: uma abordagem neuropsicológica.** Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em psicologia clínica, Centro de

Teologia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, Brasil, 2010.

POLIT, D. F.; BECK, C. T.; HUNGLER, B. P. **Fundamentos de pesquisa em enfermagem: métodos, avaliação e utilização**. Trad. de Ana Thorell. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PISK, F.H.R. **O desenvolvimento socioemocional de alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD) no contexto escolar: contribuições a partir de Vygotsky**. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil, 2013.

SHAPIRO, L. S.; CARLSON, E. L.; ASTIN, A. J.; FREEDMAN, B. **Journal of Clinical Psychology**, Vol. 62(3), 373–386 (2006) © 2006 Wiley Periodicals, Inc. Published online in Wiley Inter Science (www.interscience.wiley.com). DOI: 10.1002/jclp.20237. Disponível em: <<http://mindfulnessassociation.org.pl/wp-content/uploads/2016/06/2-Shapiro-M-echanismsOfMindfulness2006.pdf>> Acesso em: 01/07/18.

\_\_\_\_\_. **Como mudar seu cérebro**. Centro da Universidade da Califórnia, Berkeley, 2019. Disponível em: <[https://greatergood.berkeley.edu/video/item/how\\_to\\_change\\_your\\_brain](https://greatergood.berkeley.edu/video/item/how_to_change_your_brain)> Acesso em: 14/04/2019.

VYGOTSKY, L. S. **Paidología del adolescente**. Obras Escogidas. TOMO IV. Madri: Visor, 1996.

WALDEMAR, J. O. C.; GUIMARÃES, G. E.; FREITAS, Breno Irigoyen de; et at. O mindfulness e a educação socioemocional na formação dos alunos educadores das escolas públicas de Porto Alegre. IN: **Cuidadores da primeira infância: por uma formação de qualidade**. Brasília; Senado Federal; Comissão de valorização da primeira infância e cultura da paz. 2017. (p. 125-123).

ZELAZO, P. D., SOMMERVILLE, J. A., & NICHOLS, S. **Age-related changes in children's use of external representations**. *Developmental Psychology*. 1999.



**APÊDICE A****ROTEIRO PARA HETEROAVALIAÇÃO****PERGUNTAS QUE MEDIARAM A ENTREVISTA**

1. Após a intervenção, você percebeu alguma diferença nos estudantes que participaram deste processo? Se sim, o que mudou na sua opinião?
2. Você acha que a intervenção contribuiu em algum aspecto para as crianças?
3. Você notou algum comportamento/ atitude diferente nos estudantes que participaram da intervenção? O que você destacaria?
4. Na sua opinião depois da intervenção os estudantes apresentaram algum avanço em relação nos aspectos da sociabilidade, empatia, e no comportamento emocional em sala de aula ou outro aspecto?
5. Em algum momento na sala de aula você presenciou os estudantes comentando ou reproduzindo alguma a atividade que fizeram nas intervenções? Se sim, você poderia descrever?
6. Você acha que de alguma forma a intervenção contribuiu para o desenvolvimento socioemocional dos estudantes?

**APÊNDICE B****ROTEIRO PARA O GRUPO FOCAL**

1. O que você mais gostou de fazer durante os nossos encontros (as sessões de *mindfulness*)?
2. Você gostaria de repetir as sessões de *mindfulness*?
3. Você acha que aprender a respiração consciente te ajudou de alguma forma? Por quê?
4. O que você sentiu quando fez a respiração consciente? Após os nossos encontros, você conseguiu colocar em prática a respiração consciente?
5. Depois que você aprendeu sobre sentir suas emoções, o que você faz quando está zangado ou chateado?
6. Das coisas que a gente fez, o que você mais gostou? Por quê?
7. Quando você está fazendo alguma atividade, você lembra de fazer aquela respiração para se acalmar?

