UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

BRAGA

Relatório de Estágio

Apresentado à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do grau de mestre em **Psicologia da Educação**.

Inês de Jesus Oliveira Paiva da Silva

Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais

NOVEMBRO 2021

CATÓLICA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS
BRAGA

Relatório de Estágio

Local de Estágio: Agrupamento de Escolas de Maximinos

Relatório de estágio apresentado à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do grau de mestre em **Psicologia da Educação.**

Inês de Jesus Oliveira Paiva da Silva

Sob a Orientação da Prof.ª Doutora **Íris Martins Oliveira**

Agradecimentos

Na reta final de concretização do Estágio Curricular, não poderia deixar de agradecer a todos aqueles que de forma direta ou indireta contribuíram para a minha realização pessoal e profissional.

À Dr.ª Sónia Dias, minha orientadora de estágio, pelos ensinamentos transmitidos, pela confiança depositada em mim e pela palavra amiga sempre presente. Agradeço, também, a todo o Agrupamento de Escolas de Maximinos, pela forma acolhedora como fui recebida e por todo o apoio dado durante o estágio.

À Doutora Íris Oliveira, minha supervisora de estágio, pela sua disponibilidade, carinho, motivação e amabilidade. A presença e incentivo constantes possibilitaram o desenvolvimento de competências, essenciais para o meu percurso profissional e crescimento pessoal.

À Doutora Ângela Azevedo, que manteve um contacto próximo e regular, e possibilitou dar os primeiros passos em eventos e atividades científicas. A valorização do esforço pessoal, das qualidades e os elogios tecidos fizeram com que a motivação se mantivesse constante, ao longo de todo o percurso académico.

Às amigas Ana Lages, Eva Ferreira e Rita Moreira, por caminharem comigo ao longo destes anos e me incentivarem todos os dias a ser a melhor versão de mim. À Fernanda, por ser a minha fonte de inspiração, por ser a profissional que almejo ser.

Aos meus pais, irmão, avós e madrinha e à tia Lurdes, pilares fundamentais no apoio e motivação no prosseguimento de estudos superiores. A tolerância em momentos menos fáceis, o carinho, a entreajuda e a sabedoria foram ingredientes-chave para o sucesso. Ao meu marido, Tiago, pelo amor, paciência e cumplicidade.

A mim, pela perseverança, resiliência e dedicação colocados na concretização de todas as tarefas realizadas durante o Estágio Curricular.

"Todos os caminhos são mágicos, se nos levam aos nossos sonhos"

Paulo Coelho

Resumo

O presente Relatório de Estágio demonstra a experiência no Estágio Curricular do Mestrado em Psicologia da Educação da Universidade Católica Portuguesa de Braga. Este estágio foi realizado num contexto escolar público, especificamente no Agrupamento de Escolas de Maximinos, situado em Braga. Teve início em setembro de 2020 e o seu término ocorreu em julho de 2021, o que perfez um total de 500 horas de estágio na referida instituição. Este relatório encontra-se estruturado em cinco partes distintas, além da introdução e conclusão: a) Enquadramento da Psicologia da Educação; b) Caracterização da Instituição; c) Levantamento de Necessidades; d) Atividades Desenvolvidas em Estágio; e) Outras Atividades. Nestas secções, apresenta-se o contexto de estágio, o papel do(a) Psicólogo(a) da educação no mesmo, e são descritas as atividades desenvolvidas. Destas, destacam-se: a observação e prática supervisionada na implementação de um programa de intervenção vocacional junto de alunos do 9.º ano de escolaridade; as intervenções individuais com JP e com L, bem como a dinamização de uma ação de sensibilização para pais/encarregados de educação de alunos do 4.º ano de escolaridade, em prática supervisionada. No final do documento, apresenta-se uma reflexão sobre as competências adquiridas e a relevância do Estágio Profissional para o percurso profissional e crescimento pessoal.

Palavras-chave: Estágio Curricular; Psicologia da Educação; Competências; Intervenção Vocacional; Intervenção Indireta.

Abstract

This Internship Report demonstrates the experience in the Curricular Internship of the Master's degree in Psychology of Education of the Portuguese Catholic University of Braga. This internship was held in a public-school context, specifically in the Grouping of Maximinos Schools, located in Braga. It began in September 2020 and ended in July 2021, which totaled 500 hours of internship at the institution. This report is structured in five distinct parts, in addition to the introduction and conclusion: a) Framing of the Psychology of Education; b) Characterization of the Institution; c) Needs Assessment; d) Activities Developed in Internship; e) Other Activities. In these sections, the context of internship and the role of the educational psychologist are presented, as well as the activities developed are described. The following activities stand out: observation and supervised practice in the implementation of a vocational intervention program with 9th graders; individual psychological interventions with JP and L, as well as the driving of an awareness-raising action for parents/guardians of 4th graders, in supervised practice. At the end of the document, a reflection is presented on the skills acquired and the relevance of the Professional Internship for professional development and personal growth.

Keywords: Curricular Internship; Psychology of Education; Skills; Vocational Intervention; Indirect Intervention.

Índice

Página

Introdução **1**

Enquadramento da Psicologia da Educação **3**

Modelos Teóricos de Sustentação 6

Enquadramento Legal 11

Caracterização da Instituição de Estágio **16**

Levantamento de Necessidades **20**

Análise SWOT 21

Atividades Desenvolvidas em Estágio **29**

Atividades de Observação 29

Casos Individuais 30

Avaliação Psicológica de Assistentes Técnicos 48

Sessões de Sensibilização *Bullying* e *Cyberbullying* 55

Atividades de Observação e Prática Supervisionada 62

Avaliação e Intervenção Psicológica com Caso JP 63

Intervenção Vocacional – 9.º ano 95

Reuniões da EMAEI 105

Atividades de Prática Supervisionada 109

Avaliação e Intervenção Psicológica com Caso L 111

Ação de Sensibilização – "Apoio Parental na Transição do 4.º para o 5.º Ano de Escolaridade" 140

Ações Pontuais de Intervenção Vocacional – 11.º e 12.º ano 149

Outras Atividades **155**

Construção do Programa de Desenvolvimento da Aquisição da Leitura e da Escrita (PICLE) 155

Programa de Intervenção "Transforma os obstáculos em desafios… e vence-os!". 156

Formação Complementar 158

Conclusão **161**

Referências **164**

Anexos **207**

Índice de Anexos

Anexo I. Diários de Bordo

Anexo II. Sessões de Sensibilização *Bullying e Cyberbullying*

Anexo III. Materiais de Avaliação e Intervenção Psicológica com Caso JP

Anexo IV. Materiais da Intervenção Vocacional – 9.º ano

Anexo V. Materiais de Avaliação e Intervenção Psicológica com Caso L

Anexo VI. Materiais da Ação de Sensibilização - "Importância do Apoio Parental na Transição do 4.º para o 5.º Ano de Escolaridade"

Anexo VII. Materiais da Intervenção Vocacional – 11.º e 12.º ano

Anexo VIII. Manual do Programa de Desenvolvimento da Aquisição da Leitura e da Escrita (PICLE)

Anexo IX. Manual do Programa de Intervenção "Transforma os obstáculos em desafios… e vence-os!"

Índice de Tabelas

Página

Tabela 1. Sessões de Sensibilização *Bullying* e *Cyberbullying* 70
Tabela 2. Ficha Técnica da Intervenção Psicológica – Caso JP 79
Tabela 3. Ficha Técnica do Programa de Intervenção Vocacional 99
Tabela 4. Calendarização das Sessões de Orientação Vocacional 100
Tabela 5. Ficha Técnica da Intervenção Psicológica – Caso L 122
Tabela 6. Ficha Técnica da Ação de Sensibilização 145
Tabela 7. Plano da Sessão da Ação de Sensibilização 146
Tabela 8. Ficha Técnica das Sessões de Intervenção Vocacional no 11.º e no 12.º ano 152

Lista de Siglas

AE – Agrupamento de Escolas (no singular e no plural)

APA – *American Psychological Association*

BPR – Bateria de Provas de Raciocínio

CAA – Centro de Apoio à Aprendizagem

CE – Centro Escolar

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CPCJ - Comissão de Proteção de Crianças e Jovens

DA – Dificuldades na Aprendizagem

DAE – Dificuldades na Aprendizagem Específicas

DGE – Direção-Geral da Educação

DGS – Direção-Geral de Saúde

DT – Diretor(a) de Turma

EAD – Ensino À Distância

EE – Encarregado(a) de Educação (no singular e no plural)

EMAEI – Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva

EUA – Estados Unidos da América

FACes – Centro de Atendimento Psicológico e Formação Especializada

FREI – Fidelizar Recursos para Esbater o Insucesso

GMOE – Gabinete de Mediação e Orientação Escolar

IPP-R – Teste de Interesses e Preferências Profissionais - Edição Revista

MPE – Mestrado em Psicologia da Educação

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

OPP – Ordem dos(as) Psicólogos(as) Portugueses

PEA – Perturbação Específica da Aprendizagem

PEI – Programa Educativo Individual (no singular e no plural)

PHDA – Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção

PIT – Programa Individual de Transição (no singular e no plural)

POCH – Programa Operacional do Capital Humano

PPM – Plano Plurianual de Melhoria

RTP – Relatório Técnico Pedagógico (no singular e no plural)

SCICA – Entrevista Clínica Semiestruturada para Crianças e Adolescentes

SWOT - *Strengths, Weaknesses, Opportunities and Threats*

TEIP2 – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária de Segunda Geração

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

TSV – Teoria dos Sistemas de Vida

UCP – Universidade Católica Portuguesa

WISC-III – Escala de Inteligência de Wechsler para Crianças - 3ª Edição

WPPSI-R – Escala de Inteligência de Wechsler para a Idade Pré-Escolar e Primária

Introdução

O Estágio Curricular do Mestrado de Psicologia implica a aplicação de diferentes contributos teóricos, aos diversos contextos educativos de prática psicológica. Para além disso, promove o contacto e a aprendizagem de boas práticas, a fim de que se desenvolvam competências profissionais, necessárias à prática autónoma. Pode considerar-se a experiência em estágio como o primeiro contacto real que o(a) estagiário(a) tem com o mundo do trabalho (Gamboa, 2008). De acordo com vários autores (Brooks et al., 1995; Ducat, 1980; Jamieson, 1983; Petherbridge, 1996, 1997), a realização do estágio é considerada "como a modalidade mais realista de exploração vocacional" (Gamboa, 2008, p. 32). Na maioria das vezes, é através deste contacto direto com o mundo do trabalho que os(as) estagiários(as) refletem e tomam decisões sobre a sua carreira e percurso profissional (Gamboa, 2008). No que diz respeito ao Estágio Curricular em Psicologia, a aquisição e o desenvolvimento de competências são essenciais para o(a) futuro(a) Psicólogo(a) (Campion et al., 2011; Fouad et al., 2009; Treuer & Reynolds, 2017; Rodolfa et al., 2005; Rodriguez et al., 2002; Shippmann et al., 2000). Segundo a *International Association of Applied Psychology (IAAP)* e a *International Union of Psychological Science (IUPsyS)* (2016), as competências essenciais para a prática profissional em Psicologia, agrupam-se em três categorias: a) Conhecimento de processos psicológicos; b) Competências de comportamento profissional (e.g., cumprimento do código ético, prática baseada em evidências); c) Competências de atividades profissionais (definir metas relevantes, realizar avaliações e intervenções psicológicas, comunicar de forma eficaz e adequada). O estágio, possibilita, então o desenvolvimento e aprimoramento dessas competências.

Deste modo, e num momento inicial, como objetivos de aprendizagem para o estágio, definiram-se: transferir as aprendizagens teóricas para a prática profissional; compreender melhor como é, na prática, utilizado o Decreto-Lei n.º 54/2018 e outros documentos estruturantes da educação inclusiva, principalmente em reuniões da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI); melhorar competências pessoais de autocontrolo e autorregulação, primordialmente ao nível da comunicação não verbal.

O presente relatório decorre do Estágio Curricular realizado no Agrupamento de Escolas (AE) de Maximinos, durante o ano letivo de 2020/2021. Este estabelecimento de ensino tem protocolo com a Universidade Católica Portuguesa (UCP) de Braga há cerca

de 10 anos, recebendo estagiários desde então. A concretização das atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo perfez um total de 500 horas, entre os meses de setembro de 2020 e julho de 2021. Saliente-se que todas as dinâmicas efetuadas contaram com a supervisão da Professora Doutora Íris Martins Oliveira e com a orientação da Dr.ª Sónia Dias, Psicóloga do AE de Maximinos. Este relatório encontra-se estruturado em cinco partes distintas: a) Enquadramento da Psicologia da Educação; b) Caracterização da Instituição; c) Levantamento de Necessidades; d) Atividades Desenvolvidas em Estágio; e) Outras Atividades.

Na primeira parte, Enquadramento da Psicologia da Educação, é apresentado o surgimento e desenvolvimento da Psicologia da Educação, assim como os principais focos de intervenção. É, ainda, destacada a importância do(a) Psicólogo(a) da Educação em contexto escolar e as modalidades de intervenção: direta – com os alunos – e indireta – com a família, amigos, professores e funcionários. Ainda nesta secção, são apresentados alguns dos modelos teóricos que sustentam a atuação do(a) Psicólogo(a) da Educação na sua prática profissional, nomeadamente o Modelo Ecodesenvolvimental e o Modelo Relacional Sistémico. O enquadramento legal da atuação do(a) Psicólogo(a) da Educação é também considerado. De destacar o Decreto-Lei n.º 54/2018, que apoia a implementação de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, junto de todos os alunos que, ao longo do seu percurso escolar, apresentam dificuldades ou necessitam de algum apoio adicional em alguma área.

Por sua vez, na segunda parte, Caracterização da Instituição, encontra-se a apresentação do local onde se realizou o Estágio Curricular. Nesta secção, incluem-se, entre outros aspetos: a localização geográfica do estabelecimento de ensino; a constituição do AE; a estrutura organizacional; as parcerias e os protocolos estabelecidos entre o AE e outras instituições. Para além disso, também se descreve o Gabinete de Mediação e Orientação Escolar (GMOE), dando a conhecer os elementos constitutivos da equipa, os principais focos de atuação e âmbitos de intervenção. Note-se que o GMOE integra uma Técnica de Serviço Social e dois Psicólogos, o que pretende favorecer uma atuação mais diversificada, permitindo, não só, dar atenção a situações de dificuldades psicológicas, como também acompanhar situações de menores em risco nos seus percursos educativos ou de exclusão social.

A terceira parte deste relatório integra o Levantamento de Necessidades, tendo para isso sido considerada a análise de forças, fraquezas, oportunidades e ameaças (S*trenghts, Weaknesses, Opportunities, Threats* - SWOT) já existente no AE de

Maximinos e atualizada no presente relatório. Para a concretização desta análise, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, consultado o *website* do AE e analisados diversos documentos estruturantes do AE [e.g., Projeto Educativo, Plano Plurianual de Melhoria (PPM), Regulamento Interno]. Também o recurso a documentos da Ordem dos(as) Psicólogos(as) Portugueses (OPP) e da Direção-Geral da Educação (DGE) foram essenciais para o levantamento de diretrizes elencadas para a atuação dos(as) Psicólogos(as) e das escolas, em consequência da pandemia Covid-19. Ainda nesta parte, salienta-se o papel do(a) Psicólogo(a) da Educação em contexto pandémico, tendo em conta preocupações principais, como a readaptação às atividades presenciais no contexto escolar e as transições escolares.

Na quarta parte, Atividades Desenvolvidas em Estágio, procede-se à apresentação das atividades realizadas em contexto de estágio. As dinâmicas concretizadas ao longo do ano letivo foram organizadas segundo três categorias: atividades de observação (e.g., casos individuais); atividades de observação e prática supervisionada (e.g., reuniões da EMAEI); e atividades de prática supervisionada (e.g., ação de sensibilização).

A quinta parte do relatório, Outras Atividades, refere outras tarefas realizadas durante o Estágio Curricular, a saber: o desenho de um programa de intervenção sobre competências de leitura e escrita; um programa de intervenção no âmbito da autorregulação, junto de estudantes universitários, construído e implementado no Centro de Atendimento Psicológico e Formação Especializada (FACes) da universidade; a participação em ações de formação complementar (eventos científicos).

No final, é apresentada uma reflexão geral sobre o Estágio Curricular, tendo em consideração aspetos como aprendizagens adquiridas/aprofundadas, competências desenvolvidas e papel nas atividades desenvolvidas durante o estágio.

Enquadramento da Psicologia da Educação

O desenvolvimento da Psicologia da Educação não ocorreu da mesma forma em todo o mundo. Nomeadamente, os Estados Unidos da América (EUA) foram um dos principais pioneiros no desenvolvimento desta especialização da Psicologia (Hatzichristou, 2002). Inicialmente, a nível mundial, a Psicologia da Educação era restrita à Psicologia Escolar e dedicava-se às problemáticas ocorridas nas escolas (Campos, 1988). Ou seja, tinha como foco principal os comportamentos atípicos demonstrados pelos alunos e/ou sinalizados pelos professores e incidia sobretudo num modelo médico,

assente no problema (Campos, 1988). Contudo, este ramo da Psicologia foi evoluindo para uma perspetiva biopsicossocial, assente nos processos de desenvolvimento e aprendizagem (Campos, 1988). O foco de atuação do(a) Psicólogo(a) passou a contemplar não só o aluno, como também todos os seus contextos de referência e figuras significativas (Campos, 1988). Esta mudança de paradigma pode inclusive ser reconhecida como a base do nascimento da Psicologia da Educação. A intervenção deixa de estar centrada unicamente na remediação de problemas e começa a valorizar a sua prevenção, promoção de competências e realização de atividades de consultadoria psicológica (Carvalho, 2008; Stoiber & Vanderwood, 2008).

A maioria das escolas e de outros contextos educativos tem vindo a reconhecer a importância do(a) Psicólogo(a). Porém, as designações de Psicólogo(a) Escolar e Psicólogo(a) da Educação ainda parecem ser utilizadas indiscriminadamente, além de que a sua definição e distinção nem sempre é consensual (Carvalho, 2008; Hatzichristou, 2002). Assim, de acordo com a literatura, pode considerar-se que a Psicologia Escolar constitui uma ramificação da Psicologia da Educação, estando mais relacionada com a aplicação prática a um contexto único e específico – a escola (Antunes, 2008). Por sua vez, a Psicologia da Educação apresenta-se como uma disciplina mais global e focada naquilo que se estuda e na forma como se estuda (Gaitas & Morgado, 2010). Nesse sentido, a Psicologia da Educação abarca as escolas, mas vários outros contextos de atuação, nomeadamente autarquias e centros de reabilitação. De facto, a literatura permite esclarecer que a função principal do(a) Psicólogo(a) da Educação passa pela mediação dos processos de aprendizagem e desenvolvimento da pessoa (Bisinoto et al., 2011; Carvalho, 2008; Veiga & Magalhães, 2013). Porém, para que essa mediação ocorra, e dadas as diversas mudanças sociais, é fundamental que o(a) Psicólogo(a) esteja integrado em equipas interdisciplinares, isto é, que interaja com diversos agentes educativos e profissionais implicados nos processos de desenvolvimento dos indivíduos (Carvalho, 2008). Além disso, o apoio ao desenvolvimento de carreira dos indivíduos configura-se como uma outra função essencial desempenhada pelo(a) Psicólogo(a) da Educação (OPP, 2018). Esta tarefa engloba: a prevenção e resolução de problemas relacionados com o envolvimento na escola e com a preparação de alunos para o futuro; a promoção de competências de carreira ao longo da vida, desde o estímulo à exploração na infância até ao acompanhamento de adultos em cursos de formação e qualificação; e o apoio a transições escolares (e.g., escolha do curso na transição do Ensino Básico para o Ensino Secundário; escolha do curso na transição para o Ensino Superior) ou laborais (e.g.,

entrada no mundo do trabalho, construção de carreira e adaptação a mudanças organizacionais) (Carvalho, 2008; DGE, 2016; Savickas, 2012; Super, 1980; Veiga, 2019).

Independentemente da área de atuação, o(a) Psicólogo(a) da Educação deve definir claramente quem é o principal destinatário da intervenção (Andrada, 2005; Antunes, 2008; Stoiber & Vanderwood, 2008). Por exemplo, em contexto escolar, o aluno institui-se como o principal destinatário, sendo essencial que a intervenção psicológica seja desenvolvida não apenas com o aluno, mas também em parceria com professores, Pais/Encarregados de Educação (EE) e outros agentes educativos significativos (Andrada, 2005; Antunes, 2008; Stoiber & Vanderwood, 2008). Ao considerar a importância de diversos contextos e figuras educativas, o(a) Psicólogo(a) da Educação apresenta-se, hoje, como um elemento central nas escolas e noutros contextos educativos. Mobilizando os seus saberes e as suas competências, é um profissional que pode também contribuir para alcançar o objetivo central da educação: o sucesso escolar e o sucesso de vida dos indivíduos (Alexander, 2018; Carvalho, 2008). A definição de sucesso escolar e de sucesso de vida ainda não é algo consensual (Damasceno et al., 2016; Pozzobon et al., 2017), muito em parte devido às múltiplas perspetivas existentes (Almeida, 2002). O sucesso escolar surge frequentemente relacionado com as classificações escolares, o número de retenções e as escolhas formativas (Castejon & Vera-Muñoz, 1996). Porém, para se compreender o significado de sucesso escolar, é necessário valorizar variáveis psicológicas, de natureza pessoal (Lemos et al., 2008; Soares et al., 2015) e fatores do contexto, como as características da família (Ou & Reynolds, 2008), dos professores e da escola (Kaulfuss & Boruchovitch, 2016). A conjugação de tais variáveis é necessária para possibilitar a todos os alunos, independentemente das suas características, alcançar o sucesso escolar e, consequentemente, o sucesso de vida e participação ativa na sociedade (Araújo, 2017; Pereira, 2018).

Deste modo, a intervenção do(a) Psicólogo(a) da Educação terá maior sucesso se este reconhecer que cada indivíduo e, por exemplo, cada escola apresentam culturas específicas, que devem ser tidas em consideração na sua prática (Carvalho, 2008; Hatzichristou, 2002; Rosenthal, 1993). As idiossincrasias dos indivíduos e a singularidade de cada ambiente escolar são dois dos aspetos mais importantes aos quais este profissional deve dar atenção na sua práxis. Para isso, torna-se necessário a implementação de intervenções psicológicas que integrem as especificidades dos indivíduos e os ambientes em que interagem, valorizando as suas propriedades físicas,

sociais e culturais (Bronfenbrenner, 1985, 1999, 2005, citado por DGE, 2016; Harris, 2018). Em particular, tal como refere Veiga (2020), não só a Psicologia da Educação, como também as demais especialidades da Psicologia, devem contemplar todos os contextos nos quais a pessoa se insere e todos os agentes que lhe são significativos. No futuro, as diversas áreas de Psicologia poderão fundir-se, dado que valorizarão o indivíduo e também os múltiplos sistemas de vida (Veiga, 2020). Nesse âmbito, os modelos Ecodesenvolvimental, Relacional Sistémico, Construtivista e Positivo podem ser destacados como aqueles que englobam as principais perspetivas teóricas que fundamentam a prática do(a) Psicólogo(a) da Educação. De facto, estes modelos enquadram a articulação entre os múltiplos fatores que influenciam o desenvolvimento e a aprendizagem dos indivíduos.

Modelos Teóricos de Sustentação

São vários os modelos teóricos que sustentam a atuação do(a) Psicólogo(a) da Educação. O modelo Ecodesenvolvimental tem por base a perspetiva ecológica de Urie Bronfenbrenner (1974). No seu modelo teórico, Bronfenbrenner (1974) reforça a pertinência de uma intervenção psicológica que contemple o indivíduo ao longo da vida e os seus contextos de referência. Segundo o autor, o desenvolvimento humano resulta da interação entre a pessoa e todos os sistemas nos quais esta se insere (Azevedo, 2012). Para compreender o desenvolvimento de cada ser humano é essencial ter em atenção as relações interpessoais que este estabelece e a cultura e história da qual faz parte (Azevedo, 2012). Deste modo, apresenta um conjunto de sistemas através dos quais é possibilitada uma análise simultaneamente holística e organizada do indivíduo: microssistema, mesossistema, exossistema, macrossistema e cronossistema. Isto é, a teoria de Bronfenbrenner (1974) tem impacto na prática do(a) Psicólogo(a) da Educação, dado que apoia uma análise mais compreensiva da pessoa. Por exemplo, sustenta o envolvimento de figuras significativas na intervenção psicológica (microssistema). Além disso, advoga práticas facilitadoras da relação escola-família e de outros microssistemas em articulação (mesossistema). Reconhece também o impacto de vivências laborais das famílias e do próprio currículo no desenvolvimento do indivíduo (exossistema). Realça, ainda, a influência que as crises socioeconómicas, pandémicas e as mudanças políticas (macrossistema) têm no desenvolvimento do próprio indivíduo e na sua mutabilidade ao longo do tempo (cronossistema). Registe-se que os vários autores que defendem este modelo referem que a interação indivíduo-meio tem impacto a curto prazo, mas também

a médio e longo prazo (Bronfenbrenner, 1974; Bronfenbrenner et al., 1986, citados por Azevedo, 2012). Como tal, na sua práxis, o(a) Psicólogo(a) da Educação deve analisar o indivíduo de forma holística, isto é, considerar as suas inter-relações nos vários cenários e valorizar os diversos papéis que o sujeito assume ao longo da vida. Só desta forma, conseguirá ter em atenção, simultaneamente, os contextos em que o desenvolvimento ocorre, as figuras significativas nesses contextos e as características individuais da pessoa imersa nesses múltiplos ambientes, analisando globalmente eventuais necessidades, dificuldades ou problemas (Melo, 2010).

Por sua vez, o modelo Relacional Sistémico pode ser associado à perspetiva humanista de Carl Rogers (1954, 1959) e à Teoria dos Sistemas de Vida (TSV) de Donald Ford (1987). Com efeito, Carl Rogers é considerado um dos autores mais importantes das teorias humanísticas e da personalidade (Lima et al., 2018). No seu modelo teórico, Rogers (1954, 1959) defende que, na construção de uma relação terapêutica empática, é essencial que o(a) Psicólogo(a) seja capaz de se colocar no lugar do cliente. O profissional deve respeitar as características do indivíduo, aceitá-lo incondicionalmente e valorizar a sua autonomia (Rogers & Wallen, 2000, citados por Vieira et al., 2018). Segundo Rogers (1977, 1985, citado por Lima et al., 2020), só através desta relação de empatia e abertura é que o(a) Psicólogo(a) será capaz de entender o ponto de vista do cliente e ajudá-lo a ultrapassar as dificuldades apresentadas. A Abordagem Centrada na Pessoa e os aspetos holísticos da perspetiva humanista de Rogers, permitem a aplicação da sua teoria em diversas áreas, nomeadamente na gestão de recursos humanos, na comunicação, no relacionamento interpessoal e na Educação (Lima et al., 2018). No que concerne à Educação, a perspetiva humanista apela a que os professores construam uma relação com os alunos semelhante à do(a) Psicólogo(a), sendo empáticos e valorizando os seus interesses, objetivos e expectativas (Lima et al., 2018; Matias et al., 2019). Ao mesmo tempo, devem incentivar a que os estudantes demonstrem iniciativa própria, se sintam confiantes e, desse modo, alcancem o sucesso (Lima et al., 2018). De certo modo, a teoria humanista de Rogers vai ao encontro do estipulado pela Educação Inclusiva, na medida em que valoriza o desenvolvimento integral e contínuo de cada indivíduo, e privilegia todas as suas idiossincrasias (Lima et al., 2018; Matias et al., 2019). Em síntese, sustenta a atenção do(a) Psicólogo(a) da Educação para as relações interpessoais, a aprendizagem centrada no aluno e a agência (Lima et al., 2018).

De modo complementar, a TSV de Donald Ford (1987) postula que os diferentes contextos em que o ser humano interage e os múltiplos agentes que lhe são significativos

devem ser considerados para entender o desenvolvimento holístico do cliente. A pessoa deve ser encarada como ativa, proativa e criativa, sendo a principal responsável pela construção do seu próprio percurso de vida (Ford, 1987; Vondracek et al., 2014). Esta teoria define quatro processos centrais de autoconstrução: a auto-direção, que enceta a liberdade de escolha e a agência do indivíduo em tomar decisões; a auto-organização, que se refere ao modo como a pessoa organiza o seu conhecimento, a sua atividade e as suas experiências, construindo representações únicas da realidade; o auto-resultado, onde o ser humano pode sentir satisfação e conquista ao alcançar objetivos por si estipulados; e a autorregulação, onde o indivíduo se avalia a si próprio e reflete sobre os seus esforços (Ford, 1987; Vondracek et al., 2014). As principais aplicações desta teoria têm sido evidenciadas na área da motivação e na área da carreira. Processos motivacionais e de carreira englobam: objetivos (projeções no futuro que dirigem comportamentos), crenças de agência pessoal (pensamento auto-avaliativo quanto a um objetivo significativo) e emoções (reações funcionais adaptativas às interações com o meio) (Ford, 1987; Vondracek et al., 2014). Assim, o(a) Psicólogo(a) da Educação, na sua prática profissional, deve conceber a aprendizagem e o desenvolvimento como processos que ocorrem ao longo da vida, considerando características pessoais e contextos em que cada indivíduo se insere (Vondracek & Ford, 2018). Deve ajudar as pessoas a construir os seus próprios percursos de vida, ao "imaginar ou prever eventos e consequências futuras que sejam relevantes e significativas para elas, preparando-as para agir ou reagir de forma a produzir futuros desejados e evitar futuros indesejados" (Ford, 1992, p.72-73, citado por Vondracek et al., 2014, p.64). Na intervenção psicológica, o(a) Psicólogo(a) deve ser capaz de adotar uma visão integradora, valorizando os objetivos do cliente, a sua autonomia e as suas emoções (Ford, 1987). Deve, ainda, ter em consideração o ambiente familiar em que o indivíduo se insere, os estilos de comunicação e as interações estabelecidas entre membros do agregado familiar, bem como atender às competências, características pessoais e ambições do cliente. Portanto, é importante envolver e dialogar com a família da pessoa, nomeadamente quando se trata de um menor de idade, a fim de que se possam recolher dados acerca desse sistema, criar estratégias para responder a necessidades ou superar dificuldades e, assim, possibilitar a contextualização e o sucesso do processo de intervenção psicológica (Andrada, 2005).

Por sua vez, o modelo Construtivista apresenta como principais referências Jean Piaget (1952), Lev Vygotsky (1982, citado por Neves & Damiani, 2006) e Albert Bandura (2001, 2002). Este modelo pressupõe que o indivíduo tem um papel ativo no seu processo

de desenvolvimento e aprendizagem, apelando a aspetos cognitivos e emocionais, para além dos comportamentais. De acordo com Piaget (1952, citado por Harlow et al., 2008), o sujeito constrói o seu conhecimento através da sua participação em várias atividades. Estas experiências podem ser realizadas tanto fisicamente (e.g., através da manipulação de um objeto), como mentalmente (e.g., melhorando um esquema existente ou adicionando um novo) (Harlow et al., 2008). Através de processos de assimilação e acomodação, o ser humano vai integrando nova informação e realizando aprendizagens essenciais para a estimulação das suas estruturas cognitivas e para a sua unicidade na forma de construir e compreender o mundo (Piaget, 1952). Por sua vez, Vygotsky (1982, citado por Neves & Damiani, 2006), na sua Teoria da Aprendizagem Social, defende o impacto da sociedade no desenvolvimento do ser humano que, de acordo com o autor, "ocorre fundamentalmente pela aprendizagem da linguagem" (Neves & Damiani, 2006, p.6). De acordo com esta teoria, o indivíduo é simultaneamente produto e produtor de cultura; isto é, existem trocas recíprocas, ao longo de toda a vida, entre o sujeito e o meio em que este se insere, assumindo a linguagem um papel central na partilha/construção de conhecimento e na dinâmica social (Neves & Damiani, 2006). Um dos conceitos-chave deste modelo teórico é a Zona de Desenvolvimento Proximal, que simboliza a distância entre a capacidade que uma pessoa tem para resolver situações de forma independente e a competência que um indivíduo apresenta para solucionar problemas com a ajuda de outros (Neves & Damiani, 2006). A metáfora do andaime demonstra a necessidade de, por vezes, se recorrer ao apoio de uma figura mais experiente para que o processo de aprendizagem ocorra.

De igual modo, Bandura (2001, 2002) apresenta a Teoria Social Congitiva, que destaca a importância dos fatores sociocognitivos para o desenvolvimento do ser humano (Veiga & Magalhães, 2013). Segundo o autor, as pessoas são agentes e envolvem-se de forma proativa no seu próprio desenvolvimento, consoante crenças de autoeficácia, expectativas de resultado e objetivos (Bandura, 2001). Isto é, os objetivos de cada indivíduo diferem conforme o seu sentido de competência e a antecipação de sucesso/fracasso na realização de determinada tarefa (Veiga & Magalhães, 2013). Deste modo, os mecanismos sociocognitivos justificam a motivação que um sujeito apresenta na concretização de determinada atividade (Bandura, 2001, 2002). Esta teoria tem também sido considerada na compreensão de processos como o desenvolvimento de interesses vocacionais, o rendimento académico, e o bem-estar (Lent & Brown, 2013; Lent et al., 2004). Portanto, segundo o modelo Construtivista, o(a) Psicólogo(a) da

Educação deve prestar atenção não só à ação do indivíduo, mas também às estruturas e aos processos sociocognitivos necessários para atribuir significado a experiências de vida e resolver problemas. O papel do(a) Psicólogo(a) passa por apoiar a construção de significados e a busca pela melhor solução possível a decidir pelo próprio cliente. Adicionalmente, dependendo das características do sujeito, o(a) Psicólogo(a) deverá ainda adaptar as suas estratégias, pois uma estratégia que tenha sido eficaz com várias pessoas, poderá não o ser noutro casos, dadas as diferenças cognitivas e socioemocionais de cada indivíduo (Bidarra & Festas, 2005).

Por último, o modelo da Psicologia Positiva centra-se na prevenção de problemas e na promoção de competências (Azevedo, 2012). Este modelo pode relacionar-se com os contributos teóricos de Deci e Ryan (1987, 2004) e de Seligman (2000). A Teoria da Autodeterminação de Deci e Ryan (1987) destaca como principais conceitos a motivação e a personalidade (Guimarães & Boruchovitch, 2004). Como resultados das suas investigações, Deci e Ryan (1987) identificaram diversos tipos de motivação, entre eles a autodeterminação que tem impacto nos processos de aprendizagem, desenvolvimento e bem-estar do indivíduo (Guimarães & Boruchovitch, 2004). Deci e Ryan (1987) defendem que a autodeterminação do cliente é central para o seu bem-estar psicológico. É, pois, necessário que o(a) Psicólogo(a) potencie o sentido de agência de cada indivíduo, para que este assuma um papel ativo no processo de ajuda psicológica e na sua própria vida. Por outro lado, Martin Seligman (2000) defende que é importante habilitar o cliente com ferramentas para que possa florescer, a fim de que consiga alcançar o seu verdadeiro potencial. Seligman (2011, citado por Mongrain & Anselmo-Matthews, 2012) advoga que a Psicologia Positiva é responsável por apoiar o ser humano nas melhores tomadas de decisão possíveis, para o seu desenvolvimento e bem-estar. Deste modo, privilegia qualidades positivas e virtudes de cada cliente (Seligman & Csikszentmihalyi, 2014; Snyder, & Lopez, 2009, citados por Scorsolini-Comin, 2012). Assim, este modelo reforça a necessidade de o(a) Psicólogo(a) conhecer o indivíduo não só nas suas dificuldades, mas também considerando as suas áreas fortes, potencialidades, agência e unicidade (Deci & Ryan, 1987; Seligman & Csikszentmihalyi, 2014). De facto, o essencial passará por promover competências pessoais para que o próprio cliente seja capaz de fazer frente aos desafios com que se confronta (Azevedo, 2012) e, ao mesmo tempo, conseguir atingir a homeostasia e o bem-estar (Damásio, 2010, 2017). Portanto, o(a) Psicólogo(a) da Educação deve avaliar e efetuar um levantamento das áreas fortes do cliente e das áreas em que apresenta dificuldades, de forma a criar uma relação terapêutica de confiança e

empatia, favorecer o compromisso por parte do cliente e ajudá-lo a superar dificuldades, enfatizando as suas potencialidades.

Todos os modelos supramencionados são complementares e nenhum é superior a outro. Como tal, o(a) Psicólogo(a) da Educação, na sua prática profissional, deve adotar uma visão integradora, que favoreça a complementaridade de vários aspetos de cada modelo e sustente práticas compatíveis com a singularidade de cada cliente e a especificidade da situação apresentada (Veiga, 2020). É necessário que o(a) Psicólogo(a) da Educação reconheça as características de cada indivíduo, valorize todos os contextos em que este se insere e as pessoas que lhe são significativas. Ao mesmo tempo, é essencial que este profissional saliente a intervenção preventiva, isto é, aposte na prevenção de problemas e de comportamentos de risco. Além disso, o(a) Psicólogo(a) da Educação deve promover o desenvolvimento de competências por parte do cliente, indo além das dificuldades para destacar as potencialidades do sujeito. Deste modo, a relação terapêutica estabelecida com o cliente e, até mesmo, as interações realizadas com outros profissionais e agentes educativos devem ser pautadas por abertura, empatia e criação de um ambiente positivo e seguro. As abordagens supramencionadas surgem, na prática, acompanhadas por diversos documentos legais de relevo ao(a) Psicólogo(a) da Educação, os quais também importa referir.

Enquadramento Legal

Em Portugal, vários documentos legais têm informado a prática dos(as) Psicólogos(as) e de outros profissionais implicados nos contextos educativos. Estes documentos referem-se quer aos processos de ensino-aprendizagem, quer ao perfil do(a) Psicólogo(a) da Educação. Ao nível dos processos de ensino-aprendizagem, um documento basilar é a Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 (Decreto-Lei n.º 48/86, de 14 de outubro). Neste documento, a alínea d) do Artigo 3 consagra como princípio organizativo do sistema educativo português: "assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projetos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas" (p. 3068). Como durante muito tempo, em Portugal, crianças e jovens que apresentassem algum tipo de dificuldade eram separados em escolas especiais, organizadas como Cooperativas de Educação e Reabilitação (CERCIS), a Lei de Bases do Sistema Educativo veio impulsionar a abertura de uma "Escola para Todos". Com efeito, estabeleceu a importância de as estruturas regulares de ensino responderem às necessidades de cada aluno, mantendo-se o ensino

em instituições específicas quando necessário, devido ao grau de dificuldade do aluno e a critérios pedagógicos (Rodriguez & Nogueira, 2010).

Entretanto, nos anos 90, a política educativa integrativa generalizou-se nas escolas de ensino regular e o regime educativo especial nas escolas de ensino regular foi finalmente definido e regulamentado pelo Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto. O Decreto-Lei n.º 319/91 enunciou vários princípios, nomeadamente: a planificação educativa individualizada, flexível e adaptada a cada situação; a participação dos Pais/EE na avaliação e na implementação de programas educativos; a substituição da expressão "alunos com deficiência" por "alunos com Necessidades Educativas Especiais" (NEE); e a regulamentação de medidas que apoiassem a flexibilização do processo ensino-aprendizagem e a adaptação das condições de ensino às necessidades dos alunos, entre elas, os Programas Educativos Individuais (PEI). Este diploma permitiu criar uma nova realidade no sistema educativo, defendendo que a escola deve estar preparada para fornecer respostas adequadas às necessidades de cada aluno, de acordo com as suas características. Na sequência de movimentos sociopolíticos subsequentes, também o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, permitiu aprofundar apoios especializados nos múltiplos níveis de ensino e nas instituições públicas, privadas e cooperativas.

Apesar destes avanços, a necessidade de diagnósticos para mobilização de apoios reforçou adversamente uma abordagem médica aos processos de ensino-aprendizagem, que restringia uma análise mais holística do indivíduo (Lopes, 2005). Com vista a enfatizar uma abordagem biopsicossocial, multidisciplinar e multinível, mais recentemente o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, tem tido impacto nos contextos educativos. Este documento defende legalmente a importância de valorizar as idiossincrasias de cada indivíduo e os diversos contextos. Apresenta-se como um documento pelo qual o(a) Psicólogo(a) da Educação se deve reger, no âmbito da sua atuação e colaboração multidisciplinar, e que defende uma abordagem multinível de atuação e um modelo de Educação Inclusiva. Assume uma visão ampla dos processos de desenvolvimento e aprendizagem, concebe a escola como um sistema e reconhece a multiplicidade das suas dimensões e respetivas interações. Desta forma, o Decreto-Lei n.º 54/2018 engloba aspetos dos modelos teóricos Ecodesenvolvimental, Relacional Sistémico, Construtivista e do Positivo, uma vez que se centra no indivíduo, nas suas características, capacidades, necessidades e potencialidades, bem como recorre a diferentes fontes de informação, tendo como foco principal a prevenção de problemas e a promoção do desenvolvimento positivo e global dos indivíduos, ao longo da vida. Pode

até considerar-se que esta visão acerca da Educação Inclusiva, formalizada legalmente, desafia a sociedade a reequacionar o papel da escola. Sustenta reflexões sobre o modo como a escola concebe os alunos, como se (re)organiza para responder a todos eles, como respeita o direito de cada um e de todos os estudantes de usufruir de uma educação consentânea com as suas potencialidades, expectativas e necessidades.

Além do Decreto-Lei n.º 54/2018, os modelos teóricos abordados surgem também em coerência com um outro documento legal importante - o *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória* (Martins et al., 2017). Este documento apoia-se num racional inclusivo e humanista, uma vez que salienta a necessidade de a escola contribuir para o desenvolvimento holístico dos alunos, atendendo às dimensões do saber, do saber fazer e do saber estar, com enfoque na exigência, mas também na atenção à diversidade, na equidade e na democracia (Martins et al., 2017). Trata-se de um documento que valoriza o desenvolvimento de competências específicas e transversais ao longo da vida e da escolaridade, assim como que defende a corresponsabilização de agentes educativos, diversos profissionais e da sociedade pelos processos de aprendizagem, desenvolvimento e cidadania dos indivíduos (Martins et al., 2017).

Quanto ao perfil dos(as) Psicólogos(as) da Educação, salienta-se historicamente o Decreto-Lei n.º 190/91, responsável pela criação dos Serviços de Psicologia e Orientação nos estabelecimentos de ensino público (DGE, 1991; Mendes et al., 2014). O Decreto-Lei n.º 190/91 define que as escolas devem contemplar estruturas de apoio educativo que sejam responsáveis por realizar "ações de apoio psicológico e orientação escolar e profissional previstas no artigo 26.º da Lei de Bases do Sistema Educativo" (DGE, 1991, p. 2665). Deste modo, o papel do(a) Psicólogo(a) da Educação passa por:

> acompanhar o aluno ao longo do percurso escolar, contribuindo para identificar os seus interesses e aptidões, intervindo em áreas de dificuldade que possam surgir na situação de ensino-aprendizagem, facilitando o desenvolvimento da sua identidade pessoal e a construção do seu próprio projeto de vida (DGE, 1991, p. 2665).

Adicionalmente, em 2011, a OPP consagrou a Psicologia da Educação como especialidade. Em 2017, foi criado o Perfil das/os(as) Psicólogos(as)/as da Educação, tendo por base legislações como a Lei de Bases do Sistema Educativo (Decreto-Lei n.º 48/86, de 14 de outubro) e o Decreto-Lei n.º 190/91 (DGE, 1991). É um documento criado pela OPP, que engloba não só o perfil de funções do(a) Psicólogo(a) da Educação, como também a sua importância e as suas principais atribuições profissionais (OPP, 2017b). De

facto, para que o(a) Psicólogo(a) da Educação seja capaz de realizar a sua prática profissional, seguindo todos os princípios éticos estipulados, é necessário que apresente um conjunto de competências, entre as quais: conhecimento científico na área da Psicologia da Educação, na área da avaliação psicológica e psicopedagógica e na área da Educação; capacidade de trabalhar em equipa; juízo crítico; integridade e responsabilidade (OPP, 2017b). Deste modo, o(a) Psicólogo(a) da Educação assegurará um atendimento de maior qualidade e uma maior eficácia da sua intervenção. O código ético e deontológico, criado pela OPP (2011), apresenta, também, um conjunto de princípios pelos quais o(a) Psicólogo(a), incluindo o(a) Psicólogo(a) da Educação, deve guiar a sua prática profissional. Este documento encontra-se organizado em cinco princípios gerais, a saber (a) respeito pelos direitos e dignidade da pessoa, (b) competência, (c) responsabilidade, (d) integridade, e (e) beneficência e não maleficência. Considera também e oito regras de conduta: (a) consentimento informado, (b) privacidade e confidencialidade, (c) relações profissionais, (d) avaliação psicológica, (e) prática psicológica e intervenção, (f) treino e supervisão, (g) pesquisa, e (h) afirmações públicas (OPP, 2011). Também a obra "Sentidos: O Grande Livro das Perturbações do Desenvolvimento e Comportamento" (Antunes, 2020) constitui uma obra orientadora da atuação do(a) Psicólogo(a) da Educação, nomeadamente ao nível dos cuidados a ter na intervenção direta e indireta.

Relativamente à sua importância, destaque-se que o(a) Psicólogo(a) da Educação é essencial para "o desenvolvimento integral e o bem-estar psicológico dos indivíduos; o sucesso escolar e a aprendizagem ao longo da vida" (OPP, 2017b, p. 4). Para além disso, assume funções relevantes na prevenção da violência e de comportamentos desajustados socialmente (OPP, 2017b). No seu exercício profissional, os(as) Psicólogos(as) da Educação trabalham frequentemente em equipa e com uma grande diversidade de clientes, nomeadamente alunos, família, escola e comunidade (Mendes et al., 2015). Em consequência deste trabalho com diversos agentes educativos, os(as) Psicólogos(as) da Educação lidam frequentemente com situações delicadas que colocam conflitos de interesse em causa, e que requerem reflexão, com base em valores e crenças pessoais e profissionais (Knauss, 2001; Koocher, 2008; Lasser & Klose, 2007; McNamara, 2011, citado por Mendes et al., 2015).

Ainda que não atuem apenas com crianças e jovens, junto desse público-alvo, os(as) Psicólogos(as) da Educação predominantemente enfrentam vários dilemas éticos relativos à confidencialidade, privacidade e ao nível do consentimento informado

(Koocher, 2008; Lasser & Klose, 2007; Rae et al., 2009). Perante estes desafios práticos, as leis e os princípios éticos pelos quais o(a) Psicólogo(a) da Educação deve guiar a sua prática profissional, servem o propósito de garantir a qualidade dos serviços prestados e, ainda, proteger os direitos dos seus clientes e contextos significativos (*National Association of School Psychologists* [NASP], 2006). Para além das legislações e documentos estruturantes a nível nacional, o(a) Psicólogo(a) da Educação deve orientar a sua práxis consoante o contexto específico da instituição onde atua Mendes et al., 2015). Os ambientes escolares, nos quais alguns(mas) Psicólogos(as) da Educação exercem as suas funções, apresentam uma cultura e uma identidade próprias, além de um vasto leque de expectativas em relação à ação deste profissional (Mendes et al., 2015). Como tal, o(a) Psicólogo(a) da Educação deve orientar a sua prática seguindo as leis e os princípios éticos estipulados a nível nacional, mas também ser sensível aos diferentes pedidos que as instituições lhe podem solicitar e aos seus modos de funcionamento mais específicos (Flanagam & Miller, 2010, citados por Mendes et al., 2015).

No que concerne às suas principais funções e atividades, o Perfil do(a) Psicólogo(a) da Educação é composto por três níveis de intervenção: prevenção universal, de caráter promocional (destinada a toda a população, a fim de promover competências e prevenir patologias); prevenção seletiva, de caráter precoce (direcionada a pequenos grupos considerados de risco); e prevenção indicada, de caráter remediativo (dirigida a indivíduos com perturbações mais graves e permanentes) (OPP, 2017b). Como forma de responder a estes níveis de intervenção, o(a) Psicólogo(a) da Educação deve implementar a sua prática quer sob uma vertente direta (com o cliente), quer indireta (com pessoas significativas para o indivíduo). Na intervenção direta, as atividades mais usualmente implementadas pelo(a) Psicólogo(a) da Educação são a avaliação, o apoio psicológico e psicopedagógico (OPP, 2017b). Na modalidade indireta, utilizada principalmente com uma população mais numerosa, predominam atividades como "a consultoria, a formação e supervisão de outros profissionais e a participação em atividades de investigação dentro da sua área de especialidade" (OPP, 2017b, p.7).

Em suma, e tendo por base esta sustentação científica e sociopolítica, é importante que a intervenção do(a) Psicólogo(a) da Educação englobe as modalidades direta e indireta, dado que se valorizam aspetos particulares de cada pessoa, mas também características dos sistemas nos quais está inserida. Contudo, verifica-se que o recurso a essas duas modalidades de intervenção psicológica ainda não está completamente consolidado. Com efeito, em Portugal, parece que continua a ser mais frequente a

intervenção psicológica direta e remediativa, e não uma intervenção psicológica de caráter misto (tanto direta, como indireta), preventiva e promocional em contexto escolar (Mendes et al., 2015; Mendes et al., 2014). Tal pode dever-se ao elevado número de jovens sinalizados com dificuldades na aprendizagem e à escassez de recursos humanos e materiais (Mendes et al., 2015). Estes constrangimentos tendem a contribuir para que o(a) Psicólogo(a) da Educação responda rapidamente e prioritariamente ao estabelecido para o funcionamento dos Serviços de Psicologia e Orientação das escolas (DGE, 1991), não conseguindo ainda exercer as sua funções de forma plena e concordante com literatura científica e legislação mais recente (Mendes et al., 2015). Urge, por isso, a necessidade de criar condições que permitam melhor implementar, de forma efetiva e sistemática, intervenções psicológicas preventivas e promocionais, ancoradas numa perspetiva que valorize o indivíduo, as suas idiossincrasias, os agentes educativos, as suas figuras significativas e os demais contextos de vida (Barbosa & Marinho-Araujo, 2010; Farrell, 2010; Gutkin, 2012; Mendes et al., 2015). É importante que se valorize socialmente e politicamente o trabalho desenvolvido pelo(a) Psicólogo(a) da Educação, de modo a que sejam disponibilizados recursos financeiros, materiais e humanos para que este profissional consiga desenvolver a sua prática da melhor forma possível e responder às necessidades dos vários contextos educativos.

Esta perspetiva, realidade e constrangimentos práticos verificam-se, de igual forma, no AE de Maximinos, onde se enquadra o presente estágio. Neste contexto escolar, objetiva-se a promoção da inclusão de todos os elementos da comunidade educativa, a fim de se promover competências e, consequentemente, desenvolver um clima educativo de partilha e confiança. Todavia, a escassez de recursos e o rácio de alunos por Psicóloga contribuem para que a ação da Psicologia seja também condicionada.

Caracterização da Instituição de Estágio

O AE de Maximinos localiza-se nos arredores da cidade de Braga, numa freguesia denominada Maximinos, sendo que a sua área de influência pedagógica abrange as Freguesias de Maximinos, Ferreiros, Gondizalves e Semelhe. Dada a sua localização numa zona urbana e semiurbana com características próprias, em que o território mais vulnerável inclui o eixo Maximinos-Ferreiros, o Agrupamento acolhe alunos que residem em zona rural, que ainda não sucumbiu aos avanços da cidade de Braga. Assim, no que concerne às famílias dos alunos que frequentam o AE de Maximinos, constata-se que o

seu estatuto socioeconómico é baixo, dado os Pais/EE apresentarem dificuldades económicas e sociais. Para além disso, também contribui para este baixo nível socioeconómico, as constantes imigrações de famílias vindas de diversos países, como Angola, Brasil, Roménia e Ucrânia. Tendo em conta o acolhimento de alunos de várias nacionalidades, o AE de Maximinos é um estabelecimento marcado pela diversidade socioeconómica e multicultural.

Este AE funciona desde o dia um de agosto de 2010, na sequência da agregação do AE Oeste da Colina com a atual escola sede, Escola Secundária de Maximinos. O AE engloba sete estabelecimentos de educação e ensino: o Centro Escolar (CE) de Maximinos, o CE da Naia, o CE de Gondizalves, a Escola Básica e Jardim de Infância da Estrada, a Escola Básica de Gandra-Ferreiros, a Escola Básica 2/3 Frei Caetano Brandão e, por fim, a Escola Secundária de Maximinos. Deste modo, relativamente à oferta formativa, e de acordo com o *site* oficial do AE de Maximinos, estão em funcionamento diversos níveis educativos e ciclos de ensino, desde a Educação Pré-escolar até ao Ensino Secundário. A estrutura populacional do AE era composta, no ano letivo de 2018/2019, por 129 crianças da educação Pré-escolar e 1304 alunos nos ciclos de ensino, maioritariamente oriundos das freguesias de Maximinos, Sé e Cividade, Ferreiros e Gondizalves, Real, Dume e Semelhe. Mais especificamente, o AE englobava 455 alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), 250 alunos do 2.º CEB, 382 alunos do 3.º CEB, e 217 alunos do Ensino Secundário; o que perfaz um total de 1433 alunos. Contribuem também para caracterizar a população estudantil, os alunos que frequentam o ensino articulado da dança e da música, no 2.º e no 3.º CEB num total de 124 alunos, sendo 67 alunos de música e 72 alunos de dança. Esta oferta educativa resulta de parcerias estabelecidas com o Conservatório de Música Calouste Gulbenkian e com o Ginasiano Escola de Dança, exigindo recursos humanos e materiais específicos. Além disso, o AE oferece vários cursos, nomeadamente cursos vocacionais e apresenta, ainda, um Centro Qualifica. Saliente-se que este AE foi, ainda, destacado como um contexto de referência para alunos cegos ou de baixa visão, recebendo alunos de concelhos vizinhos.