## ANEXO A

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO PARA OS PAIS DOS MENORES**

Cumprimento Sr./Sr.<sup>a</sup> e solicito a participação do seu filho (a) na pesquisa intitulada: Impactos de um programa de *Mindfulness*, no desenvolvimento das Funções Executivas, Atenção e Habilidades Socioemocionais na primeira infância, que será realizada por Maiara Araújo de Santana, estudante do **Curso de Licenciatura em Pedagogia, do Departamento de Educação**, da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE. A referida pesquisa tem como objetivo geral: Analisar os impactos de um programa de *Mindfulness* no desenvolvimento das Funções Executivas, Atenção e Habilidades Socioemocionais com crianças de faixa- etária de cinco anos de idade.

Na ocasião, esclarecemos que a participação na referida pesquisa, é voluntária. Solicitamos a participação do menor e esclarecemos que iremos utilizar recurso de gravação. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados. Contudo, será mantido o anonimato dos respectivos participantes da pesquisa. Dessa forma, informamos que a participação na pesquisa não incide em riscos de qualquer natureza para o menor. A sua aceitação na participação do seu/sua filho/filha nessa pesquisa, contribuirá para o/a licenciando escrever sobre o tema que estuda, a partir da produção do conhecimento científico.

**Consentimento pós informação**

Eu \_\_\_\_\_

pai (ou responsável) do menor \_\_\_\_\_

declaro que fui informado sobre as características e finalidades do estudo em questão e autorizo o meu filho (ou dependente) a participar voluntariamente da pesquisa, realizada. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo/a pesquisador/a, ficando uma via para cada um/a.

Recife, PE, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ 2019.

\_\_\_\_\_.

Assinatura do/a pai/mãe ou responsável

\_\_\_\_\_.

Assinatura do/a pesquisador/a



Impressão do dedo polegar caso o/a não saiba assinar.

**ANEXO B****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO PARA AS  
PROFESSORAS**

Cumprimento Sr./Sr.<sup>a</sup> e solicito a sua participação na pesquisa intitulada: Impactos de um programa de *Mindfulness*, no desenvolvimento das Funções Executivas, Atenção e Habilidades Socioemocionais na primeira infância, que será realizada por Maiara Araújo de Santana, estudante do **Curso de Licenciatura em Pedagogia, do Departamento de Educação**, da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE. A referida pesquisa tem como objetivo geral: Analisar os impactos de um programa de *Mindfulness* no desenvolvimento das Funções Executivas, Atenção e Habilidades Socioemocionais em crianças com faixa- etária de cinco anos.

Na ocasião, esclarecemos que sua participação é voluntária e se dará por meio de questionário, entrevista com utilização de recurso de gravação, a ser transcrita na íntegra. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados. Contudo, será mantido o anonimato dos respectivos participantes da pesquisa. Dessa forma, a participação na pesquisa não incide em riscos de qualquer natureza para os participantes. A sua aceitação na participação dessa pesquisa contribuirá para o/a licenciando escrever sobre o tema que estuda, a partir da produção do conhecimento científico.

**Consentimento pós informação**

Eu, \_\_\_\_\_, estou ciente das condições da pesquisa, acima mencionada, da qual livremente participarei, sabendo ainda que não serei remunerado/a por minhas contribuições e que posso afastar-me quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo/a pesquisador/a, ficando uma via para cada um/a.

Recife, PE, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ 2019.

\_\_\_\_\_.

Assinatura do/a participante

\_\_\_\_\_.

Assinatura do/a pesquisador/a



Impressão do dedo  
polegar caso o/a não  
saiba assinar.

**ANEXO C**

## Questionário (google forms)

1. Reside em qual cidade e estado?
2. Qual a sua idade?
3. Qual a sua formação?
4. Possui outra graduação? Qual?
5. Qual o tempo de atuação na Educação Infantil?
6. Qual a função que exerce na Educação Infantil?
7. Para você, o que é dificuldade de atenção?
8. Você conhece algo sobre o tema *Mindfulness*?
9. O que você entende por “desenvolvimento socioemocional”?
10. Para você é importante a intervenção em sala de aula com base nas temáticas da promoção de atenção e das Funções Executivas na Educação Infantil?