A estrutura organizacional do AE é formada pelo Conselho Geral (órgão de direção estratégica, responsável pela definição das linhas orientadoras da atividade do agrupamento, assegurando a participação e representação da comunidade educativa), pela Direção (composta pelo Diretor, pela Subdiretora e por três Adjuntos), pelo Conselho Pedagógico (órgão de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa do agrupamento, nomeadamente nos domínios pedagógico-didático, da orientação e

acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente) e pelo Conselho Administrativo (formado pelo Presidente, pelo Vice-Presidente e por uma Secretária, sendo um órgão deliberativo em matéria administrativo-financeira do agrupamento, nos termos da legislação em vigor). Ressalve-se que, aquando do início do pré-estágio, a Direção do AE Maximinos sofreu alterações, embora tenha prevalecido localizada na escola sede, isto é, na Escola Secundária de Maximinos. Em relação ao pessoal docente e não docente, trabalham no AE de Maximinos: 153 docentes do Quadro e 23 professores contratados; três técnicos especializados que integram o GMOE, incluindo a Psicóloga orientadora do estágio; 51 assistentes operacionais; nove assistentes técnicos; e um vigilante. No final do ano letivo 2019/20, encontravam-se 17 docentes sob baixa médica, uma professora em licença de maternidade e dois assistentes operacionais com atestado e baixa médica de longa duração.

O AE de Maximinos tem estabelecido protocolos de parceria ou de outro tipo com diversas instituições, entre as quais: a UCP, a Universidade do Minho, a Câmara Municipal de Braga/Rede Social/Comissões Sociais de Freguesia, e a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ). Com o Despacho Normativo n.º 55/2008, de 23 de outubro, as escolas ou AE com elevado número de alunos em risco de exclusão social foram convidados a aderir a um programa específico, denominado programa de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária de Segunda Geração (TEIP2). O Programa TEIP2 esteve em curso no AE Maximinos desde 2009 até 2020. Em 2009, este AE era designado por AE Oeste da Colina. A partir de 2010, com a criação do AE Maximinos, a Escola Secundária de Maximinos foi integrada no TEIP2. Na sequência desta integração, o Conselho Executivo, em conjunto com a comunidade escolar, desenvolveu o projeto Fidelizar Recursos para Esbater o Insucesso (FREI). Tendo em consideração as dificuldades dos alunos que constituem o AE de Maximinos e a elaboração do Programa TEIP e do Projeto FREI, foram mobilizados recursos humanos para salvaguardar o cumprimento de objetivos, contribuir para o sucesso destes programas e, consequentemente, responder melhor às necessidades dos alunos. A partir deste ano, no AE de Maximinos, passou a vigorar o programa de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária de Terceira Geração (TEIP3).

Perante o alargamento de recursos humanos, o AE de Maximinos procedeu à criação de um GMOE, que é composto por uma Equipa Multidisciplinar, da qual faz parte uma Psicóloga (Dr.ª Sónia Dias), chefe da equipa da GMOE e orientadora do estágio, um Psicólogo a meio tempo (Dr. Paulo Nóvoa), assim como uma Técnica de Serviço Social

(Dr.ª Neusa Silva). O GMOE desenvolve intervenção psicossocial junto dos alunos e suas famílias, assim como realiza articulações com entidades externas, tendo em vista o combate à indisciplina e ao insucesso escolar, bem como a prevenção do abandono e do absentismo. Nomeadamente, o GMOE é responsavel por monitorizar, avaliar e acompanhar situações de menores em risco educacional ou de exclusão social. Outra das atividades desenvolvidas no GMOE é a orientação escolar e vocacional, levada a cabo pela Psicóloga. De acordo com o regulamento interno do AE de Maximinos, artigo 131.º, compete ao GMOE: a) analisar os casos de crianças e jovens com problemas de comportamento, dificuldades na aprendizagem e de integração, e propor medidas tendentes à sua melhoria; b) acompanhar, em conjunto com o responsável da educação especial, o apoio às crianças e aos jovens com medidas seletivas e/ou adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão; c) apoiar as crianças e os jovens no processo de desenvolvimento pessoal e da sua aprendizagem; d) planear e executar as atividades de orientação vocacional a desenvolver com os alunos ao longo de todo o percurso escolar, com principal enfoque no 9.º ano de escolaridade, pela realização de um programa de orientação vocacional estruturado, dinamizado ao longo do ano letivo, complementado com apoio individual, para promoção de uma tomada de decisão vocacional informada, consciente e fundamentada; integração dos EE ao longo do processo de orientação vocacional; e) colaborar na realização de experiências pedagógicas e em ações de formação de pessoal docente e não docente; f) apoiar os EE, no contexto das atividades educativas, tendo em vista o sucesso dos seus educandos; g) desenvolver programas de educação parental, com vista à promoção de aquisição de competências parentais mais ajustadas, de suporte à parentalidade positiva, por forma a melhorar as relações familiares e, consequentemente, melhorar a qualidade de vida das crianças, dos jovens e famílias em todas as suas áreas - pessoal, escolar/profissional e social; h) colaborar na implementação do projeto de educação para a saúde; i) atuar na mediação de conflitos e na indisciplina; j) colaborar com entidades externas no apoio aos alunos e famílias.

Este Gabinete funciona em locais próprios a ele destinado no Agrupamento, especificamente, na EB2/3 Frei Caetano Brandão e na Escola Secundária de Maximinos, no horário definido pelo diretor, sob a responsabilidade da Psicóloga e da Técnica de Serviço Social, com deslocação a todas as outras escolas do Agrupamento, mediante solicitações e necessidades. As profissionais responsáveis pelo GMOE desempenham várias tarefas, nomeadamente, analisar e propor medidas de apoio para crianças e jovens que apresentam dificuldades no comportamento e/ou na aprendizagem, e apoiar EE, tendo

em vista o sucesso dos seus educandos. Deste modo, o(a) Psicólogo(a) da Educação apresenta-se como o principal agente responsável por garantir a integração e a inclusão de todas as crianças e jovens, independentemente da sua cultura, estatuto socioeconómico, religião e etnia. Qualquer indivíduo, independente da sua cor, raça, classe social ou deficiência, merece ser respeitado, pois todas as pessoas são capazes e têm habilidades. É importante garantir direitos e políticas públicas que possibilitem a inclusão de crianças e jovens, independentemente da sua origem e características, pois a escola assume uma função essencial na vida dos alunos, ao promover o seu desenvolvimento cultural, social, intelectual e físico. O(A) Psicólogo(a) da Educação deverá, por isso, apostar na inclusão, na prevenção de comportamentos de risco e na promoção da saúde e do bem-estar, criando atividades que permitam aos estudantes serem bem-sucedidos, diminuindo situações de risco e insucesso escolar (Dazzani, 2010).

Levantamento de Necessidades

Tendo em consideração que cada contexto escolar apresenta diversas necessidades e características, torna-se pertinente efetuar um levantamento inicial de necessidades. Desta forma, procuraram-se identificar necessidades e problemas comuns, compreender quais as principais áreas nas quais é necessário intervir e, simultaneamente, perceber o que seria importante desenvolver no AE de Maximinos. O levantamento de necessidades foi realizado durante o pré-estágio desenvolvido no ano letivo 2019/20. Recorreu-se a uma entrevista não estruturada realizada à Psicóloga Dr.ª Sónia Dias, a uma entrevista não estruturada realizada com colegas da UCP que se encontravam a concluir o seu estágio no local, à visita presencial ao AE e à leitura, análise crítica e discussão de conteúdos acessíveis no *site* oficial e de documentos estruturantes do AE de Maximinos (e.g., Projeto Educativo, PPM, Plano Anual de Atividades, Regulamento Interno).

A partir destas fontes de informação, foi possível perceber que o AE de Maximinos havia já realizado uma análise SWOT, na qual foram identificadas as principais forças, fraquezas, oportunidades e ameaças deste contexto. Procurou-se, assim, atualizar essa análise. Além da análise SWOT, consideraram-se necessidades e preocupações decorrentes do funcionamento dos contextos escolares em período de pandemia Covid-19. Nesse sentido, estudaram-se documentos da OPP, da DGE, do próprio AE de Maximinos, assim como foram efetuados registos de observação de vivências/procedimentos no AE e debates com a orientadora e supervisora.

Análise SWOT

Como principais forças do AE, constatou-se que um dos pontos fortes de destaque é a participação do Agrupamento num elevado número de projetos (e.g., B! Equal - E7G, PIICIE, Clube de Teatro EB 2/3 Frei Caetano Brandão, Projeto Erasmus) e a existência de várias parcerias estabelecidas com outras instituições (e.g., Conservatório de Música Calouste Gulbenkian, Ginasiano Escola de Dança). Outro aspeto positivo a salientar consiste na criação do GMOE, que tem ajudado a garantir a aplicação de práticas inclusivas transversais a toda a comunidade escolar e a adequar a diversidade de respostas educativas aos alunos, com impacto nas suas aprendizagens e no seu bem-estar. De facto, segundo o PPM do AE, o GMOE assume um papel determinante no apoio principalmente a estudantes que apresentam risco educacional e outras problemáticas psicossociais. Como principais materiais de avaliação psicológica do qual o AE é dotado, destaca-se a existência e utilização frequente de: Entrevista Clínica Semiestruturada para Crianças e Adolescentes (SCICA; McConaughy & Achenbach, 1994; adaptado por Araújo et al., 1996), como principal modelo de entrevista; Desenho da Família, seguindo o modelo tradicional (Corman, 1979); Escala de Inteligência de Wechsler para Crianças (WISC III – 3ª Edição; Wechsler, 2002; adaptada por Simões et al., 2006); Escala de Inteligência de Wechsler para a Idade Pré-Escolar e Primária (WPPSI-R; Wechsler, 2003; adaptado por Santos et al., 2003); Bateria de Provas de Raciocínio (BPR; Almeida & Lemos, 2006); Teste de Interesses e Preferências Profissionais - Edição Revista (IPP-R; La Cruz, 2013). A relação próxima estabelecida entre professores, assistentes operacionais, auxiliares educativos e profissionais do GMOE, incluindo a Psicóloga, é outro dos aspetos positivos a destacar, dado que potencia um ambiente escolar positivo. A existência deste ambiente escolar positivo possibilita, inclusive, uma maior abertura de todos os elementos desta instituição de ensino em relação à Psicóloga. Isto é, professores e assistentes operacionais sentem-se à vontade para recorrer ao GMOE sempre que consideram necessário, quer seja para abordar um problema sobre um aluno ou até mesmo para tentarem resolver um problema pessoal. Ao existir este clima de abertura e envolvência, quando se realizam, por exemplo, ações de sensibilização, é possível antecipar compreensão e elevada probabilidade de docentes e auxiliares educativos participarem e considerarem tal atividade importante e enriquecedora.

Relativamente às principais fraquezas do AE de Maximinos, verificou-se a existência de várias problemáticas, entre as quais: a indisciplina (saliente primordialmente em alunos do 5.º e do 7.º ano de escolaridade); a existência de turmas

com mais do que dois alunos a usufruir de medidas seletivas e/ou adicionais e com problemáticas diferentes (o que dificulta um apoio pedagógico e especializado personalizado a estes estudantes); e uma grande quantidade de alunos provenientes de diversas culturas e nacionalidades (que originam dificuldades de integração e inclusão nas diferentes turmas, no AE e no país). Adicionalmente, o PPM 2018-2021 sinalizou a existência de outros problemas, entre os quais: elevada taxa de insucesso na avaliação interna, principalmente na disciplina de Matemática, no 7.º e no 8.º ano de escolaridade (42.4% e 45.2%, respetivamente); elevado número de alunos com duas ou mais retenções ocorridas no seu percurso escolar; perceção escolar do baixo envolvimento das famílias (não comparecimento dos pais nos projetos escolares e nas reuniões de avaliação); número elevado de estudantes que revelam baixa atenção e dificuldades de concentração nas aulas; necessidade de ajustamento do pessoal docente ao novo paradigma educativo relativo à legislação da Educação Inclusiva; e desequilíbrio no rácio de alunos por Psicólogos existentes (o AE de Maximinos integra uma Psicóloga a tempo inteiro e um Psicólogo a meio tempo, que se têm de deslocar entre as sete escolas do Agrupamento, dispersas geograficamente). Registe-se que, segundo a *National Association of School Psychologists* (NASP, 2010, citada em OPP, 2017a) este rácio não deve exceder os 1000 alunos por cada Psicólogo(a). Por sua vez, a *Australian Psychological Society* (APS, 2016) refere que o mais recomendável é que o rácio "não exceda os 500 alunos por Psicólogo" (OPP, 2017a, p.3). Por último, e através de visita presencial ao AE de Maximinos, foi possível verificar a prevalência de um corpo docente próximo da reforma, o que se parece associar com dificuldades docentes no uso da tecnologia, elevados níveis de *burnout* e de stress.

As principais oportunidades destacadas na análise SWOT são, por exemplo: a existência de recursos adicionais humanos e financeiros e da implementação de estruturas e viabilização de ações associadas aos Programas TEIP e FREI; o financiamento do Programa Operacional do Capital Humano (POCH) para a concretização de iniciativas estratégicas; a abertura de instituições locais para colaboração e parceria com o AE de Maximinos; a participação do Agrupamento em iniciativas locais, nacionais e europeias; a existência de Associações de Pais e EE disponíveis para colaborar; a existência e dinâmicas das Associações de Estudantes. Registe-se, ainda, que através de entrevista realizada com a Psicóloga do AE, constatou-se que as estagiárias oferecem oportunidades ao Agrupamento, dado que ajudam a responder às necessidades da comunidade educativa, e contribuem para atualização científica de ferramentas de avaliação psicológica.

Como ameaças evidentes, verificou-se que: existe um grande número de professores e de assistentes operacionais com idade próxima da aposentação, o que implicará futuramente restruturação do corpo docente e não docente; as salas de aula carecem de material informático essencial em contexto educativo; existem baixas habilitações por parte de muitos EE, o que pode dificultar o seu apoio ao estudo junto dos educandos; a rede de transportes públicos no acesso às escolas do AE é deficitária; é difícil o Agrupamento controlar o abandono/absentismo dos alunos de etnia cigana. No que concerne, em particular, à comunidade cigana, constata-se que o AE de Maximinos integra 94 crianças e jovens desta etnia. Como forma de colmatar os principais problemas apresentados, como sejam o casamento e parentalidade precoces, a desmotivação escolar e o abandono precoce, o AE de Maximinos integram o Projeto "B! Equal - E7G", promovido pela Cáritas Arquidiocesana de Braga. O objetivo geral deste projeto passa por promover a inclusão social das crianças e jovens ciganos/as e descendentes de imigrantes, através da sua capacitação escolar e profissional, do fomento da cidadania plena e da promoção da igualdade de género. Para isso, são desenvolvidas diversas atividades entre as quais: a implementação de um sistema de tutorias; a mediação escolar com os pais dos alunos de etnia cigana; ações de formação sobre a Inclusão para os agentes educativos (professores, educadores, auxiliares de ação educativa).

A fim de colmatar as lacunas identificadas e com base na análise SWOT efetuada, o AE de Maximinos assinalou, no seu PPM (2018-2021), as diversas áreas de intervenção institucional prioritárias: (a) promover um ambiente positivo em sala de aula e no AE; (b) melhorar resultados académicos e sociais dos alunos; (c) contribuir para a capacitação de recursos humanos; (d) melhorar o envolvimento dos Pais/EE na vida escolar dos educandos; (e) manter ou aumentar as relações com a comunidade e parcerias. Relativamente à promoção de um ambiente positivo em sala de aula e no AE, objetiva-se, nomeadamente, criar ambientes de aprendizagem promotores de inclusão, equidade e justiça social, com redução dos níveis de indisciplina. No que concerne a melhorar os resultados académicos e o ajustamento psicossocial dos alunos, o AE, por exemplo, parece apostar no incentivo à participação ativa dos estudantes nos processos de avaliação organizacional e pedagógica, bem como na criação de ambientes específicos de aprendizagem e de conforto à realização das atividades escolares e extracurriculares. Para contribuir para capacitar os recursos humanos, o AE pretende apoiar formações e trabalho colaborativo para facilitar a diferenciação pedagógica, a utilização de recursos educativos diversificados e as dinâmicas de avaliação das aprendizagens dos alunos. Por outro lado,

para melhorar o envolvimento dos Pais/EE na vida escolar dos educandos, o AE prevê a realização de dinâmicas parentais de acompanhamento do percurso escolar dos jovens, valorizando-se saberes familiares e promovendo a divulgação de iniciativas com envolvimento parental no AE e na comunidade. Em relação a manter ou aumentar a relação com as comunidades e parcerias, prevê-se manter o acolhimento de estágios académicos e estabelecer novas parcerias com instituições locais da área social, tendo em vista uma atuação articulada junto de famílias carenciadas.

Papel do(a) Psicólogo(a) em Período de Pandemia Covid-19

O pré-estágio (ano letivo 2019/20) e o Estágio Curricular (ano letivo 2020/21) ocorreram em momento de pandemia Covid-19. Tal implicou um conjunto de desafios e adaptações no funcionamento dos contextos escolares e, subsequentemente, nas atividades de estágio. A existência de um segundo confinamento, em janeiro de 2021, implicou o encerramento das escolas e, consequentemente, a passagem para o ensino à distância, novamente. O Decreto-Lei n.º 3-C/2021 de 22 de janeiro, veio introduzir uma nova alteração ao funcionamento das escolas, em resultado da propagação rápida/crescente da pandemia Covid-19. Assim, assistiu-se à

> suspensão das atividades educativas e letivas dos estabelecimentos de ensino públicos, particulares e cooperativos e do setor social e solidário, de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, a partir do dia 22 de janeiro e, pelo menos, até ao dia 5 de fevereiro de 2021 [Presidência do Conselho de Ministros, 2021, p. (29)-15].

O encerramento rápido dos estabelecimentos de ensino voltou a agudizar a saúde mental de pais, alunos e professores, mas também trouxe constrangimentos ao funcionamento das próprias escolas. No que concerne aos progenitores, aspetos como a gestão trabalho-família e a instabilidade profissional foram dois dos principais fatores responsáveis pelo aumento do stress e da ansiedade, em resultado do término das aulas (Eyles et al., 2020; Hiraoka & Tomoda, 2020; Spinelli et al., 2020). Durante períodos de quarentena e confinamento, houve pais que continuaram a trabalhar (e.g., juristas, professores, enfermeiros, médicos) e que, para além de terem visto a carga horária laboral aumentada, tiveram de readaptar estratégias para conciliar o trabalho com a família. De acordo com as investigações realizadas, verificou-se ainda um aumento do *burnout* junto dos progenitores (Griffith, 2020). Vários fatores parecem ter contribuído para esse

aumento de *burnout.* Por exemplo, com o encerramento de algumas empresas, assistiu-se ao aumento do desemprego e, consequentemente, ao aumento das dificuldades económicas experienciadas por famílias. O desemprego, a insegurança financeira, o baixo apoio social de família e amigos (em particular, durante a quarentena) e ainda o reduzido tempo livre apresentaram-se como alguns dos fatores de maior risco de *burnout* dos pais (Lindström et al., 2011; Parkes et al., 2015; Sorkkila & Aunola, 2020). O *burnout* parental pode ser caracterizado pela exaustão física e mental, pelo aumento de queixas somáticas, pela diminuição da qualidade do sono, pelo distanciamento emocional dos seus filhos e por uma sensação de incompetência no papel de progenitor (Mikolajczak et al., 2019; Roskam et al., 2018). Estes sentimentos fazem com que os pais possam demonstrar menor tolerância e até comportar-se de forma perigosa junto dos educandos, o que pode levar, em muitos casos, ao aumento da violência doméstica e dos maus tratos (Brown et al., 2020; Campbell, 2020; Marques et al., 2020; Mikolajczak et al., 2018; Mikolajczak et al., 2019; Roje et al., 2020). Assim, tornou-se ainda mais urgente o papel atento de familiares, amigos e da escola, a fim de que fosse possível evitar casos de violência e/ou reportá-los às entidades competentes (Campbell, 2020). O autocuidado e a gestão emocional constituíram também ferramentas indispensáveis para que os progenitores conseguissem lidar com os desafios inerentes à pandemia, de forma equilibrada, e garantindo, dessa forma, o apoio próximo e constante aos seus educandos (Reimers & Schleicher, 2020).

Relativamente aos alunos, o medo e a incerteza sobre a existência de aulas (Dias & Pinto, 2020) presenciais ou à distância terá potencialmente consequências a médio-longo prazo nos seus percursos educativos (Burke & Dempsey, 2020; Eyles et al., 2020; Spinelli et al., 2020). Estudos revelam que, durante o ensino à distância, se assistiu à dificuldade em acompanhar aulas e aprender de forma efetiva (Duan et al., 2020; Golberstein et al., 2020; Liu et al., 2020; Reimers & Schleicher, 2020; Singh et al., 2020; Wang et al., 2020; Zar et al., 2020). No caso de alunos que transitaram para o 2.º ano de escolaridade (1.º CEB) entre os anos letivos 2019/20 e 2020/21, foi evidente a importância de momentos de reforço das aprendizagens do ano letivo anterior e esforços para que existisse uma maior participação dos estudantes. Por outro lado, no domínio socioemocional, vários estudos demonstraram o impacto do isolamento dos jovens, no que concerne ao aumento do stress, da ansiedade, do medo e da depressão (Dias & Pinto, 2020; Duan et al., 2020; Eyles et al., 2020; Golberstein et al., 2020; Liu et al., 2020; Maia & Dias, 2020; Singh et al., 2020; Spinelli et al., 2020; Wang et al., 2020; Yeasmin et al., 2020; Zar et al., 2020). Crianças e jovens parecem ter reduzido o seu envolvimento em

brincadeiras com pares (Moore et al., 2020), assistindo-se a uma diminuição dos níveis de bem-estar (Quinn et al., 2020).

Quanto aos professores, também a ansiedade, o stress e o *burnout* constituíram processos que, em conjunto com a dúvida da possibilidade de regresso ao ensino presencial, à distância ou misto, puderam assumir resultados nefastos na saúde (física e psicológica). Tornou-se essencial que os docentes se preparassem para as diversas modalidades de ensino (Rocha, 2021) e que conseguissem, simultaneamente, conciliar as aulas com atividades prazerosas e com a própria família, a fim de garantir um equilíbrio pessoal (Reimers & Schleicher, 2020). Surgiram ações de formação contínua, para apoiar os professores no uso das tecnologias, e revigoraram-se debates quanto à necessidade de rever currículos de formação docente, com vista a abarcar disciplinas obrigatórias ligadas às tecnologias educacionais (Alvarenga et al., 2020; Dias & Pinto, 2020; Honorato, 2021; Honorato & Marcelino, 2020; Julião, 2020). Ressaltou-se a importância da escuta, partilha e criação de redes de boas práticas e cuidados emocionais, para que os docentes pudessem melhor enfrentar o impacto da situação pandémica no ensino-aprendizagem (Major, 2021; Reimers & Schleicher, 2020). Deste modo, o(a) Psicólogo(a) da Educação assumiu um papel central, ao: ajudar professores na criação de estratégias que favorecessem a autorregulação dos alunos, a motivação e a autonomia; incentivar docentes na realização de práticas de aprendizagem cooperativa; promover a adoção de medidas de apoio tutorial; e incitar à utilização de estratégias eficazes de gestão de sala de aula, presencialmente e online (Cruz & Mendes, 2020).

Por último, relativamente às próprias escolas, o segundo momento de confinamento trouxe alterações em termos de suspensão letiva e mudanças nos períodos letivos, de férias e exames nacionais. O reagendamento dos períodos de interrupção letiva foi necessário, assistindo-se à eliminação das férias de Carnaval e ao ajuste das férias da Páscoa. Por outro lado, coube às escolas afirmarem-se como instituições educativas que diminuíssem a desigualdade social presente nas famílias (Honorato, 2021), no que concerne à inexistência de equipamentos informáticos e de outros bens essenciais. Considerou-se importante que os alunos fossem auxiliados, através do empréstimo de computadores, Internet e outros materiais considerados indispensáveis para a aprendizagem (Reimers & Schleicher, 2020). Além disso, tornou-se relevante uma maior articulação entre o ensino à distância (EAD) e o presencial, que beneficiasse não só estudantes, na diminuição das desigualdades sociais, como também professores, que ao

longo da sua formação nem sempre foram dotados de ferramentas necessárias para o EAD (Dias & Pinto, 2020; UNESCO 2020).

Perante estas necessidades e problemáticas decorrentes da pandemia, reconheceu-a necessidade de o(a) Psicólogo(a) apoiar esforços de aproximação das escolas às famílias e aos alunos, de forma a responder às suas necessidades mais urgentes (Cruz & Mendes, 2020). Assim, durante o período pandémico, a OPP disponibilizou vários documentos de apoio para a população em geral, mas também para grupos específicos, como Pais/EE, professores, cidadãos séniores, entre outros (OPP, 2020b). As recomendações gerais para os(as) Psicólogos(as) encontram-se divididas por duas temáticas: a readaptação a atividades presenciais no contexto escolar e as transições escolares (OPP, 2020b). Globalmente, considerou-se necessário que o(a) Psicólogo(a) identificasse crianças e jovens a experienciar dificuldades ao nível da sua adaptação académica, mas também que tivesse em atenção o estado emocional dos alunos e das suas famílias, mobilizando medidas adicionais sempre que necessário (OPP, 2020ab). Tornou-se essencial que o(a) Psicólogo(a) monitorizasse a saúde psicológica dos estudantes, dos professores e de outros profissionais. O reconhecimento de problemáticas intensificadas pela pandemia, como luto, stress, ansiedade, *burnout*, e outras alterações ao nível do comportamento e/ou do humor constituíram temáticas de relevância (OPP, 2020b).

No global, pareceu reforçar-se a necessidade de uma intervenção psicoeducativa de caráter universal, junto da comunidade educativa, dotando todos os elementos de estratégias que favorecessem um funcionamento adaptativo (Cruz & Mendes, 2020). O(A) Psicólogo(a) necessitou também de ter em atenção o seu autocuidado e bem-estar, através da valorização dos seus próprios sentimentos (e.g., ansiedade, medo), da realização de momentos de descanso, e do contacto, mesmo que virtual, com familiares e amigos (Cruz & Mendes, 2020; OPP, 2020b). As orientações facultadas pela OPP constituíram uma base para que o(a) Psicólogo(a) pudesse refletir sobre aspetos em que a intervenção psicológica educacional poderiam incidir em pandemia, mas também para que este profissional decidisse/apoiasse procedimentos para que a saúde e segurança de todos fosse garantida (OPP, 2020b).

Considerando o impacto da pandemia no AE de Maximinos, identificaram-se diversos problemas e necessidades, junto de alunos, professores e funcionários. A utilização de máscara, o distanciamento físico e a constante higienização foram das principais normas de segurança e de saúde recomendadas pela Direção-Geral de Saúde (DGS). Ainda que cumprindo o propósito de evitar a propagação da Covid-19, tornou-se

visível, durante o estágio, que: crianças e jovens sentiam falta de contacto físico com colegas; professores revelavam níveis elevados de cansaço, pelo uso constante de máscara que dificultava a propagação de voz e a comunicação eficaz com os alunos, assim como pela necessidade constante de adequar práticas pedagógicas; funcionários exerciam funções essenciais ao nível da higienização dos espaços, resultando numa atuação constante nos diversos espaços do AE. Do mesmo modo, também a Psicóloga orientadora no AE sentiu necessidade de efetuar várias alterações nos seus eixos de atuação. Por um lado, a sinalização de casos, por parte dos professores, sofreu aumentos e requereu que a profissional adotasse ainda uma maior flexibilidade ao nível dos horários de atendimento. Adicionalmente, o EAD no ano letivo 2019/20 fez com que alunos que apresentavam alguma dificuldade vissem as suas avaliações psicológicas adiadas, o que resultou num acumular de atendimentos para o início do ano letivo 2020/21. Por outro lado, ao nível das avaliações e intervenções psicológicas presenciais, foi necessário um maior distanciamento físico entre Psicóloga, as estagiárias, e as crianças ou jovens, e respetivos agentes educativos, resultando numa maior dificuldade ao nível do estabelecimento da relação terapêutica e da observação em estágio. Por exemplo, a utilização da máscara pareceu condicionar a análise total de microexpressões evidenciadas por crianças e jovens e, em alguns casos, parecia gerar desconforto ao próprio cliente. Além disso, a obrigatoriedade de criação de uma sala de isolamento em cada escola do AE suscitou dificuldades na atribuição de espaços para realização dos atendimentos psicológicos. Mais particularmente, no CE de Maximinos e na Escola Básica de Gandra-Ferreiros, era inexistente uma sala individual para a realização de avaliações e intervenções psicológicas.

Neste panorama, foi possível destacar duas principais necessidades, merecedoras de cuidado durante o estágio. Em primeiro lugar, o desenvolvimento socioemocional constituiu-se como a área à qual deveria ser atribuída maior importância, dadas as restrições que todos os elementos da comunidade educativa foram obrigados a cumprir. Em segundo lugar, os constrangimentos colocados ao exercício de funções psicológicas implicaram autocuidado, resiliência, contínua reflexão, e ponderação de princípios éticos e deontológicos por parte dos próprios profissionais. Identificaram-se necessidades de manter comunicação através de diferentes vias e de ainda mais apostar no trabalho em equipa no GMOE.

Atividades Desenvolvidas em Estágio

As atividades de estágio foram planeadas consoante as principais necessidades apresentadas pelo AE de Maximinos e o preconizado no Regulamento dos Cursos de Mestrado em Psicologia da UCP. Como tal, anteciparam-se momentos de observação, de prática supervisionada e de ambas. Procurou-se ainda que as atividades desenvolvidas em estágio incidissem principalmente na inclusão, na intervenção vocacional e nas dificuldades na aprendizagem, tendo em conta os objetivos de aprendizagem estipulados e apresentados na introdução deste relatório. Todas as atividades e principais reflexões em estágio foram semanalmente registadas em diário de bordo (Anexo I).

Atividades de Observação

Numa fase inicial, esperavam-se, sobretudo, oportunidades para observar a Psicóloga orientadora do estágio no desempenho de funções no AE. A observação pode ser concebida como uma oportunidade de *job shadowing*, isto é a "experiência que um indivíduo pode obter numa determinada área, ao ter a oportunidade de observar o trabalho desenvolvido por um profissional e o papel por este desempenhado" (OPP, 2016, p. 2). Não se esperava, nesta fase, que a estagiária realizasse de forma autónoma qualquer atividade, mas antes que observasse, até que se sentisse preparada para tal, e se assegurassem condições de supervisão, tal como preconizado pela OPP.

Em particular, no AE de Maximinos, observaram-se atendimentos individuais de novos casos, sessões de intervenção vocacional, reuniões da EMAEI, entre outras atividades. Durante a observação, estipulou-se como propósito atender à relação terapêutica construída entre Psicóloga e clientes, às relações estabelecidas com outros profissionais, aos cuidados na comunicação profissional e à garantia da confidencialidade perante potenciais desafios em contexto escolar. Decidiu-se registar, num caderno, os aspetos considerados pertinentes nas atividades observadas, de modo a apoiar posterior análise com a orientadora e supervisora de estágio e a reflexão sobre as potencialidades e os desafios do(a) Psicólogo(a) da Educação em contexto escolar.

Casos Individuais

Avaliação Psicológica do Caso G

Identificação

Nome: G

Data de nascimento: 10/01/2014 (6 anos)

Ano de escolaridade: 1.º ano

Encarregado de Educação: (Mãe)

N.º de sessões de avaliação psicológica observadas: Duas (com a criança)

Motivo do Pedido

G tem seis anos e foi sinalizado pela Professora Titular de Turma para o GMOE, dadas as suas dificuldades na velocidade de realização das tarefas, na autonomia e no estabelecimento de relacionamentos interpessoais. Registe-se que a criança é de estatura baixa e apresenta problemas na acuidade visual (usa óculos com graduação elevada). Por parte do GMOE, esperava-se a avaliação para diagnóstico e posterior intervenção individualizada.

Descrição das Sessões e Resultados da Avaliação Psicológica

Na avaliação psicológica, realizada diretamente com a criança, a Dr.ª Sónia Dias utilizou diversas técnicas: a entrevista de anamnese, como forma de obter informações relevantes não só sobre G, como também sobre a sua família; o Desenho da Família, a fim de entender a relação existente entre a criança e cada um dos pais, e entre os próprios progenitores; um desenho sobre "Um dia na escola", para que se compreendessem as relações interpessoais estabelecidas com os colegas; e a WISC-III (Wechsler D., 2003), com o propósito de avaliar o desenvolvimento cognitivo de G.

A primeira sessão com a criança implicou, primeiramente, a concretização de uma entrevista de anamnese, a fim de se recolherem dados importantes, nomeadamente sobre a história familiar e escolar. No que concerne à família, verificou-se que os pais de G estão separados, estando a criança um fim-de-semana com um progenitor e no seguinte com o outro. De acordo com G, é a mãe quem ajuda nos TPC; enquanto o pai brinca aos carrinhos e ajuda em tarefas diárias, como tomar banho. Relativamente à escola, G refere gostar de aprender, da escola e de fazer as tarefas em casa. No recreio, a criança conta que brinca sozinha a fazer corridas, tendo dito, simultaneamente, que brinca com todos

os colegas. Numa segunda parte da sessão, foi pedido a G que desenhasse a sua família. A criança desenhou-se primeiro, referindo que "primeiro os pequeninos e depois os grandes". Em segundo lugar desenhou a mãe, referindo automaticamente que "a mãe e o pai não estão juntos" e que iria desenhar o avô materno. Em último lugar, desenhou o pai "mais afastado porque está noutra casa". Considerando as dificuldades no relacionamento com os colegas (sinalizadas pela Professora Titular de Turma), a Psicóloga pediu à criança que desenhasse um dia na escola. Nesta ilustração, G desenhou primeiro a escola, depois a si mesmo e, por último (embora em resposta a pedido direto da Psicóloga para que desenhasse alguém importante na escola), desenhou um amigo. Na terceira parte da sessão, foi aplicada a WISC-III, tendo sido realizados os subtestes de Completamento de Gravuras, Informação e Código. Como considerações finais da resposta este instrumento, constatou-se que G apresenta dificuldades ao nível da velocidade de processamento da informação. Isto é, demora mais tempo a responder, assistindo-se, por vezes, a um monólogo (como se estivesse a falar com ele mesmo, perguntando-se a si próprio até entender o que responder). A nível emocional, a criança demonstra aceitação relativamente à separação dos pais e a essa nova realidade. Relativamente à dimensão social, entende-se que G não procura ativamente estabelecer amizades, isolando-se dos pares.

Na segunda sessão, antes de se dar continuidade à aplicação da WISC-III, a Psicóloga inquiriu G sobre o que tinha feito no fim-de-semana e como tinham corrido os recreios na escola (e.g., com quem brincou e o que fez). Registe-se que, já no início da sessão, a criança estava agitada e distraída. De seguida, deu-se, então, seguimento à realização dos subtestes da WISC-III, em falta. Iniciando-se pelo subteste das Semelhanças, passando para a Disposição de Gravuras, Aritmética, Cubos, Vocabulário, Composição de Objetos, Compreensão e Pesquisa de Símbolos. É de salientar o facto de, no subteste do Vocabulário, G estar visivelmente agitado e frustrado, pedindo ajuda à Psicóloga para a resolução da tarefa (e.g., "esta peça é daqui?"). Destaque-se, ainda, que a criança, com orientação e suporte, conseguiu realizar todas as atividades que lhe foram propostas; porém, foi notória a frequente necessidade de receber algum *feedback* e reforço positivo. No final da sessão, G referiu ter gostado de realizar todos os jogos, dizendo que não foi difícil.

Integração de Resultados

No âmbito do processo de avaliação psicológica, consideraram-se várias dimensões, nomeadamente, o desenvolvimento socioemocional, o processo de aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo de G.

A nível socioemocional, destaca-se, como aspeto positivo, a aceitação por parte da criança do divórcio dos progenitores, o que aparenta revelar comunicação com naturalidade por parte dos pais de G com a criança. No relativo ao contexto escolar, G apresenta uma relação próxima com a Professora Titular de Turma, sendo esta preocupada com o seu desempenho e desenvolvimento. No polo oposto, não aparenta querer estabelecer relacionamentos interpessoais com os colegas, optando por brincar sozinho nos intervalos escolares. Foram, ainda, verificadas dificuldades ao nível da autonomia, nomeadamente na realização de tarefas diárias, como o vestir e o tomar banho. Estas lacunas podem resultar do excesso de proteção por parte dos progenitores, dada a baixa estatura de G e o seu défice visual.

Relativamente ao processo de aprendizagem, G é uma criança motivada para aprender, gosta de fazer os TPC, de ir à escola, dos colegas e dos professores. Por outro lado, fica agitado quando não gosta e/ou não consegue realizar uma determinada tarefa, envolvendo-se em monólogos e/ou acabando por desistir. Estas dificuldades aparentam resultar do défice na velocidade de processamento e das lacunas visíveis ao nível da atenção/concentração. Ainda, destaque-se, por parte de G, uma procura constante de validação externa e reforço do que faz.

No que concerne ao desenvolvimento cognitivo, G apresenta um rendimento abaixo da média esperada para a sua idade. Este défice verifica-se, sobretudo, nas dificuldades de aprendizagem, mas também ao nível do desenvolvimento socioemocional (e.g., baixa autonomia). Particularmente, no caso de G, estas lacunas são salientes na velocidade de processamento da informação, que têm repercussões ao nível do seu processo de aprendizagem e, consequentemente, do seu rendimento académico.

Em síntese, com base nos resultados da avaliação psicológica, é possível identificar como áreas fortes de G e, como tal, fatores protetores: não apresentar dificuldades ao nível da motricidade fina e global; o gosto por aprender e pela escola; e a relação próxima estabelecida com a Professora Titular de Turma. Por outro lado, como áreas com dificuldades, logo, fatores de risco, salientam-se: a baixa velocidade de processamento de informação; dificuldades de atenção/concentração; défice cognitivo

(desenvolvimento cognitivo global inferior para a idade); dificuldades no estabelecimento de relações e resistência em brincar com os colegas; desistência perante as dificuldades.

Os resultados da avaliação realizada a G permitem entender que as suas dificuldades na aprendizagem aparentam estar relacionadas com dificuldades ao nível da cognição, pois a criança apresenta um QI inferior ao esperado para a sua idade. Deste modo, não foi diagnosticada uma Perturbação Específica da Aprendizagem (PEA), dado não se cumprirem os quatro critérios obrigatórios, especificamente o critério da exclusão. De acordo com a literatura, este critério define que um diagnóstico de PEA implica não existir um comprometimento no desenvolvimento cognitivo geral; ou seja, devem ser excluídos uma série de problemas, tais como aqueles causados por problemas cognitivos, deficiência sensorial, deficiência mental ou distúrbio emocional severo (Cruz, 2009; Fonseca, 1996; Grobecker, 1996; Swanson, 1991). Assim, considera-se que as principais necessidades de G se encontram relacionadas com o domínio da atenção/concentração, da autoestima e da autonomia.

Implicações para a Intervenção (Educação Inclusiva e Intervenção Psicológica)

Com base nos resultados da avaliação psicológica, considera-se que G poderia beneficiar de medidas no âmbito da Educação Inclusiva, nomeadamente de medidas universais, consoante o legislado no Decreto-Lei n.º 54/2018. Especificamente, seria importante mobilizar acomodações curriculares, quer ao nível da organização do tempo e do espaço, quer ao nível da gestão do processo de avaliação. Tal seria importante, considerando as dificuldades apresentadas pela criança, ao nível da atenção/concentração e velocidade de processamento (e.g., a professora poderia colocar G noutro lugar da sala, longe das janelas e das portas, mais próximo do quadro, para evitar distrações). Além disso, importaria ser promovido o comportamento pró-social em contexto educativo dentro e fora da sala de aula, dadas as dificuldades apresentadas por G no estabelecimento de relações interpessoais (e.g., o visionamento de vídeos sobre a importância da amizade poderia ser útil para gerar debates em sala de aula, como via para promover relacionamentos positivos entre pares). Por último, seria vantajoso avançar em práticas de diferenciação pedagógica, através da utilização de estratégias de ensino e metodologias diversificadas, considerando as lacunas apresentadas pela criança na aprendizagem (e.g., as dificuldades ao nível da leitura poderiam ser atendidas através da leitura de enunciados por parte da professora).

Relativamente à intervenção psicológica, poderiam ser desenvolvidas consultas psicológicas individuais para promover competências ao nível da velocidade de processamento, atenção/concentração, autonomia e estabelecimento de relações interpessoais. Por exemplo, as dificuldades na velocidade de processamento poderiam ser atendidas através da realização de atividades que estimulam a memória imediata, a discriminação percetiva de detalhes e a própria velocidade de processamento (e.g., jogo das diferenças, sequência, códigos). Ao nível da atenção/concentração, a intervenção psicológica poderia incluir: práticas de consultadoria, para que Pais/EE e professores trabalhassem em conjunto na transmissão de instruções claras e curtas, verificando o entendimento das mesmas por parte da criança; a partilha de feedback construtivo, a fim de que se potenciasse a autoestima de G; o estabelecimento de rotinas, para que a criança aprendesse a organizar-se e a cumprir tarefas, de início ao fim e em crescente autonomia; a criação de um horário de estudo, onde G visualizasse o tempo dedicado às aulas, ao estudo e às tarefas de lazer, assim como reconhecesse a necessidade de gerir o tempo; e o ingresso em atividades extracurriculares dinâmicas, que permitissem à criança não só investir alguma energia em tempos livres e recreativos, como também em estabelecer amizades e envolver-se em diferentes formas de expressão e autocontrolo emocional. Estas estratégias poderiam ser úteis para desenvolver competências e reduzir dificuldades de G, ao nível da velocidade de processamento, atenção/concentração, autonomia e criação/manutenção de relacionamentos interpessoais.

Reflexão

Ao observar este caso, refletiu-se sobre se teria sido igualmente importante obter informação sobre um possível diagnóstico de Perturbação da Hiperatividade com Défice de Atenção (PHDA), dadas as dificuldades apresentadas por G ao nível da atenção/concentração. Este diagnóstico poderia ter sido considerado, uma vez que a criança apresentava baixa velocidade de processamento de informação, constrangimentos no estabelecimento de relações interpessoais, baixa autoestima e autonomia, e desistência perante as dificuldades. Assim, poderia ter sido útil complementar a avaliação psicológica com outros instrumentos, como sejam: a Escala de Conners (Conners, 1994), adaptada para a população portuguesa por Cruz et al. (2015); e a Escala para a Avaliação do Défice de Atenção com Hiperatividade (EADH – Farré & Narbona, 2003), adaptada para a população portuguesa por Gomes et al. (2010). Para além disso, poderia ter sido importante efetuar a observação do comportamento de G, particularmente na sala de aula

e no recreio. Como técnicas para complementar a avaliação, poderia ter sido pertinente aplicar também instrumentos que avaliassem o desenvolvimento socioemocional de G, dificuldades de internalização e externalização, como: o Questionário de Comportamentos da Criança (CBCL), o Questionário de Comportamentos da Criança (TRF) e o Questionário de Autoavaliação para Jovens (YSR), pertencentes ao Sistema de Avaliação Empiricamente Validado (ASEBA) para o Período Pré-Escolar e Escolar, adaptado e validado para a população portuguesa por Achenbach et al. (2014). As técnicas e estratégias de avaliação psicológica supramencionadas poderiam ajudar a recolher mais informações, para confirmar/infirmar um diagnóstico de PHDA, sistematizar necessidades de G, e, consequentemente, delinear uma intervenção psicológica coerente com os resultados obtidos e as necessidades da criança.

A observação deste caso de avaliação psicológica permitiu a aprendizagem e o desenvolvimento de competências e estratégias, essenciais para a prática profissional futura. A utilização de instrumentos, consoante o motivo de sinalização da criança, revela-se como importante para despistar um possível diagnóstico, mas, principalmente, para identificar necessidades e direcionar a intervenção psicológica. Foi possível compreender melhor que a opção por determinadas técnicas de avaliação deve ter em consideração a faixa etária, as dimensões de dificuldade e as áreas fortes da criança. Desse modo, poderão selecionar-se estratégias de intervenção coerentes com resultados da avaliação psicológica e com as necessidades do caso. Destaque-se, igualmente, o entendimento da sequência das primeiras etapas numa consulta psicológica: 1) estabelecimento de uma relação terapêutica, pautada por segurança, confiança, proximidade e respeito pelos papéis de psicólogo e cliente; 2) concretização da avaliação psicológica; 3) formulação de caso, de modo a salientar áreas fortes e de dificuldade, identificar um possível diagnóstico ou, quando não aplicável, as principais necessidades do caso; 4) planeamento de objetivos e estratégias de intervenção psicológica (direta e/ou indireta). Especificamente, no Caso G, salienta-se a compreensão da relevância da relação terapêutica, estabelecida entre a Psicóloga e a criança, para a realização da avaliação psicológica.

Avaliação Psicológica do Caso A

Identificação

Nome: A.

Data de nascimento: 14/03/2012 (8 anos)

Ano de escolaridade: 3.º ano

Encarregado de Educação: (Mãe)

N.º de sessões de avaliação psicológica observadas: Duas (com a criança)

Motivo do Pedido

A tem oito anos e foi sinalizada pela Professora Titular de Turma para o GMOE, dadas as suas dificuldades na atenção/concentração, na memorização e na leitura de palavras (com duas sílabas). Por parte do GMOE, esperava-se a avaliação para diagnóstico e posterior intervenção individualizada.

Descrição das Sessões e Resultados da Avaliação Psicológica

Na avaliação psicológica, realizada diretamente com a criança, a Dr.ª Sónia Dias utilizou diversas técnicas: a entrevista de anamnese, como forma de obter informações relevantes não só sobre A, como também sobre a sua família; o Desenho da Família, a fim de entender a relação existente entre a criança e cada um dos pais, e entre os próprios progenitores; a cópia de uma frase presente num cartaz, para que se verificassem as dificuldades relatadas pelos professores, ao nível da leitura e da escrita; e a WISC-III (Wechsler D., 2003), com o propósito de avaliar o desenvolvimento cognitivo de A.

A primeira sessão com a criança implicou, primeiramente, a concretização de uma entrevista de anamnese, a fim de recolher dados importantes sobre a sua história familiar e escolar. No que concerne à família, percebeu-se que os pais de A estão separados, mas que, de acordo com a criança, são amigos. A vive com a mãe e com dois irmãos mais velhos (B e J), passando o sábado na casa do progenitor. Sabe o nome da mãe, idade e profissão, verificando-se o mesmo no caso do pai. A conta que dorme com a mãe ou com a irmã, revelando o desejo por ter um quarto só para si ou uma cama individual. Em casa, gosta de ajudar nas tarefas domésticas, sendo responsável por arrumar a casa, o quarto da mãe e da irmã, ajudar a cozinhar, a varrer, a aspirar e a lavar a loiça. Quando se refere aos irmãos, A diz que a irmã estuda e o irmão trabalha. No que respeita ao contexto escolar, A elenca um número elevado de colegas, de ambos os sexos, que são seus amigos e com

quem brinca. De acordo com a criança, passam os intervalos a jogar às apanhadinhas e a "jogos com as mãos". A gosta de Estudo do Meio, depois de Matemática e, por fim, de Português, referindo que, nesta última disciplina, não gosta muito de ler, ainda que goste de escrever. No futuro, gostaria de ser bailarina, especificamente no *ballet*, revelando o seu gosto por música e artes. Num segundo momento da consulta, a Psicóloga pediu a A que copiasse uma frase que estava redigida num cartaz da sala. Nesta cópia, foram visíveis as dificuldades de A ao nível da escrita. A criança é esquerdina, apresenta motricidade fina razoável (consegue pegar e manter o lápis na mão, ainda que o segure com o terceiro dedo), segura na folha com a outra mão, apresenta caligrafia legível, escreve na linha, mas não levanta a mão da folha ao escrever, carregando no lápis. De seguida, foi pedido a A que desenhasse a sua família. Primeiro, a criança desenhou a mãe, denotando-se perfecionismo na forma lenta e precisa com que desenhava, e na atenção extrema a detalhes. De seguida, desenhou o pai, próximo da progenitora. Desenhou, ainda, a irmã, ao lado do pai, e o irmão ao lado da irmã. A desenhou-se em último lugar, perto do irmão. Todas estas figuras, no desenho, estavam retratadas sob uma atenção excessiva ao pormenor (e.g., a criança desenhou, em cada pessoa, orelhas, pestanas, sobrancelhas, olhos, nariz e boca – o rosto humano completo). Na análise do Desenho da Família e comportamento durante a sua elaboração, o facto de A se ter desenhado em último lugar e o facto de apagar várias vezes o que ia desenhando, até considerar que estava perfeito/correto, poderão ser indicativos de baixa autoestima. Para além disso, verificou-se a diminuta velocidade ao nível da realização de tarefas (e.g., na elaboração do Desenho da Família e na cópia da frase do cartaz). O momento de cópia permitiu, também, comprovar a necessidade de mais tempo e a existência de vários erros ortográficos.

Na segunda sessão de avaliação psicológica, a Psicóloga inquiriu A sobre como tinha corrido o fim-de-semana. De seguida, deu-se início à aplicação da WISC-III. Mantendo-se a mesma sequência considerada noutros atendimentos, iniciou-se a aplicação do instrumento pelo subteste de Completamento de Gravuras, seguindo-se os subtestes da Informação e do Código (onde se verificou a existência de um ritmo lento por parte de A). Prosseguiu-se para os subtestes das Semelhanças, o da Disposição de Gravuras (no qual A respondeu de forma ponderada, colocando os cartões todos juntos e alinhados), o da Aritmética (subteste no qual a criança usou os dedos para contar), e o dos Cubos (subprova na qual se entendeu que A tem noção das suas dificuldades e capacidades). Com base nos comportamentos observados, durante a realização dos subtestes, verificou-se que a criança apresenta áreas fortes, como a resiliência, o foco, a

persistência, a motivação e a exigência para consigo própria. De facto, A esteve motivada durante toda a sessão, tendo relatado, no final da mesma, que gostara de todas as atividades e que desejava regressar. Por outro lado, a criança revelou indicadores de dificuldades ao nível da autoestima (e.g., apagava constantemente o que escrevia) e de dificuldades no âmbito da leitura e da escrita (e.g., vocabulário pobre e reduzido).

Na terceira sessão, deu-se seguimento à realização dos subtestes da WISC-III em falta. Iniciando-se pelo subteste do Vocabulário, seguido do subteste Composição de Objetos (no qual houve necessidade de reforçar positivamente e de forma constante a criança, para que prosseguisse na concretização da prova), Compreensão e Pesquisa de Símbolos). De seguida, realizaram-se os subtestes da Compreensão e da Pesquisa de Símbolos. Neste último, depois de terminado o tempo da prova, A quis continuar a realizá-la. Nesta sessão, foi possível compreender que, em casa, a criança costuma brincar com legos, fazendo construções. Nessas construções, A tende a utilizar os cadernos com instruções que vêm nas caixas, não realizando montagens de forma original. Tendo em conta o comportamento da criança nesta sessão, e nas anteriores, percebeu-se que A demonstra vontade para aprender e esforço (áreas fortes). No polo oposto, e como fatores de risco, comprovou-se o ritmo lento na realização de tarefas e a necessidade de treino e estimulação frequentes. Além disso, verificou-se que A beneficia quando lhe são fornecidas instruções/orientações claras, uma vez que apresenta dificuldades de atenção/concentração. Perante dificuldades, A não pede apoio nem ajuda, o que desperta maior preocupação, dado que poderá passar despercebida e as suas dificuldades poderão agravar-se.

Integração de Resultados

No âmbito do processo de avaliação psicológica, consideraram-se várias dimensões, nomeadamente, o desenvolvimento socioemocional, o processo de aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo de A. A nível socioemocional, destacam-se como aspetos positivos, a maturidade, a resiliência, o foco, a persistência, a motivação e a exigência que A tem para consigo própria. Além disso, a criança apresenta perspetivas para o futuro, revelando aspirações indicativas das suas preferências emergentes e que poderão ser importantes ao nível da motivação para a escola e para a aprendizagem. No polo oposto, verificam-se dificuldades ao nível da autoestima, visíveis no Desenho da Família e na cópia da frase de um cartaz (onde a criança apagou e desenhou/escreveu várias vezes até considerar que estava correto). Estas lacunas podem associar-se ao desejo

da criança em ter um quarto só para si, revelando-se a necessidade de se sentir mais confiante em si própria e mais autónoma.

No relativo ao contexto escolar, A estabelece relacionamentos interpessoais com todos os seus colegas. Gosta de aprender, da escola e da professora, o que constituem fatores de proteção. Além disso, tem noção das suas dificuldades, entendendo quando consegue, ou não, realizar determinado exercício. A criança é esquerdina, apresenta motricidade fina razoável, mas comete vários erros ortográficos e apresenta dificuldades ao nível da leitura (descodificação, fluência e compreensão). Revela, ainda, um vocabulário pobre e reduzido, tendo em consideração a sua idade cronológica. Por último, verifica-se que quando A não consegue realizar determinada tarefa, não pede ajuda, o que pode fazer com que as suas dificuldades continuem e agravem, à medida que vai avançando de ano escolar. As lacunas apresentadas pela criança ao nível do processo de aprendizagem podem, por um lado, resultar do reduzido suporte parental em tarefas escolares (justificado pela baixa literacia dos progenitores) e, por outro lado, das suas dificuldades no desenvolvimento emocional (autoestima e autoconceito), com resistência a solicitar ajuda.

No que concerne ao desenvolvimento cognitivo, A apresenta um rendimento cognitivo abaixo da média esperada para a sua idade. Este pobre desempenho cognitivo pode associar-se não só às dificuldades de aprendizagem, mas também surtir efeitos ao nível do desenvolvimento socioemocional. Particularmente, no caso de A, dificuldades a nível cognitivo e na aprendizagem são salientes no ritmo lento na realização de tarefas e na necessidade de treino e estimulação frequentes. Além disso, se A carecer de orientação e instruções específicas, pode desviar-se da tarefa e apresentar dificuldades de atenção/concentração, o que pode contribuir, igualmente, para as dificuldades da criança ao nível da aprendizagem. O elevado perfecionismo e a grande atenção ao detalhe, ainda que possam ser consideradas como áreas fortes, no caso de A, aparentam prejudicar o tempo dedicado à realização das tarefas escolares, tendo impacto no seu rendimento académico.

Em síntese, com base nos resultados da avaliação psicológica, é possível identificar como áreas fortes de A e, como tal, fatores protetores: motricidade fina e global razoável; o gosto por aprender e pela escola; a relação próxima estabelecida com o Professor Titular de Turma e com os colegas; caligrafia legível e escrita na linha. Além disso, a criança revela maturidade, resiliência, foco, persistência, motivação e exigência para consigo mesma. Apresenta perspetivas de futuro, no que concerne a aspirações

profissionais, e tem noção das suas dificuldades e capacidades. Por outro lado, como áreas com dificuldades, salientam-se: ritmo lento na realização de tarefas; dificuldades de atenção/concentração; défice cognitivo (desenvolvimento cognitivo global inferior para a idade); falta de iniciativa quando necessita de ajuda; baixa autoestima e autoconceito pouco claro; dificuldades na aprendizagem (leitura e escrita).

Os resultados da avaliação psicológica realizada a A permitem entender que as suas dificuldades na aprendizagem aparentam estar relacionadas com lacunas ao nível da cognição, pois a criança apresenta um QI inferior ao esperado para a sua idade. Deste modo, não é aplicável o diagnóstico de uma PEA, dado não se cumprirem os quatro critérios obrigatórios, especificamente o critério da exclusão. De acordo com a literatura, este critério define que não pode existir um comprometimento no desenvolvimento cognitivo geral para um diagnóstico de PEA. Ou seja, devem ser excluídos uma série de problemas, tais como aqueles causados por deficiência sensorial, deficiência mental ou distúrbio emocional severo (Cruz, 2009; Fonseca, 1996; Grobecker, 1996; Swanson, 1991). Considera-se que a baixa autoestima, aliada a potenciais dificuldades de suporte parental em tarefas escolares, e a baixo rendimento cognitivo podem explicar as dificuldades de A no seu processo de ensino-aprendizagem. Estas lacunas, por sua vez, têm repercussões no seu rendimento académico. Assim, considera-se que A apresenta dificuldades na aprendizagem da leitura e escrita, relacionadas com dificuldades ao nível da atenção/concentração, da autonomia e da autoestima.

Intervenção (Educação Inclusiva e Intervenção Psicológica)

No que concerne à aplicação de medidas da Educação Inclusiva, poderiam ser implementadas medidas universais, consoante o legislado no Decreto-Lei n.º 54/2018. Especificamente seria importante a opção pelas acomodações curriculares, nomeadamente, ao nível da gestão do processo de avaliação (e.g., disponibilizar mais tempo, realizar provas orais), motivacionais (e.g., uso do reforço positivo) e organizacionais (e.g., ensino de métodos de estudo). Para além disso, seria vantajosa a opção pela diferenciação pedagógica, através da utilização de estratégias de ensino e metodologias diversificadas, considerando as lacunas reveladas por A na aprendizagem.

Relativamente à intervenção psicológica, em consulta psicológica individual, poderiam ser utilizadas estratégias que promovessem competências necessárias à aprendizagem da leitura e escrita, atenção/concentração e desenvolvimento socioemocional. As dificuldades apresentadas ao nível da leitura e da escrita poderiam

ser atendidas, além de medidas de Educação Inclusiva, através da realização de atividades que estimulassem esta área (e.g., segmentar palavras em sílabas, associar imagens com sílaba inicial igual, ler palavras com ditongos e rodear as sílabas). Ao nível da atenção/concentração, seria essencial a realização de jogos (e.g., jogo da memória). Relativamente ao desenvolvimento socioemocional, seria importante recorrer constante e frequentemente ao reforço positivo, a fim de aumentar a autoestima de A. Também o estabelecimento de rotinas constituiria uma tarefa fulcral, para que a criança aprendesse a organizar-se e a cumprir tarefas de início ao fim, com maior autonomia. Considera-se igualmente importante a realização de sessões de intervenção direcionadas para competências socioemocionais, especificamente de forma a promover a autoestima de A, mas também a expressão e regulação de emoções e sentimentos (e.g., recorrendo à coleção de livros "Crescer a Brincar").

Reflexão

Ao nível da avaliação psicológica, considera-se que poderia ter sido útil complementar com observação direta do comportamento de A, particularmente na sala de aula. Poderiam ser também aplicados instrumentos que avaliassem o desenvolvimento socioemocional da criança, como sejam: o Questionário de Comportamentos da Criança (CBCL), o Questionário de Comportamentos da Criança (TRF) e o Questionário de Autoavaliação para Jovens (YSR), pertencentes ao Sistema de Avaliação Empiricamente Validado (ASEBA) para o Período Pré-Escolar e Escolar, adaptado e validado para a população portuguesa por Achenbach et al. (2014).

Como aprendizagem decorrente da observação deste caso, considerou-se útil ter acompanhado a avaliação psicológica do desenvolvimento cognitivo, uma vez que esta se torna necessária para despistar eventuais diagnósticos específicos. Particularmente, no Caso A, a existência de défice cognitivo permitiu descartar o diagnóstico de uma PEA, tendo sido útil acompanhar o processo desde a aplicação de técnicas de avaliação psicológica, à integração de resultados e conclusões. Para além disso, verificou-se que o contexto familiar de A constitui um sistema que exerce influência significativa no seu desenvolvimento, com repercussões evidenciadas ao nível do processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Isto é, percebeu-se que os progenitores podem não conseguir prestar apoio nas tarefas escolares, nem providenciar estímulos materiais (e.g., livros), essenciais para a aprendizagem da leitura e da escrita. Como tal, poderia ser importante envolver a família na intervenção psicológica.

Avaliação Psicológica do Caso M

Identificação

Nome: M

Data de nascimento: 01/03/2012 (8 anos)

Ano de escolaridade: 3.º ano

Encarregado de Educação: (Mãe)

N.º de sessões de avaliação psicológica observadas: Duas (com a criança)

Motivo do pedido

A EE de M considera que a criança "anda triste" e com problemas ao nível dos relacionamentos interpessoais na escola, o que se traduz em repercussões ao nível do seu bem-estar pessoal. Por parte do GMOE, esperava-se a avaliação para verificação de possíveis dificuldades socioemocionais.

Descrição das Sessões

Na avaliação psicológica, realizada diretamente com a criança, a Dr.ª Sónia Dias utilizou a entrevista de anamnese, como forma de obter informações relevantes não só sobre M, como também sobre a sua família. Foram colocadas questões relativas à dimensão pessoal, escolar, familiar, e ao nível do estabelecimento de relações interpessoais.

A primeira sessão com M, implicou a execução de uma entrevista de anamnese, a fim de recolher dados importantes sobre a história familiar e escolar da criança, nomeadamente. No que concerne à família, M conseguiu indicar o nome completo de ambos os progenitores e a profissão por eles desempenhada. Revelou o desejo de ter um irmão, dado ser filha única. Tem por hábito brincar com primos, mas mostra-se desagrada por estes preferirem jogar no telemóvel, do que com brinquedos. Sozinha, costuma brincar com bonecas, às professoras e construir edifícios com legos. Com o pai, joga às escondidinhas, ao fim-de-semana; sendo que, com a mãe, brinca menos vezes, porque ela "só sabe trabalhar". Gostava, por isso, que brincassem mais vezes juntas. Relativamente à escola, M indicou ter frequentado a Educação Pré-Escolar no Patronato de Maximinos. Quando questionada sobre os seus amigos, enumerou uma lista relativamente comprida de meninas com quem costuma brincar nos intervalos, especialmente a um jogo intitulado "Face" (criado por elas) e ao "Among Us" (versão física do jogo virtual). No momento

em que começou a explicar em que consistem estas brincadeiras, deu a conhecer as zangas que habitualmente tem com as colegas C e L. Verificou-se que M tende a resolver estes conflitos, de modo construtivo, referindo, contudo, que, quando as amigas ficam "amuadas", tenta na mesma que estas se juntem à brincadeira. Ainda que as colegas C e L respondam negativamente, M reportou que não faz caso e continua a brincar com as restantes amigas. Como trabalho de casa, a criança foi convidada a pensar em estratégias que ajudem a tentar resolver as zangas frequentes com C e com L. Registe-se que, no final da sessão, a Psicóloga do AE e a Estagiária não confirmaram as preocupações demonstradas pela progenitora, ficando com a sensação de que M é uma "criança cognitivamente rica" e com um desenvolvimento socioemocional adequado à faixa etária em que se encontra.

Na segunda sessão, a fim de tentar explorar dados anteriormente recolhidos, e como forma de registar outros igualmente relevantes, a Psicóloga colocou algumas questões a M sobre o seu desempenho escolar. A criança indicou, nomeadamente, que a sua disciplina favorita é Português e, por outro lado, a de que menos gosta é Matemática, ainda que tenha a classificação "Bom" em ambas. No que concerne à Professora Titular de Turma, indicou que esta é "um pouco diferente da professora E", dado realizarem testes globais (com a matéria toda); todavia, caracterizou-a como sendo "muito amiga e simpática". Dando continuidade ao principal motivo de preocupação apresentado pela EE, a Psicóloga voltou a questionar M sobre as brincadeiras nos intervalos e os momentos de zanga com as colegas. A criança referiu que, ainda que as amigas tendam a ficar várias vezes "amuadas", tal não tem qualquer impacto no seu bem-estar (não fica a pensar no mesmo assunto e não o leva para a sala de aula). Assim, M indicou que continua a brincar com outras colegas, ainda que tente entender a razão pela qual C e L ficam aborrecidas. Saliente-se que, nesta sessão, foi notória a preocupação de M com as normas de higiene e segurança impostas pela Covid-19: para além de utilizar máscara durante toda a sessão, referiu que o Pai Natal não poderia distribuir presentes, pois com a idade que tem, constituía uma pessoa de risco. Acrescentou, ainda, que as crianças não lhe poderiam deixar leite e bolachas, caso este resolvesse deixar presentes, e que teriam de desinfetar as prendas ao abrir.

Integração de Resultados

No âmbito do processo de avaliação psicológica, considerou-se a dimensão socioemocional de M, dado ter sido esta a área sinalizada como de maior dificuldade, por

parte da progenitora. As preocupações constantes da mãe de M, no relativo às amizades estabelecidas em contexto escolar, poderiam, de acordo com a progenitora, estar a afetar o bem-estar pessoal da criança. Através da entrevista de anamnese, foram recolhidas informações sobre as relações estabelecidas entre M e os seus colegas. Constatou-se que a forma como M habitualmente resolve os conflitos demonstra elevado grau de maturidade, autonomia, preocupação, empatia, entre outras qualidades importantes na resolução de problemas. Mostrou-se uma criança feliz, saudável, cujas zangas com amigas não parecem ter impacto ao nível do seu bem-estar, aspeto que preocupava a mãe de M. Acresce que a criança aparenta estabelecer relações interpessoais com relativa facilidade, participando em diversas brincadeiras e não se isolando dos colegas. Os resultados escolares de M também não parecem ser influenciados por estes momentos de conflitualidade, continuando a criança a revelar um desempenho académico favorável.

Em síntese, e com base nos resultados da avaliação psicológica, é possível identificar como áreas fortes de M e, como tal, fatores protetores: o gosto por aprender e pela escola; a relação estabelecida com a Professora Titular de Turma e com os colegas; maturidade, autonomia, empatia e preocupação. Considerando os dados obtidos através das sessões de avaliação psicológica e, principalmente, o entendimento, por parte da Dr.ª Sónia Dias, de que não existiriam fatores que condicionavam o bem-estar de M, a Psicóloga do AE optou por terminar o processo de acompanhamento psicológico. Os principais resultados e as conclusões retiradas da avaliação psicológica foram apresentados e explicados à EE da criança.

Reflexão

Para uma mais completa avaliação psicológica, poderia ter sido útil recolher informações sobre o desenvolvimento socioemocional de M a partir de diferentes informantes. Para tal, poderia ter sido pertinente utilizar o Questionário de Comportamentos da Criança (CBCL), o Questionário de Comportamentos da Criança (TRF) e o Questionário de Autoavaliação para Jovens (YSR), pertencentes ao Sistema de Avaliação Empiricamente Validado (ASEBA) para o Período Pré-Escolar e Escolar, adaptado e validado para a população portuguesa por Achenbach et al. (2014). Considera-se, ainda, que poderia ter sido importante realizar uma entrevista com a mãe de M, como forma de tentar esclarecer quais os motivos que justificavam as suas preocupações. Desta forma, poderia tomar-se uma decisão mais fundamentada sobre dar continuidade à

avaliação psicológica de M, ou optar por terminar o acompanhamento, mas apoiando e respondendo às preocupações da progenitora.

A observação deste caso foi útil, uma vez que não recorreu à avaliação do desenvolvimento cognitivo. Especificamente, no caso de M, a criança apresentava resultados académicos favoráveis e, como tal, a Dr.ª Sónia Dias optou por não utilizar a WISC-III como instrumento de avaliação. Apesar de este ser um instrumento habitualmente utilizado no contexto de estágio, percebeu-se que não é obrigatório o seu uso em todos os casos. O discurso da criança, durante as sessões de avaliação psicológica, permitiu, de igual modo, descartar qualquer dificuldade existente ao nível do processo de ensino-aprendizagem.

Sessões de Intervenção Psicológica Direta com Caso D

Identificação

Nome: D

Data de nascimento: (8 anos)

Ano de escolaridade: 3.º ano

Encarregado de Educação: (Mãe)

N.º de sessões de intervenção psicológica observadas: Duas (com a criança)

Motivo do pedido

D encontrava-se em intervenção psicológica, dadas as suas dificuldades no estabelecimento de relações interpessoais, baixa autoestima e autoconceito pouco claro.

Descrição das Sessões

Antes de se iniciar a sessão, a Dr.ª Sónia Dias partilhou que, por vezes, utiliza a coleção "Crescer a Brincar", de Paulo Moreira, quando a sua atuação se centraliza no domínio socioemocional no 1.º CEB. Além disso, através do diálogo com professores e com a Coordenadora do 1.º CEB, verificou-se que existem diversos casos, naquele contexto, ao nível do desenvolvimento socioemocional, assim como inúmeras situações de violência doméstica.

Na primeira sessão observada, foram trabalhados o elogio e a importância de saber como efetuá-lo, nos momentos adequados, mas também de saber recebê-lo. D executou uma leitura em voz alta correta da história apresentada, apresentando entoação (prosódia) e cumprindo a pontuação. Além disso, a criança realizou o trabalho que havia levado para

casa: leu a história e fez os exercícios que surgiam no seguimento da mesma. A Psicóloga do AE pediu a D que, num cartão de papel, atribuísse elogios a dois colegas que não costumam ser muito agradáveis com ele. A criança indicou que passa os intervalos sozinho, porque os amigos costumam brincar com meninos dos quais não gosta. Neste momento, entendeu-se que D estava visivelmente incomodado, muito em parte por sinais como olhos lacrimejantes, silêncios constantes, mexer repetidamente nos dedos, agitação. Finalizou, dizendo que estar sozinho nos recreios "não é fixe". Neste momento, a Psicóloga advertiu para a importância de ser D a estabelecer o primeiro contacto com os colegas, pedindo-lhes para participar nas brincadeiras, em vez de se isolar no seu canto. Dando continuidade à construção dos cartões dos elogios, para além de serem atribuídos a colegas, foram também dirigidos à mãe, ao padrasto (B), ao irmão, a dois amigos e à Professora Titular de Turma. Cada um destes cartões foi redigido com uma cor à escolha da criança. O elogio para a progenitora ("Tu és incrível!") foi escrito a cor-de-rosa e o do padrasto ("Cozinhas bem!") a amarelo, dado serem as suas cores favoritas. Por sua vez, a cor utilizada para o cartão do irmão foi o azul, tendo a criança escrito "És um mano espetacular!". Para os amigos, D utilizou as cores verde e laranja, tendo redigido "És um amigo fantástico e encantador!" e "És um amigo muito fixe!". Quando questionado sobre quais os elogios que iria atribuir aos colegas de quem gosta menos, D ficou pensativo. Atribuiu a cor preta a ambos os colegas, escrevendo "Fizeste um bom trabalho hoje na escola!", num dos cartões, e "És muito fixe!" no outro. Para a Professora, a criança utilizou a cor roxa, tendo redigido "Ensinas muito bem!". Registe-se que, na escrita destes cartões, foi possível apurar alguns pontos fortes da criança: utilizou os lápis de cor consoante a cor preferida das pessoas e assinou os cartões com o seu nome e com o nome do destinatário. No polo oposto, foram salientes algumas dificuldades, nomeadamente intercalar a escrita de letras cursivas com letras impressas, e lacunas ao nível da translineação e da ortografia. No final da sessão, D começou a ficar visivelmente cansado e frustrado – tal foi percetível na leitura de uma história, onde a criança começou a ler depressa e a cometer erros. Como trabalho para casa, D foi desafiado a pensar num elogio para dar a toda a turma e a entregar os cartões construídos, nomeadamente à Professora Titular de Turma, contando, na próxima consulta, a reação de todos. Registe-se que as técnicas de *role-play* e reforço positivo foram utilizadas frequentemente ao longo de toda a sessão, como forma de demonstrar o que fazer em situações de "bota-abaixo" – dar um elogio – e de incentivar D quando este reagia como socialmente esperado.

Na segunda sessão, a criança começou por revelar que um colega, com o qual já tinha tido algumas zangas, voltou do isolamento profilático, o que o deixou incomodado e nervoso, inicialmente. Todavia, de forma orgulhosa, contou à Psicóloga que resolveram fazer as pazes e que "já está tudo bem". Quando questionado sobre a realização da tarefa que havia levado para casa, D indicou que entregou o cartão apenas à Professora Titular de Turma (que lhe deu um abraço e ficou feliz), não tendo dado aos pais, ao irmão, nem aos colegas, por esquecimento. Registe-se que a criança estava agitada, não parando quieta, nem se sentando corretamente na cadeira. Revelou que o dia lhe estava a correr mal, estando "irritado", porque perdeu no jogo de futebol. Acrescentou que prefere ficar "sem a bola, do que aprender a perder". Esta situação revelou alguma dificuldade por parte de D, quando confrontado com algum acontecimento que não lhe agrada, o que poderá ser indicativo de baixa tolerância à frustração e baixo autocontrolo. A Psicóloga decidiu apresentar à criança quatro amigos: o Passi (passivo), o Asserti (assertivo – o mais importante), o Mani (manipulador) e o Agri (agressivo). Através das imagens destes bonecos, D realizou a identificação correta dos diferentes amigos. De seguida, a criança foi convidada a escrever por trás de cada personagem (Asserti, Agri, Passi e Mani), as características que os descreviam (e.g., Asserti – "dizer o que penso e sinto sem magoar os outros", "ser certo", "defender os meus direitos", "respeitar os outros", "saber dizer não"). No final, D leu em voz alta cada cartão, a fim de entender cada um dos sentimentos e os traços que descreviam, na sua perspetiva, as personagens.

Reflexão

O Caso D constituiu o primeiro momento de observação de uma sessão de intervenção psicológica direta, em contexto de estágio. Verificou-se que a utilização de histórias aparenta surtir efeitos no desenvolvimento de competências socioemocionais, junto de crianças. No Caso D, a criança revelou melhorias significativas entre sessões, especificamente na capacidade de iniciativa em resolver conflitos com o colega. Para além disso, constatou-se que a concretização de tarefas como reforço de cada sessão revelou ser uma mais-valia para a monitorização dos progressos da criança. Para uma reflexão mais aprofundada sobre a evolução do Caso D, teria sido interessante dar continuidade à observação das sessões de intervenção psicológica seguintes.

Avaliação Psicológica de Assistentes Técnicos

Enquadramento

O AE de Maximinos tornou público, no despacho apresentado pelo Sr. Diretor, a abertura do procedimento concursal comum de recrutamento de um posto de trabalho para a função de assistente técnico (n.os 2 e 4 do artigo 30.º, artigos 33.º e 38.º da Lei Geral do Trabalho em Funções Públicas, aprovada pela Lei n.º 35/2014, de 20 de junho e do disposto no artigo 11.º da Portaria n.º 125-A/2019, de 30 de abril). Como principais funções associadas ao posto de trabalho supramencionado, destacam-se a gestão de alunos, pessoal, orçamento, contabilidade, património, aprovisionamento, secretaria, arquivo e expediente. Os requisitos de admissão integravam: nacionalidade portuguesa, 18 anos de idade completos, não inibição do exercício de funções públicas ou não interdição para o exercício daquelas que se propõem a desempenhar, robustez física e perfil psíquico indispensáveis ao exercício das funções, cumprimento das leis de vacinação obrigatória. Para a formalização da candidatura, deveria ser preenchido um formulário no Sistema Interativo de Gestão de Recursos Humanos da Educação, que, posteriormente, deveria ser entregue ou enviado por correio para o AE de Maximinos. Juntamente com este formulário teria de ser cedido, nomeadamente, o *Curriculum Vitae*, uma fotocópia do documento comprovativo das habilitações literárias e o certificado do registo criminal. Os métodos de seleção obrigatória consistiram na Prova de Conhecimentos e na Avaliação Psicológica.

Concretamente, ao nível da avaliação psicológica, no AE de Maximinos, destaque-se a utilização da bateria de provas de Aptidões Mentais Primárias (PMA – Thurstone & Thurstone, 1958), traduzida e adaptada para a população portuguesa por Rocha e Coelho (1984); e do Perfil e Inventário de Personalidade de Gordon (GPP-I – Gordon, 1993), valido e adaptado para a população portuguesa por Galvão et al. (2001). Ao nível da Prova de Conhecimentos, verificou-se que esta fora implementada pela Dr.ª Sónia Dias e pelo Dr. Paulo Nóvoa, não tendo existido oportunidade para observar a sua aplicação.

Enquadramento Teórico

A avaliação psicológica é uma tarefa exclusiva dos(as) Psicólogos(as), dado serem estes os únicos possuidores desta competência técnica e científica (OPP, 2011b, 2019ab). Porém, a realização desta atividade em procedimentos concursais de recrutamento de

assistentes técnicos nas escolas, obriga a uma maior redistribuição do tempo do(a) Psicólogo(a) (OPP, 2011ab). Tal situação constitui um desafio, dada a escassez de Psicólogos(as) contratados(as) em contextos escolares e "a necessidade de garantir a sua permanência nas escolas e a continuidade das suas intervenções" (OPP, 2011b). De acordo com a OPP (2019a), não só o rácio Psicólogo(a)-aluno é preocupante, como também a falta de instrumentos de avaliação psicológica acessíveis nos contextos, para avaliação de adultos. De facto, os AE e as escolas não agrupadas não costumam apresentar tais ferramentas, essenciais para a realização desta atividade (OPP, 2019a).

Considerando estas questões, a OPP criou, a 15 de abril de 2019, o Parecer 80, que tem como principal temática a intervenção de Psicólogos(as) em contexto escolar, em processo de recrutamento para a função pública (OPP, 2019b). Esta legislação pretendeu definir aspetos relevantes para a prática do(a) Psicólogo(a) nas escolas, tendo por base o Código Ético e Deontológico da OPP (OPP, 2011a), em resposta a tais solicitações. Assim, estabeleceu-se um guia/roteiro de procedimentos a adotar na realização da avaliação psicológica para a "contratação de pessoal para funções públicas por tempo indeterminado" (OPP, 2019b, p. 1). Registe-se que, ainda que esta função seja consignada aos(às) Psicólogos(as), poderá existir a necessidade de estes(as) realizarem formação específica para a realização desta atividade, dada as especificidades das provas e dos procedimentos (OPP, 2019b). Outra preocupação a ter em consideração é a precariedade das contratações destes profissionais, em contexto escolar (OPP, 2019b). Ou seja, os contratos instáveis e curtos podem impedir a concretização desta atividade de início a fim, pelo que se torna essencial ter em atenção este aspeto (OPP, 2019b). Por fim, saliente-se a questão de existir a possibilidade de o mesmo candidato se inscrever para diversas escolas simultaneamente. Tal situação implica que se reflita sobre a "validade de processos múltiplos de avaliação psicológica", a fim de que se tente impedir a aprendizagem/divulgação das "provas psicológicas utilizadas nos diversos procedimentos concursais e a duplicação de avaliações psicológicas" (OPP, 2019b, p. 3).

As dificuldades apresentadas por alguns(mas) Psicólogos(as) presentes nas escolas, no processo de recrutamento e seleção, podem ser justificadas pela sua formação base. Isto é, maioritariamente, estes profissionais são especializados em Psicologia Clínica e da Saúde, ou em Psicologia da Educação. Como tal, no seu percurso académico, o enfoque principal não se encontra centrado em funções de recrutamento e seleção, ainda que este profissional seja dotado da capacidade de realizar avaliação psicológica. Porém, os instrumentos utilizados no processo de recrutamento e seleção são habitualmente

aprofundados na especialização em Psicologia do Trabalho e das Organizações. Estes profissionais integram, no seu perfil profissional, funções e atividades como a intervenção ao nível da seleção, avaliação e orientação de recursos humanos (OPP, 2015). Deste modo, pode considerar-se que o(a) Psicólogo(a) do Trabalho e das Organizações apresenta maior aptidão para realizar "processos de recrutamento e seleção" (OPP, 2015, p. 7) e executar "entrevistas de avaliação e seleção" (OPP, 2015, p. 7).

De acordo com a literatura, no processo de recrutamento e seleção, o(a) Psicólogo(a) deve privilegiar a utilização de técnicas e instrumentos como sejam a entrevista, testes psicológicos e dinâmicas de grupo (Limongi-França & Arellano, 2002; Mahl & Schwab, 2017). No que diz respeito à entrevista, esta pode ser considerada como "o instrumento mais importante do processo de seleção" (Limongi-França & Arellano, 2002, p. 67). Nesta devem ser considerados aspetos pessoais do candidato (e.g., passatempos, ambiente familiar), assim como características profissionais, nomeadamente experiências anteriores e empresas em que trabalhou (Limongi-França & Arellano, 2002). Seguidamente, os testes psicológicos são "ferramentas que fornecem uma medida objetiva e padronizada de uma amostra do comportamento" (Anastasi & Urbina, 2000, citados por Mahl & Schwab, 2017, p. 108). Estes podem ser divididos em duas categorias: testes de personalidade e testes psicométricos (Limongi-França & Arellano, 2002; Mahl & Schwab, 2017). Os primeiros "identificam traços de personalidade, aspetos motivacionais, interesses" (Limongi-França & Arellano, 2002, p. 70), sendo os testes projetivos (e.g., teste de Rorschach) e os expressivos os mais utilizados. Por sua vez, os testes psicométricos avaliam aptidões individuais, como sejam o Quociente de Inteligência, a atenção, a memória e a compreensão da leitura (Limongi-França & Arellano, 2002; Mahl & Schwab, 2017; Scheier, 1958). Por último, ao nível das dinâmicas de grupo, estas têm como principal finalidade observar o candidato e as interações estabelecidas dentro de um grupo, do qual este faz parte integrante (Campos & Lima, 2008, citados por Mahl & Schwab, 2017). São avaliadas as suas reações e capacidade de resolução de problemas, servindo como informações complementares à avaliação realizada previamente através de outras técnicas (Mahl & Schwab, 2017).

Conclui-se que, como forma de apoiar o recrutamento e seleção de assistentes técnicos, é fundamental que o(a) Psicólogo(a) faça parte integrante do júri, dado este constituir o único profissional capacitado para a realização da prática de avaliação psicológica (OPP, 2019b). Todavia, torna-se imperativo que este profissional procure formação especializada, caso considere necessário, para um entendimento mais

aprofundado das especificidades das provas e dos procedimentos. A utilização de diversas técnicas e instrumentos, nomeadamente a entrevista, os testes e as dinâmicas de grupo, constituem uma premissa para a realização do processo de recrutamento e seleção de forma completa.

Descrição da Atividade

A realização da avaliação psicológica dos Assistentes Técnicos ocorreu no dia 15 de março de 2021, pelas 17 horas, na Escola Secundária do AE de Maximinos. Esta atividade foi concretizada pela Dr.ª Sónia Dias, Psicóloga contratada a tempo total, e pelo Dr. Paulo Nóvoa, Psicólogo empregue a tempo parcial, que se acompanhou.

A aplicação de provas de avaliação psicológica foi realizada em duas salas distintas, cada uma dirigida por um Psicólogo, acompanhado por uma Psicóloga estagiária. Iniciou-se a atividade pela chamada de cada candidato, seguida da assinatura dos mesmos na folha de registo de presenças. Em cada sala, estavam presentes nove elementos, dado terem faltados dois. Quando já estavam todos acomodados, o Dr. Paulo Nóvoa desafiou a que os candidatos realizassem, em conjunto, exercícios de relaxamento, dado se encontrarem numa situação geradora de algum stress e ansiedade. Antes de começarem a realização das provas, foi criada oportunidade para que os candidatos apresentassem alguma dúvida. Um dos participantes questionou o Psicólogo sobre a possibilidade de obter uma justificação de presença para entregar à sua entidade empregadora, pedido ao qual o Dr. Paulo Nóvoa respondeu afirmativamente e de imediato. Registe-se que, na sala, estavam presentes oito elementos do sexo feminino e um do género masculino, sendo oito de nacionalidade portuguesa e um de nacionalidade brasileira. Os candidatos tinham em média 30 anos de idade.

A avaliação psicológica realizada englobou a aplicação da bateria de provas de Aptidões Mentais Primárias (PMA – Thurstone & Thurstone, 1958), traduzida e adaptada para a população portuguesa por Rocha e Coelho (1984). Este instrumento foi desenvolvido para avaliar os cinco fatores básicos da inteligência, sendo recomendado para Orientação Escolar e Recrutamento e Seleção, devido a rápida aplicação. A primeira prova (Fator V – Compreensão Verbal), pretendia aferir a capacidade dos candidatos para compreenderem e expressarem ideias por palavras. Foram realizados, em conjunto, os cinco exercícios exemplo e, de seguida, os candidatos dispuseram de quatro minutos para a concretização de 50 exercícios semelhantes. Registe-se que, nesta prova, foi possível perceber indicadores do stress dos candidatos, por exemplo, através da sua respiração

profunda frequente. A utilização de máscaras pareceu ser um fator que também interferiu com a *performance* dos candidatos. Na prova seguinte (Fator E – Aptidão Espacial), tinha-se como principal finalidade avaliar a habilidade dos participantes para imaginar e conceber objetos em duas ou três dimensões. Do mesmo modo que na prova anterior, foram realizados os itens de exemplo, com a ajuda do Dr. Paulo Nóvoa, sendo que, nesta prova, os candidatos tinham cinco minutos para a realização dos 20 exercícios. A terceira prova (Fator R – Raciocínio Lógico) apresentava como objetivo primordial aferir a capacidade para compreender, planear e solucionar problemas lógicos. Neste momento, uma das candidatas pediu ajuda ao Dr. Paulo Nóvoa, tendo este percebido que esta não havia respondido anteriormente ao exercícios-exemplo, na folha de resposta. Como tal, foi dado algum tempo para que a participante preenchesse os exemplos em falta. Esta candidata começou a ficar visivelmente stressada e ansiosa, respirando fundo inúmeras vezes e verificando todas as respostas que havia dado. Foi feita uma curta pausa para que todos pudessem respirar e relaxar, antes da concretização da prova seguinte. Na quarta prova (Fator N – Aptidão Numérica), foi avaliada a destreza de cada candidato para manipular números e conceitos quantitativos. Esta prova contemplava 70 exercícios, com um tempo limite de seis minutos. Dado esta tarefa implicar a realização de cálculo mental, verificou-se que um dos participantes utilizava os dedos para contar, outros murmuravam as contas e outros abanavam várias vezes a cabeça, transparecendo dificuldades na concretização dos exercícios. Na última prova (Fator F – Fluência Verbal), pretendia-se aferir a capacidade dos participantes para falarem e escreverem sem dificuldade. Antes de se iniciar a prova, o Dr. Paulo Nóvoa pediu aos candidatos que arrumassem a folha de respostas e o caderno da prova (material disposto inicialmente nas suas mesas) e que pegassem na outra folha de respostas que apenas continha a prova do Fator F. Foram dadas instruções sobre as palavras que eram consideradas e as que não seriam foco de avaliação. Depois da realização conjunta dos oito exemplos, foram dados cinco minutos para escrita de, no máximo, 75 palavras, tendo como palavra base "Paris"; isto é, os candidatos teriam de escrever o máximo de vocábulos que conseguissem, iniciados pela letra "p" (tal como indicado no manual da bateria da PMA). Terminado o primeiro momento de avaliação psicológica, foram dados alguns minutos para que relaxassem, se hidratassem e se preparassem para a realização da última tarefa. Registe-se que no momento em que os participantes entenderam que a atividade seguinte não seria cronometrada, foi possível compreender um maior relaxamento quer através da linguagem verbal ("ainda bem"), como da não verbal (respirar de alívio).

Num segundo momento, o instrumento utilizado foi o Perfil e Inventário de Personalidade de Gordon (GPP-I – Gordon, 1993), valido e adaptado para a população portuguesa por Galvão et al. (2001). Este instrumento resulta da junção de 2 provas: o Perfil de Personalidade (GPP) e o Inventário de Personalidade (GPI) e avalia aspetos da personalidade como a ascendência, a responsabilidade, a estabilidade emocional, a sociabilidade e a autoestima. Antes de se iniciar a prova, o Dr. Paulo Nóvoa leu as instruções e reforçou a confidencialidade das respostas de ambos os momentos avaliativos. Informou os candidatos que, de entre quatro características, deveria ser assinalada aquela que mais se adaptava e a que menos se adaptava aos atributos pessoais. Esta prova era composta por 38 exercícios, sendo que, em média, os candidatos demoraram 20 minutos a terminá-la. Saliente-se que o único participante do sexo masculino foi o último a entregar a prova, tendo demorado cerca de 30 minutos.

Como observações finais, destaque-se que ambas as provas de avaliação psicológica implicaram a existência de folhas de resposta *standard*/comercializadas, não podendo, por isso, ser replicadas. Além disso, verificou-se que o Dr. Paulo Nóvoa, no fim, tirou algumas notas sobre o comportamento dos candidatos ao nível do não verbal (indicadores de stress, ansiedade, desorganização). Saliente-se que uma das candidatas, antes de abandonar a sala, pediu para conversar individualmente com o Dr. Paulo Nóvoa, tendo-o informado de que uma outra participante havia sido fraudulenta na concretização da primeira bateria de provas. Especificamente, relatou que a candidata havia começado a realizar a primeira bateria no momento em que o Dr. Paulo Nóvoa ainda estaria a ler os exemplos de cada prova, assinalando com pontinhos a resposta correta e, desse modo, conquistando mais tempo. Este foi um acontecimento posteriormente relatado à Dr.ª Sónia Dias e à colega estagiária, tendo sido decidido que o Diretor do AE seria informado do sucedido.

Resultados

A realização da avaliação psicológica aos Assistentes Técnicos implicou a posterior cotação de respostas em cada instrumento e a inclusão dos resultados nos registos de cada candidato. Deste modo, as Psicólogas estagiárias auxiliaram a Dr.ª Sónia Dias e o Dr. Paulo Nóvoa na cotação desses instrumentos. A PMA foi cotada nas folhas de prova, dado já existir um espaço predisposto para esse efeito, e os resultados foram posteriormente colocados em tabelas Excel. Por sua vez, o GPP-I implicou a inserção das

respostas na plataforma *Hogrefe*, que automaticamente criou um perfil da personalidade de cada candidato.

Após a concretização desta etapa e a inserção de todos os resultados nas fichas de cada candidato, foram realizadas entrevistas profissionais de seleção. Registe-se que, de acordo com o artigo 13.º da Portaria n.º 145-A/2011, de 6 de abril, esta entrevista tem como principal finalidade "avaliar, de forma objetiva e sistemática, a experiência profissional e aspetos comportamentais evidenciados durante a interação estabelecida entre o entrevistador e o entrevistado, nomeadamente os relacionados com a capacidade de comunicação e de relacionamento interpessoal" (Ministério das Finanças e da Administração Pública, 2011). Posteriormente, e através da decisão deliberada do júri (do qual fizeram parte integrante os Psicólogos), no AE de Maximinos, foram contratados dois Assistentes Técnicos, um para efeitos de carreira e outro sem ser de carreira.

Reflexão

A concretização do procedimento concursal comum de recrutamento de Assistentes Técnicos afigura-se como mais uma tarefa dos(as) Psicólogos(as) da Educação, para a qual, muitas vezes, não se encontram preparados, em especial devido à formação de base e ao preconizado para o seu papel em contexto escolar. Considerando a revisão de literatura apresentada previamente, verifica-se a necessidade de o(a) Psicólogo(a) procurar, autonomamente, outras oportunidades de formação contínua (e.g., palestras, *workshops*, especializações) no âmbito da avaliação psicológica. Desta forma, sentir-se-á mais confiante e competente na utilização de técnicas cientificamente apoiadas e atualizadas, assim como na realização de práticas, como as envolvidas no processo de recrutamento e seleção.

Particularmente, no que diz respeito ao processo de avaliação psicológica observado, constata-se que as provas selecionadas se revelaram pertinentes. Ainda que tenham sido cronometradas e, como tal, tenham influenciado os candidatos e gerado um clima de maior tensão na sala, a utilização de diversas técnicas revela ser uma mais-valia, para que se compreendam as reais capacidades de candidatos. A utilização das provas selecionadas possibilitou, por um lado, a avaliação das aptidões mentais e, no polo oposto, a avaliação da personalidade dos candidatos, aspetos essenciais para a contratação de Assistentes Técnicos. Como forma de tornar mais completo o processo de recrutamento e seleção, e conforme apresentado pela literatura, sugeria-se a realização de uma dinâmica de grupo. Esta atividade poderia ser útil para analisar como os candidatos interagiam com

o grupo e como resolviam situações-problema. Assim, poderiam ser avaliadas competências indispensáveis para o Assistente Técnico, entre as quais: trabalho de equipa e cooperação, comunicação, relacionamento interpessoal (Portaria n.º 359/2013, Ministério das Finanças). O acontecimento peculiar ocorrido (uma candidata que evidenciou comportamento fraudulento na realização de uma das provas) demonstra a necessidade de se realizarem outros momentos de avaliação, para uma avaliação mais completa dos candidatos. De facto, a concretização anterior desta bateria de provas, por parte da participante, poderá ter levado a que esta decorasse as respostas corretas e, assim, obtivesse resultados mais positivos. Este acontecimento constitui um dos receios já estipulados pela OPP, postulado no Parecer 80. Outra das questões éticas que poderia ser colocada nesta atividade encontra-se relacionada com o facto de uma das candidatas já fazer parte do AE de Maximinos. Deste modo, foi imprescindível que todos os elementos do júri procurassem total imparcialidade, na seleção final dos elementos para o cargo de Assistente Técnico.

Para além disso, contata-se que o incumprimento do rácio Psicólogo(a)-alunos, estipulado pela OPP, é uma realidade presente neste AE e, como tal, a atribuição de mais uma atividade revela ser um constrangimento para a agenda destes profissionais. De facto, em tempos de pandemia, o número de alunos sinalizados aumentou exponencialmente, o que fez com que fosse difícil a conciliação de todas as tarefas ao cargo dos Psicólogos do AE.

Sessões de Sensibilização Bullying e Cyberbullying

Enquadramento

Segundo a literatura, a prevalência do *bullying* em contexto escolar é elevada (Carvalhosa et al., 2009), originando consequências negativas para o desenvolvimento das crianças em várias dimensões, como sejam a emocional, a social e a da aprendizagem (Pereira et al., 2004). Também as configurações assumidas pelo *bullying* são diversas, assistindo-se à perpetuação de violência no mundo *online*. De facto, os avanços observados ao nível da tecnologia, na sociedade contemporânea, levaram a que a realização de comportamentos desajustados não ocorresse somente no mundo real, mas passasse para o mundo digital. Assim, assistiu-se ao aparecimento do fenómeno do *cyberbullying*, caracterizado pelo anonimato do agressor e pela existência de um maior número de espectadores (Caetano et al., 2017; Campos, 2009; Wanzinack, 2014).

Considerando a análise SWOT, realizada pelo AE de Maximinos, verificou-se que uma das fraquezas apresentadas pelo Agrupamento reside na existência de indisciplina, saliente primordialmente em alunos do 5.º e do 7.º ano de escolaridade. Como tal, o AE de Maximinos estabeleceu, no PPM (2018-2019), como área de intervenção institucional prioritária, a promoção de um ambiente positivo em sala de aula, através da redução dos níveis de indisciplina. Para isso, a realização anual de sessões de sensibilização sobre a temática *bullying e cyberbullying* apresenta-se como essencial, na medida em que alerta e consciencializa alunos e professores para a prevalência deste fenómeno, em contexto escolar.

Enquadramento Teórico

O *bullying* pode ser definido como um conjunto de atos repetidos que são cometidos por uma ou mais pessoas contra outra(s) (Limber & Nation, 1998; Wanzinack, 2014). Ainda que este fenómeno ocorra principalmente em contexto escolar, pode acontecer em qualquer ambiente onde exista contacto interpessoal (Caetano et al., 2017). Estes comportamentos violentos podem ser de natureza física, verbal, psicológica, social ou sexual (Carvalhosa et al., 2009; DGS, 2019; Wanzinack, 2014). No relativo ao *bullying* físico, este implica atos violentos, entre os quais: empurrar, amarrar ou prender; dar bofetadas, murros ou pontapés; cuspir, morder; roubar dinheiro ou outros bens pessoais; rasgar roupa e/ou estragar objetos (Wanzinack, 2014). Por sua vez, o *bullying* verbal integra comportamentos como chamar nomes, gritar, gozar, fazer comentários negativos ou críticas humilhantes, e ameaçar (Wanzinack, 2014). O *bullying* psicológico consiste na realização de intimidações e/ou chantagens (Wanzinack, 2014). Relativamente ao *bullying* social, verifica-se que o agressor adota comportamentos como inventar mentiras, espalhar rumores/boatos e realizar comentários negativos/humilhantes (Wanzinack, 2014). O *bullying* sexual perpetua-se, nomeadamente, através da concretização de insultos/comentários de natureza sexual e da obrigação à prática de atos sexuais (Wanzinack, 2014).

No que diz respeito ao perfil do agressor (*bully*) e da vítima, verifica-se que existe um desequilíbrio entre o poder real ou percebido (Associação Portuguesa de Apoio à Vítima (APAV), 2021; Limber & Nation, 1998; Pereira et al., 2004). O agressor tende a adotar um comportamento provocador e pode ser o mais popular de entre os seus colegas (OPP, 2021b; Silva, 2009). Por sua vez, a vítima costuma ser um indivíduo tímido e pouco confiante, tendendo a apresentar alguma característica que o diferencia dos restantes (e.g.,

ser gordo/magro, alto/baixo; ter um nome incomum) (OPP, 2021b; Silva, 2009). Para além do agressor e da vítima, verifica-se que também os espectadores e os incentivadores constituem elementos protagonistas do *bullying* (Wanzinack, 2014). Os espectadores são pessoas que observam a agressão, mas não reagem, nem denunciam a violência executada (Fante, 2005; Wanzinack, 2014). Por seu lado, os incentivadores são indivíduos que encorajam à realização de atitudes e comportamentos violentos, "observando e se divertindo com o sofrimento alheio" (Wanzinack, 2014, p. 70).

A perpetuação do fenómeno do *bullying* pode assumir diversas configurações. Verifica-se que o constante avanço científico, característico da sociedade contemporânea, trouxe progressos ao nível das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) (Caetano et al., 2017; Campos, 2009; Wanzinack, 2014). No entanto, as TIC nem sempre são utilizadas pelo ser humano de forma adequada. O recurso a estas ferramentas para a concretização de agressões tem aumentado exponencialmente, assistindo-se ao aparecimento do fenómeno do *cyberbullying* (Caetano et al., 2017; Campos, 2009; Wanzinack, 2014). O *cyberbullying* "envolve o uso de tecnologias de informação e comunicação (e.g., e-mail, telemóvel, pager, etc.) para repetida e deliberadamente promover o comportamento hostil" (Anderson, & Sturm, 2007, citados por Campos, 2009, p. 2). A principal diferença entre o *bullying* e o *cyberbullying* consiste no anonimato do agressor, que perpetua o *cyberbullying* (Caetano et al., 2017). Enquanto no *bullying,* o ofensor é identificável, no *cyberbullying* existe maior dificuldade em identificar o agressor, dado este conseguir esconder ou dissimular a sua identidade (Caetano et al., 2017; Li, 2008). Para além disso, o número de espectadores no *cyberbullying* tende a ser superior, quando comparado ao fenómeno do *bullying* (Caetano et al., 2017). Ou seja, "a capacidade de difusão do *cyberbullying* é amplamente mais poderosa e rápida que o *bullying*" (Campos, 2009, p. 3).

De acordo com a literatura, o número de casos de *bullying* e *cyberbullying* tem aumentado por todo o mundo e assumido diferentes formas (Amado et al., 2009; Aricak et al., 2008; Caetano et al., 2017; Campos, 2009; Juvonen & Gross, 2008; Kowalski & Limber, 2007; Li, 2008; Lodge & Frydenberg, 2007; Olweus, 2012; Ortega et al., 2008). Um estudo realizado por Pereira et al. (2004) concluiu que, em Portugal, 20% das crianças foram vítimas de *bullying* e 16% foram agressoras. Uma outra investigação, realizada pelo Centro de Controle de Doenças, nos EUA, em 2014, constatou que aproximadamente 20% dos alunos do Ensino Secundário foram vítimas de *bullying* e 15% foram vítimas de *cyberbullying*.

Considera-se que o assédio, a intimidação e as práticas de *bullying e cyberbullying* constituem uma preocupação para a saúde pública e mental (Caetano et al., 2017; Campos, 2009; Juvonen & Gross, 2008; Li, 2008). Estes comportamentos violentos são responsáveis por prejudicar o clima das escolas e afetar as crianças, física e psicologicamente (Carvalhosa, 2009; Carvalhosa et al., 2009), trazendo repercussões para o seu futuro (Amnistia Internacional Portugal, 2016). Especificamente, assiste-se: ao aumento das dificuldades de atenção/concentração; à diminuição do rendimento académico; à perda da vontade de ir à escola; ao afastamento do grupo de amigos; e à falta de prazer na realização de atividades anteriormente consideradas agradáveis pelas crianças (APAV, 2021; Wanzinack, 2014).

Assim, urge implementar, nos contextos educativos, intervenções que visem sensibilizar a comunidade escolar para o fenómeno do *bullying* e do *cyberbullying* (Macedo et al., 2014). Segundo Whitted e Dupper (2005), as formas mais eficazes para prevenir ou minimizar o *bullying* nas escolas envolvem uma abordagem multinível e abrangente, que implicam vários intervenientes: agressores, vítimas, testemunhas, famílias e comunidades. Ou seja, para que a probabilidade de sucesso dos programas de intervenção aumente, é essencial que toda a comunidade escolar esteja envolvida (Ansary et al., 2015; Fernandes & Seixas, 2012, citados por Fernandes et al., 2016; Ribeiro & Português, 2021; Whitted & Dupper, 2005). Junto dos alunos, torna-se fundamental "trabalhar temas como o autocontrolo, assertividade, gestão da raiva, empatia pelas vítimas e resolução de conflitos." (Fernandes et al., 2016, p. 86). Por parte dos adultos, é essencial a existência de supervisão, nomeadamente ao nível dos recreios escolares (Pereira, 2002, citada por Fernandes et al., 2016), de forma a reduzir a perpetuação de comportamentos desajustados. Recorrer a estratégias proativas, como sejam a "melhoria dos espaços comuns e o fomento da interação social" (Fernandes et al., 2016, p. 87) revela ser eficaz para a redução do *bullying*. No relativo a intervenções realizadas em grupo-turma, torna-se imprescindível fomentar um "clima de aprendizagem positivo, inclusivo e de apoio onde as relações entre alunos e entre estes e professores, se baseiem no respeito mútuo" (Fernandes & Seixas, 2012, p. 83, citados por Fernandes et al., 2016, p. 87). Para isso, os professores são responsáveis por promover "a coesão do grupo/da turma, supervisionando as suas interações; e informar sobre comportamentos típicos de *bullying*, através da análise de histórias ou estudos de casos" (Ribeiro & Português, 2021, p. 79). Além do ambiente escolar, os programas *antibullying* enfatizam a importância da família e da comunidade (Craig et al., 2010; Ribeiro & Português, 2021). Os pais dos alunos

devem estar envolvidos durante todo o processo: no desenvolvimento de programas, na sua implementação e avaliação (Pepler et al., 2004; Whitted & Dupper, 2005). As estratégias utilizadas pelas escolas para envolver os progenitores são diversas, entre as quais: capacitar os pais com informações e prepará-los para saberem como lidar com comportamentos violentos; fornecer folhetos com práticas *antibullying*; incluí-los nas equipas que ajudam a prevenir estas atitudes; e organizar campanhas direcionadas para a consciencialização deste fenómeno (Ansary et al., 2015; Pepler et al., 2004). No contexto familiar, torna-se fundamental que os progenitores supervisionem o comportamento dos educandos, privilegiem o diálogo e as perguntas sobre como correu a escola, e promovam "o diálogo sobre a importância de as situações de intimidação não serem mantidas em sigilo" (Ribeiro & Português, 2021, p. 79). No relativo ao *cyberbullying*, é importante que os pais estejam atentos a "eventuais comportamentos de isolamento dos filhos e supervisionem a utilização das redes sociais" (Ribeiro & Português, 2021, p. 105). Também o papel do(a) Psicólogo(a) da Educação nas escolas se revela como fundamental para a prevenção de comportamentos desviantes e agressivos (Ribeiro & Português, 2021). Este profissional, através da construção de diversas atividades, consegue sensibilizar a comunidade escolar para a existência do *bullying* e do *cyberbullying*. As dinâmicas, realizadas pelo(a) Psicólogo(a) da Educação nos contextos escolares, podem adotar diversas formas, entre as quais: implementação de programas de intervenção com crianças, ações de sensibilização para pais e professores, distribuição de panfletos informativos e criação de campanhas de sensibilização na escola.

Em suma, os diversos contextos em que as crianças estão inseridas devem ser tidos em consideração, no planeamento de intervenções direcionadas e eficazes. Segundo a literatura, as intervenções preventivas no âmbito do *bullying* e do *cyberbullying* devem ocorrer o mais precocemente possível (Whitted & Dupper, 2005). Estes pressupostos, aliados à influência da multiculturalidade (presente no AE de Maximinos) na perpetuação de comportamentos desviantes (Esteves, 2016; Gkouliama et al., 2020; Spiel & Strohmeier, 2016; Strohmeier et al., 2008) fundamentaram a implementação de sessões de sensibilização, junto de crianças do 5.º ano de escolaridade, sobre o *bullying* e o *cyberbullying*.

Ficha Técnica

Mediante a revisão de literatura realizada e o contexto do AE de Maximinos, estabeleceu-se, como objetivo geral, sensibilizar os alunos para a existência de *Bullying e cyberbullying*, em contexto escolar (Tabela 1).

Como destinatários, selecionaram-se as turmas do 5.º ano de escolaridade (2.º CEB), tendo em consideração os resultados obtidos na análise SWOT, realizada pelo AE de Maximinos, e a multiculturalidade presente neste ano de escolaridade. Saliente-se que a Psicóloga Estagiária teve oportunidade de estar presente nas sessões realizadas em duas destas turmas. As sessões foram realizadas no 2.º período letivo, e tiveram uma duração de 90 minutos. Registe-se que estas sessões implicaram acertar uma data e horário com os docentes das respetivas turmas, tendo para isso sido necessária a articulação prévia com os Diretores de Turma.

Tabela 1

Sessões de Sensibilização Bullying e Cyberbullying

Tema	*Bullying e cyberbullying*
Objetivo geral	Sensibilizar os alunos para a existência de b*ullying e cyberbullying*, em contexto escolar
Destinatários	Duas turmas do 5.º ano de escolaridade (2.º CEB)
N.º de sessões	Uma sessão por turma (duas sessões na totalidade, 90 minutos cada)
Interveniente(s) dinamizador(es)	Dr.ª Sónia Dias
Espaço físico	Sala de aula

Descrição das Sessões

No início da sessão, foi apresentada, a cada turma, a temática do *bullying* e do *cyberbullying*. Para isso, a Dr.ª Sónia Dias recorreu a três histórias: "A história da Alice", "A história do Pedro" e "A história do Marco", retiradas da obra "Plano *Bullying*: como apagar o *bullying* da Escola" da autoria de Luís Fernandes (2013). Através destas histórias, identificaram-se os diferentes papéis assumidos por cada aluno num episódio de *bullying*: agressor, vítima e espectador. Depois de assistirem a cada história, em formato vídeo, os estudantes foram convidados a refletir e a exprimir o que sentiram. A Dr.ª Sónia Dias destacou a importância de se denunciarem situações de *bullying*, principalmente junto de um adulto em quem a criança confie, como os pais, os professores, ou o Diretor da Escola.

De seguida, mediante uma apresentação em formato *PowerPoint* (Anexo II), a Dr.ª Sónia Dias deu a conhecer aos alunos a definição de *bullying*, os tipos existentes e as principais diferenças entre *bullying e cyberbullying*. Nesse momento, os jovens tiveram oportunidade de partilhar momentos em que presenciaram e/ou foram vítimas de *bullying* ou *cyberbullying*.

Verificou-se que, na primeira turma em que a sessão foi realizada, os alunos estavam irrequietos e pouco participativos. A multiculturalidade da turma poderia explicar as dificuldades visíveis ao nível da empatia e do relacionamento interpessoal entre os alunos. Na segunda turma, as crianças mostraram-se simpáticas, sendo, de forma geral, um grupo acolhedor; porém, revelaram-se barulhentos e desconcentrados. Face aos comportamentos e às características de cada turma, a Dr.ª Sónia Dias, em vários momentos, sentiu necessidade de adotar uma postura mais assertiva.

Reflexão

Considerando a importância de adotar uma postura integradora, no que diz respeito ao combate do *bullying e cyberbullying*, sugere-se a criação e/ou implementação de um programa de intervenção, no AE de Maximinos. Este programa deverá incluir como público-alvo os alunos, mas também pais, professores e assistentes técnicos do Agrupamento, como forma de se potenciar a eficácia da intervenção. Poderão realizar-se atividades de intervenção direta (com os jovens), a fim de que se potencie o desenvolvimento de competências de autocontrolo e gestão de conflitos. Por sua vez, através de estratégias de intervenção indireta, como sejam ações de sensibilização ou palestras, poderá promover-se a consciencialização dos pais para a importância de estarem atentos a possíveis comportamentos de isolamento evidenciados pelos seus educandos. Do mesmo modo, junto dos professores, a dinamização de *workshops* poderá revelar-se como fundamental, a fim de potenciarem a adoção, por parte dos docentes, de um clima positivo e inclusivo em sala de aula. Também a comunidade escolar poderá integrar este programa de intervenção, nomeadamente através da distribuição de folhetos informativos, que alertem para os possíveis sinais da perpetuação de *bullying e cyberbullying*, consequências e modos de atuação.

No que diz respeito às sessões de sensibilização, realizadas no AE de Maximinos, relativas à temática *bullying e cyberbullying*, estas aparentaram surtir efeito junto dos jovens, dado estes terem apresentado exemplos nos quais foram vítimas, agressoras ou espetadores. Através do relato sobre estes acontecimentos, os alunos deram as suas

opiniões sobre o que estaria errado, o que deveriam ter feito e os principais sentimentos experienciados por quem foi vítima (e.g., ansiedade, nervosismo). Durante as sessões, também os professores contribuíram, ao descreverem episódios de *bullying* que observaram em contexto escolar. Nestas partilhas, os docentes salientaram os efeitos a curto e a longo prazo que o *bullying* tem nos alunos. Para além disso, relembraram os alunos da importância de denunciarem estas situações a alguém mais velho, sejam os pais, os professores ou o Diretor da escola/do AE.

Relativamente às diferenças entre as duas turmas, no que concerne aos comportamentos dos alunos, tal poderá ser explicado pela predominância da multiculturalidade na turma cujos estudantes estavam agitados. Para além de existirem várias nacionalidades em interação na turma (e.g., brasileira, inglesa, vietnamita), a recém-chegada de alunos com o estatuto de refugiados gerou algum conflito na turma. Especificamente, foram relatadas, por parte da Diretora de Turma (DT) e do corpo docente, dificuldades ao nível da integração e conflitos entre os estudantes recém-chegados e os já pertencentes à turma. Deste modo, consideraram imprescindível sinalizar a turma, junto do GMOE, a fim de que esta fosse intervencionada e se promovessem competências essenciais para a inclusão dos novos alunos da turma. A realização desta sessão com a turma permitiu, à Dr.ª Sónia Dias, a identificação de diversas dificuldades. Deste modo, a Psicóloga do AE considerou essencial continuar a realizar sessões com a turma, para que os alunos desenvolvessem ferramentas fundamentais para o relacionamento interpessoal e, simultaneamente, para o próprio desenvolvimento dos jovens.

Atividades de Observação e Prática Supervisionada

No que concerne à observação e prática supervisionada, depois de se observarem sessões de avaliação psicológica, dinamizadas por parte da Psicóloga do AE, decidiu-se conjuntamente prosseguir na intervenção com um dos casos, de forma mais autónoma e sob supervisão. Assim, o Caso JP enquadra-se como uma das atividades desenvolvidas em observação e prática supervisionada. Ainda a este respeito, observou-se a Psicóloga do AE em reuniões da EMAEI e houve oportunidade de intervir para facultar dados relevantes sobre o Caso JP. Como tal, esta atividade constitui uma dinâmica de observação e prática supervisionada.

Avaliação e Intervenção Psicológica com Caso JP

Identificação

Nome: JP

Data de nascimento: 16/09/2013 (sete anos)

Ano de escolaridade: 2.º ano

Encarregado de Educação: Mãe

N.º de sessões de avaliação psicológica observadas: Duas com a criança e uma com a EE.

N.º de sessões de avaliação psicológica efetuadas: Três com a criança e três com a EE.

N.º de sessões de intervenção psicológica efetuadas: Onze com a criança, onze com a EE e uma com o Professor Titular de Turma.

Motivo do pedido

A mãe de JP demonstrava-se preocupada pela dificuldade apresentada pela criança em manter a atenção e concentração durante a realização das tarefas escolares. Essa preocupação acompanhava outras decorrentes desde a Educação Pré-Escolar. Nesse nível educativo, a EE detetou e foi igualmente alertada pela Educadora de Infância quanto a dificuldades de JP em relacionar-se com os colegas (e.g., isolava-se do resto do grupo, brincava sozinho). Segundo a mãe, também em casa JP costumava e costuma brincar sozinho. Do mesmo modo, na passagem para o 1.º CEB, o Professor Titular de Turma verificou as mesmas preocupações e acrescentou preocupações ao nível da aprendizagem ("hoje sabe, mas amanhã já não sabe"). Segundo o docente, JP mantém dificuldades ao nível da atenção/concentração, no relacionamento entre pares e na aprendizagem, o que se reflete no seu desempenho académico.

Enquadramento e História de Desenvolvimento

A gravidez e o parto de JP ocorreram de forma normativa (gravidez planeada e parto eutócico), de acordo com o discurso da mãe. Contudo, JP nasceu com tímpanos fechados e, ao longo dos seus primeiros anos de vida, sofreu várias otites. A criança começou a andar aproximadamente com um ano e a falar com cerca de um ano e meio. Largou as fraldas antes dos dois anos de idade, mantendo, desde então, o controlo dos esfíncteres.

No momento de apresentação do pedido, ano letivo 2020/21, o agregado familiar de JP era composto pela mãe, pelo pai e por um irmão mais velho. O irmão tinha 17 anos

e frequentava o curso profissional de Contabilidade e Gestão noutra instituição. Era meio-irmão de JP, dado ser resultado do primeiro casamento da mãe. Através de uma entrevista à EE e a JP, percebeu-se que a criança não costumava brincar com o irmão mais velho. A mãe, de 43 anos, era empregada de limpeza, tendo um horário de trabalho mais reduzido do que o pai. Por sua vez, este tinha 50 anos e era pasteleiro. De acordo com a mãe, o pai "idolatra JP, a ponto de não querer impor regras e desculpá-lo sempre". Deste modo, era a EE quem assumia um papel mais firme no estabelecimento de limites e na imposição de regras. Em entrevista à mãe, percebeu-se que existiam discussões frequentes entre o casal, dado nem sempre concordarem quanto às regras e, por vezes, se desautorizarem e contradizerem. Quando JP desobedecia, a EE costumava aplicar-lhe o castigo de ficar no quarto, até lhe dar ordem para sair. Nesse momento, a criança tinha por hábito brincar sozinha com os seus brinquedos. A mãe de JP também tendia a falar alto para chamar a criança à atenção e a alertar para obedecer às regras. Segundo a mãe, JP apresentava alguma imaturidade, infantilidade e "muito mimo".

No que concerne à história escolar, JP frequentou a Educação Pré-Escolar, tendo sido descrito pela Educadora de Infância como imaturo e como tendo alguma dificuldade na relação com os colegas. Em registos da Educadora de Infância, a criança surge descrita como "imaturo, ri-se de tudo, faz asneiras, atira com as coisas para o chão e bate noutras crianças". A partir da consulta do relatório de avaliação, construído pela Psicóloga do Colégio, onde se integrava a Educação Pré-Escolar, foi possível entender que JP apresentava motricidade global e fina adequada, e autonomia ao nível da higiene e da alimentação coerentes com o esperado para a sua idade. Contudo, realizava tarefas num ritmo próprio e revelava baixa autonomia nesses processos. Em atividades artísticas, conseguia pintar dentro dos contornos, mas apresentava desenhos simples, pouco elaborados e dificuldades em organizar as representações no espaço da folha. Efetuava representações com os principais elementos da figura, mas não de forma consistente. Na área da Matemática, revelava dificuldades no cálculo mental e no raciocínio. Na comunicação/linguagem, JP interagia com pares e adultos, mas apresentava lacunas em expor oralmente as suas ideias quando perante o grupo. Também a mãe se preocupava com o facto de JP dizer poucas palavras, comparativamente a crianças da mesma idade e trocar o género dos vocábulos. Na Educação Pré-Escolar, apresentava alguma imaturidade quando chamado à atenção e comportamentos de desafio quando contrariado (e.g., fazia birras, questionava a ordem dada).

Em resultado das dificuldades demonstradas, JP usufruiu de medidas ao nível da de intervenção precoce, acompanhamento psicológico e Terapia da Fala, na Educação Pré-Escolar. O Plano Individual de Intervenção Precoce (PIIP) de JP salientava preocupações com a comunicação/linguagem e o comportamento da criança. Com base em registos de acompanhamento, por parte da Terapeuta da Fala, verificou-se que a linguagem oral de JP foi avaliada de forma informal, "pois não foi possível aplicar as provas dirigidas". Segundo a profissional, JP apresentava um "atraso no desenvolvimento da linguagem, nos domínios da semântica, morfossintaxe e fonologia, traduzidos quer na vertente compreensiva, quer expressiva". Revelava dificuldades na compreensão de questões extensas, de conceitos abstratos e de opostos. Na fala, apresentava dificuldades na nomeação de classes, na construção oral de frases, na concordância de género e número, e na flexão verbal de tempo. JP revelava lacunas ao nível da articulação (e.g., não produzia o fonema r) e produzia ocasionalmente os fonemas s e z (com interposição anterior da língua entre as arcadas dentárias). No que concerne à fonologia, JP realizava processos fonológicos que já não eram esperados para a sua faixa etária (e.g., semivocalização do l, oscilação entre sons orais e nasais, omissão do r). Quanto à discriminação dos sons, JP não distinguia com clareza os fonemas s/z, p/b e m/b. A pragmática de JP estava também afetada, dado que a criança não estabelecia contacto ocular e introduzia tópicos desajustados ao contexto e ao tema de conversa. Relativamente à voz, apresentava uma ressonância baixa e hiponasal (voz baixa e nasalada) e demonstrava dificuldades no controlo da intensidade vocal (ora falava muito alto, ora falava muito baixo). Como principais observações, a Terapeuta da Fala destacou o tempo de atenção reduzido e as dificuldades de JP em responder ao que lhe era pedido. As suas características vocais e as dificuldades na discriminação auditiva evidenciadas, sugeriram a necessidade de se realizar uma avaliação da função auditiva (que poderia estar em causa, como consequência das otites frequentes). A mãe referiu que JP já havia realizado exames auditivos e que estes não remetiam para problemas. Por esse motivo, foi sugerido que JP realizasse exames para despiste de Perturbação do Processamento Auditivo Central e recomendou-se manter a intervenção na Terapia da Fala, o que se verificou. No ano letivo 2020/21, JP prevaleceu em acompanhamento de Terapia da Fala uma vez por semana, sendo que já havia mudado três vezes de Terapeuta, dado que: o primeiro era da valência privada e os rendimentos do agregado familiar não permitiam continuar; e a passagem do segundo para o terceiro especialista derivou de uma medida inerente ao próprio Sistema Nacional de Saúde, que JP passou a integrar.

Na passagem para o 1.º CEB, o Professor Titular de Turma, para além de confirmar as observações realizadas previamente pela Educadora de Infância, demonstrou preocupação com o aproveitamento escolar de JP. Durante o 1.º ano de escolaridade (ano letivo 2019/20), no momento em que as aulas eram realizadas presencialmente, JP foi descrito pelos professores como um aluno que apresentava baixa motivação e baixo empenho na realização das tarefas, e que desafiava o cumprimento de regras, mostrando-se pouco atento e pouco concentrado (tempo de atenção reduzido). As avaliações na disciplina de Português revelavam diversas dificuldades, entre as quais: lacunas na oralidade e na escrita de frases simples (escrevia incorretamente palavras com uma, duas e três sílabas, mesmo a copiar); não completava palavras lacunares (e.g., ___nela – janela); apresentava caligrafia irregular, pouco legível (impercetível, garatujas) e com ausência de sinais de pontuação e de maiúsculas; cometia erros ortográficos. No que concerne à disciplina de Matemática, o aluno apresentava dificuldades: no cálculo (e.g., subtração); na representação e interpretação de dados; na resolução de problemas simples; no estabelecimento de relações/associações entre números. As dificuldades manifestadas por JP conduziram a que a sua avaliação, no 1.º período letivo do 1.º ano de escolaridade, fosse negativa às disciplinas de Português e de Matemática. Por sua vez, na disciplina de Estudo do Meio, foi possível entender que JP: parecia não saber escrever o seu apelido, idade e género; realizava pinturas aos riscos; apresentava desenhos infantis e sem lógica; e, quando numa pergunta lhe foi pedido para identificar três amigos, JP escreveu o seu próprio nome. Ainda que fossem percetíveis dificuldades nesta disciplina, o aluno conseguiu uma avaliação positiva no 1.º período. Nas Atividades Extracurriculares (AEC), JP apresentou avaliação Suficiente, sendo apresentadas como principais preocupações, os níveis insuficientes de atenção e participação, a baixa autonomia e o baixo nível de conhecimentos.

Note-se que, desde o 1.º período do 1.º ano de escolaridade, JP realizava fichas de trabalho com orientação de um professor, que, na maior parte das vezes, lia em voz alta as perguntas para que o aluno conseguisse responder. A mãe era quem acompanhava, de forma mais próxima, a vida escolar de JP, ajudando-o nos trabalhos de casa e participando nas reuniões com o Professor Titular de Turma. Ainda que tenham sido implementadas medidas universais (e.g., apoio individualizado, ajuste nas tarefas, uso de materiais diversificados), estas revelaram-se insuficientes, dado não terem respondido às necessidades de JP. Assim, e em consequência do baixo aproveitamento, a criança foi referenciada para o GMOE, tendo a sua avaliação psicológica sido interrompida pela

pandemia Covid-19. Na passagem para o EAD, JP foi descrito pelos professores como apresentando vontade em aprender, não tendo faltado a nenhuma aula síncrona. Durante o EAD, foi a mãe quem o apoiou nas aulas e na realização das tarefas. De acordo com a mãe, JP gostava do EAD; porém, distraía-se facilmente e desistia perante as dificuldades.

No ano letivo 2020/21, no 2.º ano de escolaridade (1.º CEB), e considerando as dificuldades manifestadas por JP, decidiu-se que a criança beneficiaria dos Laboratórios de Aprendizagem. Os Laboratórios de Aprendizagem foram lecionados por um outro professor do CE de Maximinos, que ofereceu um acompanhamento mais individualizado a cada aluno. Esse apoio focou-se não só ao nível das disciplinas em que a criança revelava maiores dificuldades, como também ao nível da autonomia e do estabelecimento de relações interpessoais. Destaque-se a existência de uma relação próxima entre o professor dos Laboratórios de Aprendizagem e JP, que se revelou como benéfica para o desenvolvimento da criança. No 1.º período, do ano letivo 2020/21, deu-se continuidade à avaliação psicológica, iniciada no 1.º ano de escolaridade, interrompida pelo primeiro confinamento.

Avaliação Psicológica

A avaliação psicológica de JP iniciou-se com uma entrevista de anamnese e com o Desenho da Família, seguindo-se a aplicação da WISC III (Wechsler, 2002; adaptado por Simões et al., 2003). Foram ainda realizadas: entrevista psicológica, para conhecer a ideia de JP sobre o motivo do pedido; técnicas projetivas, para entender melhor a perspetiva da criança sobre a sua relação com familiares; *checklist* para identificação de eventuais comportamentos socialmente problemáticos.

Durante a entrevista, JP conseguiu dizer o nome dos pais e a profissão do pai. Nas atividades em casa, indicou que o que gostava mais de fazer era brincar com o telemóvel em jogos de construção. Também gostava de livros de dinossauros, de ir à escola e de aprender. No recreio, esclareceu que costumava brincar com as raparigas, pois "os rapazes são muito agressivos e rápidos". Gostava da disciplina de Matemática, mas revelava algum desagrado pela leitura e pela escrita. Além disso, demonstrou não entender qual a função atribuída à escola e às diferentes disciplinas.

No Desenho da Família, JP desenhou primeiramente o pai e escreveu corretamente a palavra "pai"; seguindo-se a ilustração de uma maçã, que disse ser a sua fruta preferida. Retomou o Desenho da Família, desenhando a mãe e escrevendo corretamente a palavra "mãe". Registe-se que a mãe foi ilustrada num dos lados da maçã e o pai do outro; ou

seja, o fruto ficou entre o casal. De seguida, desenhou-se a ele próprio, mais próximo da mãe, e escreveu corretamente o nome dele. Depois de questionado sobre se faltava algum elemento na ilustração, JP respondeu negativamente, mantendo a resposta quando questionado sobre a ausência do irmão. Perante esse questionamento, JP começou a desenhar garatujas, que dizia serem carros. Por fim, resolveu ilustrar o irmão, indicando que era mais novo que ele, mas maior. Na realização desta tarefa, foi possível entender que JP era destro, conseguia pegar e manusear o lápis, embora se distraísse facilmente da tarefa principal. Para terminar, JP foi questionado sobre quem era a pessoa mais feliz do desenho, pergunta à qual respondeu ser o irmão. Relativamente à pessoa mais triste, a criança referiu não ser ninguém. De acordo com JP, ninguém era a pessoa mais zangada, pois "não há zangas". Todos os elementos do desenho eram, para JP, amigos.

A fim de aferir o desenvolvimento cognitivo de JP, foi aplicada a WISC-III. Concluiu-se que JP apresentava um nível de desenvolvimento cognitivo global inferior para a idade, pois era compatível com o de alguém que tinha menos de cinco anos de idade. Saliente-se que, durante a avaliação, JP esteve desatento e desconcentrado, chegando a ser necessário chamá-lo à atenção para que parasse quieto na cadeira. A criança revelou desconforto na resposta a esta prova, apresentando sinais de ansiedade, referindo querer ir-se embora. Para além disso, desafiou várias vezes a Psicóloga, para que a prova fosse interrompida (e.g., chegou-se para trás na cadeira). Considerando a constante inquietação de JP, propôs-se um momento de relaxamento, em que se pediu à criança que respirasse fundo algumas vezes, advertindo-o de que era necessário que se mantivesse quieto e sossegado, o que sucedeu. No final da avaliação cognitiva, quando questionado sobre as atividades de que mais tinha gostado, JP referiu que gostara dos Cubos, porque tinha legos em casa e adorava construir castelos. Como conclusões, os resultados da prova permitiram confirmar que JP: revelava dificuldades ao nível da atenção/concentração; não conseguia realizar sequências; não mantinha contacto ocular; apresentava um discurso oral desorganizado, pobre e incompreensível. Além disso, a criança revelava dificuldades ao nível do processamento da informação (e.g., perceção auditiva, perceção visual, memória auditiva e memória visual, memória a longo prazo, nível de conhecimentos e compreensão linguística). Acresce que o elevado tempo gasto pela criança nas provas de realização condicionou o seu aproveitamento. Isto é, ainda que JP pudesse saber responder, ou acabasse por responder de forma correta, como demorava mais do que o tempo estipulado, acabava por sair prejudicado ao nível da avaliação final. Mediante a consulta de materiais impressos, verificou-se que os cadernos de JP tinham

várias folhas rasgadas e desagrafadas. O caderno estava globalmente desorganizado, sujo e apresentava várias garatujas. As únicas páginas organizadas do caderno eram as que, de acordo com os relatos do docente, tinham tido o seu apoio. Para além disso, observou-se que JP não escrevia nas linhas, mas desenhava os números de forma correta e percetível.

Quanto à perspetiva da criança sobre o motivo que levara ao pedido de ajuda psicológica, JP indicou que "gosta de estar com a Psicóloga", por isso considerava que era importante estar presente nas sessões. Além disso, considerava que a mãe e o Professor Titular de Turma estavam preocupados com ele, porque tinha "dificuldades a ler, não a escrever". JP mencionou que, como tinha dificuldades no Português, a Psicóloga o podia ajudar nessa disciplina.

Como forma de recolher informações pertinentes sobre JP e esclarecer alguns dados já obtidos, foi criada uma *checklist* de comportamentos típicos de uma criança com Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA). A EE de JP referiu que, na sua opinião, o educando tinha capacidade para realizar todas as tarefas escolares; todavia, a "falta de vontade" e a "atitude derrotista" impediam-no de efetuar os TPC, o que, consequentemente, tinha repercussões ao nível do seu rendimento académico. A mãe referiu que JP estava cansado das aulas à distância, da elevada carga horária e da quantidade de trabalhos. Esclareceu que o educando gostava de jogar *Grand Theft Auto* (ou outros jogos virtuais), mas que apenas o fazia sob sua autorização, dado esta ter "escondido o jogo". Declarou, ainda, que JP só jogava aos fins-de-semana, que era quando a progenitora dava autorização para tal.

Para explorar a relação de JP com os diversos elementos do seu agregado familiar e com a sua turma, foram utilizadas técnicas projetivas, com a utilização dos brinquedos favoritos da criança (e.g., legos e dinossauros), para se criarem duas histórias: "Um dia com a minha família" e "Um dia com os meus colegas". Ao nível da dimensão familiar, JP referiu que, em casa, gostava mais de brincar com o "mano" às cocegas, acrescentando que "é muito divertido". Indicou, ainda, que os pais não podiam brincar com ele muitas vezes, porque tinham de cozinhar e fazer outras tarefas. Foi, ainda, construído um *PowerPoint*, intitulado "Famílias", através do qual foi pedido à criança que indicasse figuras e características semelhantes às da sua família, justificando. JP apresentou respostas coerentes ao longo dos diferentes diapositivos, tendo-se identificado com famílias compostas por quatro elementos, justificando essa seleção pelo facto de morar com o pai, a mãe e o irmão. A partir das respostas de JP, percebeu-se que a criança gostaria de assumir maior autonomia na realização de algumas tarefas, o que constituiu

uma área forte a ser reforçada. No contexto escolar, JP referiu que o que mais gostava de fazer era "ficar na sala a estudar Português". Sentiu-se necessidade de perguntar sobre quais as atividades efetuadas nos intervalos, tendo a criança dito que o recreio era para "comer" e às vezes para brincar (e.g., "gosto de correr"). Quando se tentou entender mais detalhadamente a relação de JP com os colegas, a criança desviou o seu discurso para outros temas. De forma repentina, deu a conhecer que tinha um amigo (R) com o qual costumava brincar, às vezes, na sua casa. Por último, no que concerne aos interesses pessoais e às atividades de lazer, JP indicou que gostava de ver desenhos animados na televisão, especialmente o *Mickey Mouse*. Foi-lhe pedido que referisse quais os amigos do *Mickey*, tendo a criança indicado o nome de todas as personagens deste desenho animado (o Pateta, a *Minnie*, o Pluto, a Margarida, o *Donald*, o *Pete* e a Vampirina).

Como forma de realizar uma avaliação inicial, optou-se pela observação de JP em contexto sala de aula, com auxílio de um registo narrativo e registo de frequências. O registo narrativo implicou a observação, em sala de aula, e identificação dos comportamentos problemáticos e a sua sequência (comportamento, antecedentes e consequentes). Por sua vez, na tabela de registo de frequências, foram identificados comportamentos problemáticos/disruptivos e a sua frequência. Registe-se que a realização do momento de observação implicou o combinar de data e horário compatíveis com a Professora M, tendo sido agendada a observação de JP numa das aulas desta docente (totalizando 1:30h cada observação). Assim, no registo narrativo, verificou-se que a criança realizou comportamentos como: "virar para trás", "não parar quieto na cadeira" (levanta-se várias vezes), "falar sem ter autorização" e "falar alto". Todos estes comportamentos foram realizados repetidamente por JP, sendo que "virar para trás" ocorreu com maior frequência. No que concerne ao registo de frequências, constatou-se que, na aula de Educação Artística, no momento de pintura, JP executou comportamentos socialmente desajustados, como "produzir barulhos estranhos", que foram alvo de advertência pela docente, que pediu para que a criança não fizesse barulho, e pelos próprios colegas de turma, que referiram "Por favor, cala-te!". Também foi necessária a intervenção da professora e dos colegas de turma nos momentos em que JP tinha comportamentos como "tamborilar na carteira" e "virar para trás". Foi, ainda, criada uma folha de registo, na qual foram anotados os seguintes aspetos: "desistência perante tarefas complexas", "desorganização da secretária e do material escolar", "necessidade de reforço positivo e *feedback* constantes por parte da professora", "distração frequente", "comportamento intempestivo". Saliente-se que, durante essa observação, JP solicitou à

docente que a Psicóloga Estagiária fosse para a mesa dele, de forma a que esta lhe fizesse companhia e o apoiasse na concretização das tarefas propostas. No final, houve oportunidade de dialogar com a professora que deu a conhecer que a turma integrava sete nacionalidades diferentes, sendo que os alunos eram, no geral, "desatentos e irrequietos/agitados", apresentando alguma problemática associada (e.g., dificuldades na aprendizagem).

Integração de Resultados

No âmbito do processo de avaliação psicológica de JP, consideraram-se várias dimensões, a saber, o desenvolvimento emocional e comportamental, as aptidões sociais, o processo de aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo.

A nível emocional, destacou-se, como aspeto positivo, a relação de JP com o Professor de Laboratórios de Aprendizagem. Ao beneficiar de um acompanhamento mais próximo e individualizado, tal permitiu à criança que o foco de atenção fosse apenas ela mesma, os seus interesses e dificuldades, o que favoreceu o estabelecimento de uma relação de confiança. No polo oposto, JP apresentava comportamentos de desafio, quando chamado à atenção, o que poderia ser explicado pelo medo de censura e pela perspetiva de poder falhar, dado a criança ter noção das suas dificuldades. Por vezes, JP recusava responder a questões colocadas, evitando tarefas onde antecipava insucesso. As dificuldades em expor-se oralmente perante a turma e o comportamento agitado que, por vezes, demonstrou nas sessões de avaliação psicológica, poderiam resultar da sua perspetiva sobre as suas dificuldades. Esses momentos de maior ansiedade para a criança eram, por vezes, interpretados, pelo professor, como comportamentos de oposição e desafio, quando não o eram (Antunes, 2020). Para além disso, verificou-se que JP apresentava baixa autoestima, o que poderia condicionar o estabelecimento de relações interpessoais e explicar as dificuldades ao nível do contacto ocular (Monteiro, 2014). Constatou-se que a criança revelava dificuldades ao nível da atenção e concentração, visíveis em todos os contextos do seu quotidiano (e.g., casa, escola). Essa lacuna poderia ser justificada pelo défice cognitivo de JP (Cordinhã & Boavida, 2008; Pardilhão et al., 2009; Taylor et al., 2004), que o impedia de conseguir focar a sua atenção e mantê-la durante um longo período de tempo. Também a baixa motivação e a falta de empenho no cumprimento de regras foram aspetos aos quais foi dada atenção, por serem fatores que condicionavam o processo de aprendizagem da criança, podendo estar na base do baixo rendimento académico de JP (Lourenço & Paiva, 2010; Martinelli, 2014; Ribeiro, 2011).

Ao nível das aptidões sociais, a criança em análise apresentava dificuldades no estabelecimento de relações e na interação com os pares. Tais lacunas podiam ser explicadas pelo facto de JP, desde o seu nascimento, raramente ter tido contacto familiar com outras crianças. De acordo com o relatado pela progenitora, JP sempre foi uma criança que brincava sozinha, não tinha primos, nem amigos da idade dele que morassem perto, pelo que criou amigos imaginários com quem brincava. Esta situação foi comprovada pelo Professor Titular de Turma, que observara JP a brincar com os amigos imaginários. As lacunas ao nível das aptidões sociais podiam ser explicadas pelas dificuldades da criança ao nível da linguagem, dado que o facto de não conseguir manter um diálogo podia impedir/restringir a criação de ligações com os colegas (Lima, 2015). O défice existente nas competências sociais traduzia-se em comportamentos socialmente desenquadrados, que podiam levar os pares a considerar JP como diferente e, como tal, evitavam o contacto (Antunes, 2020). Por outro lado, as dificuldades em manter o contacto ocular podiam explicar o facto de a criança brincar maioritariamente sozinha, quer em casa, quer na escola. Por sua vez, também as lacunas no estabelecimento de relações com os pares poderiam ser explicadas pela baixa autoestima de JP, uma vez que tal dimensão constitui um "importante pilar do desenvolvimento global" (Moreira, 2004, p. 5). Ou seja, a criança, ao aperceber-se e compreender as dificuldades que apresentava ao nível da linguagem, poderia não sentir a confiança necessária para realizar conexões com os colegas.

No domínio da aprendizagem, JP apresentava, como aspeto positivo, o gosto pela escola e por aprender, realizando constantemente as tarefas propostas pelos professores. Em contraste, a criança revelava diversas dificuldades, nomeadamente ao nível do desenho, da linguagem (escrita, leitura e oralidade) e do cálculo. Relativamente ao desenho, foram observadas dificuldades em organizar as representações que fazia no espaço da folha, verificando-se que construía desenhos simples e pouco elaborados. No que concerne à linguagem, constatou-se um atraso no seu desenvolvimento nos domínios da semântica, morfossintaxe e fonologia, traduzidos quer na vertente compreensiva, quer expressiva. JP revelava dificuldades: na compreensão de questões extensas e de conceitos abstratos, na noção de opostos, na nomeação de classes, na construção oral de frases, na concordância de género e número, e na flexão verbal de tempo. Realizava processos fonológicos que já não eram esperados para a sua faixa etária (e.g., semivocalização do l, oscilação entre sons orais e nasais, omissão do r); não distinguia com clareza os fonemas s/z, p/b e m/b na sua expressão oral. Apresentava, ainda, dificuldades ao nível da

articulação (e.g., não produzia o fonema r), produzia ocasionalmente os fonemas s e z (com interposição anterior da língua entre as arcadas dentárias), demonstrava uma ressonância baixa e hiponasal, e revelava dificuldades no controlo da intensidade vocal (ora falava muito alto, ora falava muito baixo). Também a pragmática estava afetada, dado que JP não estabelecia contacto ocular e introduzia tópicos desajustados ao contexto e ao tema de conversa, quando se sentia desconfortável. As dificuldades manifestadas pela criança ao nível da aprendizagem, principalmente no que diz respeito à linguagem, podiam ser justificadas pelas otites frequentes de JP quando era mais novo. Essas dificuldades auditivas poderiam estar na base do atraso na aquisição da linguagem (Frota & Pereira, 2010; Ribas et al., 2007), o que poderia explicar as dificuldades na leitura e escrita e, consequentemente, o baixo rendimento académico da criança.

Era ao nível da cognição que JP apresentava dificuldades mais acentuadas, constatando-se um desenvolvimento cognitivo inferior ao que seria expectável para a sua idade. Este défice verificava-se, sobretudo, nas dificuldades de aprendizagem, mas também ao nível do desenvolvimento socioemocional e no domínio comportamental. De acordo com Correia (2007, p. 166), "existe uma correlação direta entre a aprendizagem e a forma como toda a informação é processada". O processo de aprendizagem envolve a entrada e codificação da informação nos sistemas recetores do organismo, o armazenamento e a posterior recuperação dessa informação (Sprinthall & Sprinthall, 2001, citados por Ussene & Simbine, 2015) em novas situações de aprendizagem. JP apresentava dificuldades salientes ao nível da velocidade de processamento, o que poderia explicar as suas lacunas ao nível da atenção/concentração (Jacobson et al., 2011; Oades & Christiansen, 2008; Utsumi et al., 2014) e, simultaneamente, as suas dificuldades ao nível da leitura (Barkley, 2008; Barkley & Murphy, 2008; citados por Hajj et al., 2014; Willcutt et al., 2005). A velocidade de processamento pode ser definida como "a capacidade que o indivíduo tem em manter o foco atencional, em realizar rapidamente tarefas simples automatizadas em situações que necessitam manter a atenção" (Hajj et al., 2014, p. 70). No caso de JP, poderia considerar-se que as dificuldades no processamento de informação ocorriam nas etapas de descodificação, organização e retenção/evocação da mensagem. De acordo com Sprinthall e Sprinthall (1993, citados por Oliveira, 2010), a informação sensorial captada pelo ser humano necessita de ser previamente codificada para ser armazenada e, posteriormente, processada pelo cérebro. Portanto, a memória é um mecanismo indispensável à aprendizagem, sendo que a limitação em recuperar informação constitui um entrave a esse processo (Fonseca, 2008, citado por Oliveira,

2010). No que diz respeito à memória auditiva (responsável por armazenar ou recuperar a informação que é ouvida), estudos defendem que dificuldades em organizar e integrar informações auditivas comprometem o uso de habilidades fonológicas como a atenção, a análise, a síntese e a memória de trabalho (Capellini et al., 2008). Tais competências são importantes na expressão e na compreensão da linguagem oral, na leitura e na escrita (Capellini et al., 2008; Dally, 2006; Kujala et al., 2006; Olivares-García et al., 2005), o que poderia explicar as dificuldades demonstradas por JP, no domínio da linguagem.

Em síntese, com base nos resultados da avaliação psicológica, foi possível identificar como áreas fortes de JP e, como tal, fatores protetores: o facto de a gravidez e o parto terem ocorrido de forma normativa (gravidez planeada e parto eutócico); a realização das aquisições prévias no tempo normativo (e.g., andar, falar, controlo dos esfíncteres); não apresentar dificuldades ao nível da motricidade fina e global; ter beneficiado de intervenção precoce, de acompanhamento psicológico e de Terapia da Fala, na Educação Pré-Escolar; o gosto por aprender e pela escola; a relação próxima estabelecida com o Professor de Laboratórios de Aprendizagem; o agregado familiar ser composto pela mãe, pelo pai e por um irmão mais velho; a mãe estabelecer regras e limites, e acompanhar a vida escolar de JP (e.g., realização dos TPC); e a preocupação constante da EE e do Professor Titular de Turma, existindo articulação entre esses agentes educativos. Por outro lado, como áreas com dificuldades, logo, fatores de risco, salientaram-se: o facto de JP ter nascido com os tímpanos fechados e ter feito otites frequentes quando era pequeno; um atraso no desenvolvimento da linguagem, nos domínios da semântica, morfossintaxe e fonologia; pragmática afetada (ausência de contacto ocular); tempo de atenção reduzido; défice cognitivo (desenvolvimento cognitivo global inferior para a idade); dificuldades no estabelecimento de relações; pai passivo na exigência quanto ao cumprimento de regras e que, por vezes, desautorizava a mãe; o facto de JP brincar sozinho em casa, mostrando resistência em brincar com outras pessoas (e.g., pais, irmão); desistência perante as dificuldades; baixo rendimento académico; inconsistências ao nível da aprendizagem (“hoje sabe, amanhã já não sabe”); desagrado pela leitura e pela escrita; não escrever nas linhas.

Os resultados da avaliação psicológica realizada com JP permitiram entender que as suas dificuldades na aprendizagem aparentavam estar relacionadas com dificuldades ao nível da cognição, pois a criança apresentava um QI inferior. Portanto, não poderia ser diagnosticada uma PEA, dado que não se cumpriam os quatro critérios obrigatórios, especificamente o critério da exclusão. De acordo com a literatura, devem ser excluídos

problemas como os causados por deficiência sensorial, por deficiência mental ou por distúrbio emocional severo (Cruz, 2009; Fonseca, 1996; Grobecker, 1996; Swanson, 1991).

Por outro lado, poderia ser colocado em hipótese o diagnóstico de PHDA, com apresentação predominantemente de desatenção de gravidade moderada, dado estarem "presentes sintomas ou défice funcional entre «ligeiro» e «grave»", (*American Psychiatric Association* – APA, 2015, p. 32). De acordo com o DSM-5, para o diagnóstico de PHDA, é necessário "Um padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade-impulsividade que interfere com o funcionamento ou desenvolvimento" (APA, 2015, p. 31) caracterizado por desatenção e/ou hiperatividade e impulsividade (Critério A); e o facto de vários dos sintomas de desatenção ou hiperatividade-impulsividade surgirem antes dos 12 anos de idade (Critério B) (APA, 2015, p. 33). Ambos os critérios de diagnóstico de uma PHDA verificaram-se no caso de JP. Na criança em análise a desatenção era visível em: "Frequentemente, tem dificuldades em manter a atenção no desempenho de tarefas ou atividades"; "Frequentemente, parece não ouvir quando se lhe fala diretamente"; "Frequentemente, é facilmente distraído por estímulos alheios" (APA, 2015, p. 32). De acordo com a literatura, uma pessoa com diagnóstico de PHDA apresenta maior probabilidade de comprometimento ao nível do desempenho académico, das relações interpessoais no ambiente familiar e social, do ajustamento psicossocial e da prática profissional (Borja & Ponde, 2009; Rohde et al., 2004). No caso de JP, eram visíveis dificuldades ao nível da cognição (e.g., défices na velocidade de processamento), da emoção e comportamento (e.g., baixa autoestima e dificuldades de atenção/concentração), da aprendizagem (e.g., baixo rendimento académico) e do domínio social (e.g., constrangimentos no relacionamento interpessoal).

Intervenção Psicológica

Fundamentação Teórica

As dificuldades ao nível da atenção/concentração são comuns em crianças em idade escolar, o que faz com que a PHDA seja a perturbação neurocomportamental mais frequente (Azevedo, 2012; Cordinhã & Boavida, 2008). Segundo o DSM-5 (APA, 2002), a característica essencial da PHDA é um padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade-impulsividade que interfere com o funcionamento ou desenvolvimento do indivíduo. As manifestações da perturbação têm de estar presentes em mais de um contexto (e.g., casa, escola e trabalho) para efeitos de diagnóstico. De acordo com Neto

(2014), as crianças com PHDA exibem características típicas e comportamentos disruptivos como: desatenção, agitação motora e impulsividade, que condicionam significativamente o seu desempenho em diversos contextos. Face às alterações comportamentais e neuropsicológicas, estas crianças tendem a apresentar dificuldades na aprendizagem, dificuldades no relacionamento com os pares, problemas de ajustamento psicossocial, dificuldades em cumprir regras, atingir objetivos, problemas de imaturidade (Goldstein, 2006, citado por Rouxinol, 2018; Neto, 2014). A avaliação psicológica deve, por isso, ser global, isto é, considerar fatores físicos, emocionais e sociais da criança, assim como diferentes contextos e informadores. Do mesmo modo, a intervenção psicológica deve ser abrangente, incluindo uma abordagem cognitivo-comportamental, psicossocial, farmacológica (quando se considere necessária) e educativa (Grevet et al., 2003).

As dificuldades apresentadas por JP ao nível da cognição implicaram a aplicação da prova WISC-III (Wechsler, 2003, validada por Simões et al., 2006), a fim de se avaliar o desenvolvimento cognitivo da criança. Tendo sido comprovada a existência de défice cognitivo, tornou-se necessário realizar pesquisas adicionais, para se entender concretamente quais as características desenvolvimentais da etapa em que JP se encontrava (idade mental – cinco anos). Segundo Jean Piaget (1976), ao longo do ciclo vital, o indivíduo estrutura o seu crescimento mediante diferentes etapas, intituladas por Piaget por estádios de desenvolvimento cognitivo (Cavicchia, 2010). De acordo com Cavicchia (2010, p. 3) "os diversos estádios ou etapas surgem, portanto, como consequência das sucessivas equilibrações de um processo que se desenvolve no decorrer do desenvolvimento". Assim, Piaget define a existência de quatro estádios, a saber: 1) sensório-motor (zero – dois anos); 2) pré-operatório (dois – sete anos); 3) operações concretas (sete – 11/12 anos); 4) operações formais (12 – 16 anos) (Lima, 2004). Considerando a idade cronológica de JP (sete anos), este encontrava-se no estádio pré-operatório, caracterizado, entre outros aspetos: pela função simbólica, pelo egocentrismo intelectual, animismo, pensamento mágico e pensamento pré-operatório (Lima, 2004). Portanto, constatou-se que os monólogos executados pela criança pareciam ir ao encontro do egocentrismo intelectual ("a criança acha que o mundo foi criado para si e não é capaz de perceber o ponto de vista do outro") e do pensamento pré-operatório ("a criança não consegue efetuar operações mentais"), característicos do estádio de desenvolvimento cognitivo em que JP se encontrava (Lima, 2004, p. 163-164). No entanto, tendo em

atenção a idade mental da criança (cinco anos), anteviu-se a permanência nesse estádio, ainda que no ano letivo 2020/21 JP celebrasse oito anos de idade.

Considerando os dados recolhidos junto da EE de JP, e através dos relatos da própria criança, verificou-se que JP apresentava, também, algumas dificuldades ao nível da autonomia. Estas eram visíveis, nomeadamente na execução de tarefas do quotidiano, como o vestir e o calçar, mas também no sono, dado que JP se mostrava renitente em dormir sozinho, no seu quarto. Constatou-se que o agregado familiar da criança em intervenção testou positivo à Covid-19, e tal situação fez com que JP deixasse de dormir no seu quarto e passasse a dormir com a mãe. Portanto, tornou-se necessário promover a autonomia da criança, nas sessões de intervenção direta individual e na intervenção indireta. Segundo a literatura, a criança, nos primeiros anos de vida, necessita de apoio e supervisão do adulto, dependendo deste para o seu próprio processo de desenvolvimento e sobrevivência (Godinho, 2016). Porém, à medida que vai crescendo, surge a necessidade de realizar tarefas de forma autónoma e independente, diminuindo, desse modo, a sua dependência relativamente ao adulto (Godinho, 2016). As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva et al., 2016, p. 37) estipulam que a

> construção da autonomia (…) está presente no desenvolvimento do processo de aprendizagem, em que as crianças escolhem o que querem fazer, fazem propostas e colaboram nas propostas do/a educador/a e das outras crianças, cooperam na elaboração de projetos comuns, sendo assim envolvidas no planeamento e na avaliação da aprendizagem.

De acordo com Erikson (1993), o desenvolvimento da autonomia ocorre entre os 18 meses e os três anos de idade (2.º estádio), num estádio de desenvolvimento psicossocial intitulado por autonomia *vs* vergonha/dúvida (Godinho, 2016). Através da concretização adequada desta crise de desenvolvimento psicossocial, a criança ganha autonomia e independência, verificadas, nomeadamente, através da realização de tarefas como vestir/despir, na sua higiene pessoal e na alimentação (Godinho, 2016). No entanto, para que esta autonomia seja adquirida e mantida, torna-se necessária a criação de rotinas, que sirvam de "auxílio e estruturação do seu dia-a-dia" (Godinho, 2016, p. 4). Ou seja, a criança precisa de compreender todos os passos que terá de dar e as tarefas que deverá concretizar, antes de estes acontecerem, para que se sinta mais confortável e confiante, ganhando, consequentemente, maior autonomia na sua concretização (Godinho, 2016). Assim, pais e escola constituem agentes privilegiados, no apoio fornecido às crianças, para a construção e manutenção da sua autonomia, de forma gradual (Godinho, 2016).

Uma relação positiva e de colaboração entre a família e o contexto educativo potenciará melhores oportunidades de criação de rotinas, o que fará aumentar a autonomia das crianças e, consequentemente, melhorará o seu processo de aprendizagem e desenvolvimento (Godinho, 2016). Em suma, pode verificar-se que a criação de rotinas diárias se apresenta como uma mais-valia no aumento da autonomia das crianças. Como tal, entendeu-se ser necessário a promoção da autonomia de JP, por parte do próprio, e, simultaneamente, considerou-se importante incluir progenitores e professores no incremento da autonomia da criança. Desse modo, fomentava-se que os avanços e melhorias ao nível da autonomia ocorressem em todos os contextos nos quais JP estava inserido.

Objetivos e Modalidades

A presente intervenção assumiu as modalidades direta e indireta, na promoção da aquisição de competências de atenção/concentração, junto de JP (Anexo III). De uma forma específica, pretendia-se: a) melhorar a memória imediata; b) melhorar a discriminação percetiva de detalhes; c) melhorar a velocidade de processamento e de execução; d) identificar e associar as emoções básicas a situações; e) melhorar autonomia e autoconceito; f) sensibilizar para a importância dos relacionamentos interpessoais; g) associar emoções e sentimentos ao contexto escolar e ao aprender; h) aumentar a consciência pessoal quanto aos comportamentos socialmente disruptivos; i) modificar comportamentos disruptivos, a partir da identificação de comportamentos alternativos socialmente ajustados.

Como observável na Tabela 2, a intervenção psicológica teve como foco uma criança (JP); porém, foram igualmente envolvidos outros agentes significativos de JP, tais como EE/Pais, o Professor Titular de Turma e outros docentes. De acordo com a literatura, uma intervenção composta por uma metodologia mista (direta e indireta) apresenta maiores probabilidades de sucesso, ao nível da sua concretização e eficácia (OPP, 2020a). Relativamente à intervenção direta, foram utilizadas diversas estratégias com propósitos variados, entre as quais: jogo das diferenças, jogo da memória, labirintos, identificação de emoções. Considerou-se como importante a participação da EE de JP, no apoio e na concretização de tarefas semanais, como reforço às temáticas abordadas em cada sessão. No final da intervenção, foi disponibilizado um folheto com a indicação de algumas estratégias que os Pais e o Professor Titular de Turma poderiam implementar.

Tabela 2

Ficha Técnica da Intervenção Psicológica – Caso JP

Objetivo geral	Promover competências de atenção/concentração.
Objetivos específicos	a) melhorar a memória imediata; b) melhorar a discriminação percetiva de detalhes; c) melhorar a velocidade de processamento e de execução; d) identificar e associar as emoções básicas a situações; e) melhorar autonomia e autoconceito; f) sensibilizar para a importância dos relacionamentos interpessoais; g) associar emoções e sentimentos ao contexto escolar e ao aprender; h) aumentar a consciência pessoal quanto aos comportamentos socialmente disruptivos; i) modificar comportamentos disruptivos, a partir da identificação de comportamentos alternativos socialmente ajustados.
Destinatário	JP (criança no 2.º ano de escolaridade, no 1.º CEB).
N.º de sessões	11 sessões.
Intervenientes dinamizadores	Psicóloga; Estagiária de Psicologia; Professor Titular de Turma; EE/Pais.
Espaço	Plataforma *Zoom*; Biblioteca do CE de Maximinos.
Início e fim da intervenção	De 27 de janeiro a 25 de junho de 2021, foram planeadas 11 sessões com a duração de 45 minutos. As sessões tiveram uma periodicidade semanal.

A intervenção psicológica foi composta por 11 sessões, distribuídas entre janeiro e junho de 2021, com uma duração de 45 minutos cada, e tiveram periocidade semanal (Anexo 1). Estas sessões envolveram a aceitação por parte da EE e de JP e implicaram, também, o agendamento de uma data com a EE da criança e com o Professor Titular de Turma.

Descrição da Intervenção Direta

A sessão um, realizada no formato presencial, incidiu na atenção/concentração. Especificamente, procurou-se promover a memória imediata, através do recurso a um *PowerPoint* previamente construído. Nesta atividade, intitulada "Harry e o Balde de Dinossauros", foi apresentada uma imagem à criança e pediu-se que mencionasse a cor predominante. Para além disso, foram utilizados cartões plastificados com dinossauros, tendo sido solicitado a JP que voltasse a mencionar a cor e o número de dinossauros

presente em cada cartão. Constatou-se que a criança ficou entusiasmada por as ilustrações serem de dinossauros, dado esse ser um dos seus animais favoritos. JP não demonstrou qualquer dificuldade no entendimento das regras do jogo e na resolução do mesmo: identificou o número de dinossauros presente em cada cartão e a cor de cada um, de forma correta. Verificou-se que, ao nível do contacto ocular, tal como observado na avaliação psicológica, JP demonstrava dificuldades. Quando alertado para a situação, JP entendeu o que lhe fora transmitido, e nos momentos em que falava com a Psicóloga Estagiária passou a fazer um esforço para manter o contacto ocular. Porém, o seu olhar continuou a desviar-se, particularmente nos momentos em que a criança contava algum acontecimento do seu quotidiano.

Na sessão dois, voltou a incidir-se sobre o tema atenção/concentração, concretamente ao nível da promoção da discriminação percetiva de detalhes. Para tal, foi criado o "Jogo das diferenças". Quando lhe foi indicada a tarefa, JP mostrou-se pouco recetivo, por antever as suas dificuldades na resolução desse exercício. Porém, no momento em que viu imagens do *Mickey Mouse*, JP pareceu interessado e empenhado em completar a tarefa. À medida que se iam facultando as folhas com as imagens, a criança ia referindo os nomes que as diferentes personagens tinham no desenho animado do *Mickey Mouse.* Verificou-se que, com apoio e reforço positivo constantes, JP conseguiu completar o jogo das diferenças de forma eficaz. Nesta sessão, foi possível observar que JP se distraía facilmente com objetos que estivessem presentes no contexto (e.g., livros, computador), particularmente perante uma tarefa em que revelava dificuldades. Além disso, verificou-se que a noção temporal de semana era difícil de entender para a criança, não diferenciando o que aprendera naquele dia, do que aprendera no dia anterior ou durante a semana. Na sessão, foi necessário pedir frequentemente à criança para que estabelecesse contacto ocular, primordialmente nos momentos em que se encontrava a dialogar com a Psicóloga Estagiária. Foi-lhe explicada a importância de olhar nos olhos das outras pessoas, a fim de que entendesse o que estas pretendiam e, principalmente, o que estavam a sentir. Para que compreendesse melhor a relevância do contacto ocular foi realizado um *role-play*, onde a criança tentava entender qual a expressão facial e/ou o sentimento da Psicóloga Estagiária, estando ela de costas. JP entendeu que se ela não olhasse para ele, não conseguiria nomear a emoção que esta expressava. Num segundo momento inverteram-se os papéis e a constatação foi idêntica.

Na sessão seguinte deu-se continuidade à temática da atenção/concentração. Especificamente, incidiu-se na promoção da velocidade de processamento e de execução,

através da realização da atividade "Segue o Código!". Nesta dinâmica, foi pedido a JP que indicasse os números correspondentes aos desenhos que apareciam, em função do código apresentado. Inicialmente, a criança percebeu que seria para dar continuidade à sequência apresentada 1-2-3-4, tendo respondido que "a seguir era o 5". Porém, assim que entendeu as regras, foi notória a rapidez de JP na execução daquele exercício, não tendo errado nenhuma das correspondências entre número e dinossauro. Na realização desta tarefa, JP foi dizendo em voz alta qual o número associado ao dinossauro, como forma de ser mais fácil e se ir orientando. Percebeu-se, novamente, que a criança ambicionava por maior autonomia, na realização das tarefas, denotada no seu discurso através de expressões como: "eu sei fazer sozinho", "eu já posso fazer sozinho, não preciso de ajuda".

Na sessão quatro, o foco principal de intervenção foi a identificação e associação de emoções básicas a situações concretas. Através da visualização da história, em formato vídeo, "O Monstro das Cores" (Anna Lennas), JP conheceu emoções básicas – alegria, tristeza, raiva, calma, medo e amor/carinho. A criança esteve atenta e concentrada na visualização do vídeo. Porém, ainda que tivessem sido dadas algumas pistas, JP raramente conseguiu nomear a emoção, havendo a necessidade de a Psicóloga Estagiária voltar a relatar o que havia sido explicado. Num segundo momento, como forma de se realizar uma maior exploração de cada emoção, e a sua associação a situações concretas, JP foi convidado a fazer a correspondência entre cartões plastificados, que continham acontecimentos do dia-a-dia (e.g., quando a mãe o ia buscar à escola; quando os amigos não queriam brincar), e as emoções básicas trabalhadas. A criança associou corretamente as emoções, tendo sido apenas necessário clarificar se sentia medo ou raiva (e.g., quando um colega não queria brincar com ele). Especificamente, nessa sessão, a criança levou para casa uma tabela de registo semanal de emoções, na qual deveria colorir a emoção predominante em cada dia da semana (triste, incomodado/aborrecido, feliz), de forma autónoma. No decorrer da sessão, verificaram-se alguns progressos no contacto ocular nos momentos em que JP dialogava com a Psicóloga Estagiária. Todavia, quando realizava monólogos, isto é, um discurso centrado nele próprio, os olhos de JP dispersavam pela sala.

Na sessão cinco, a temática principal foi o aprofundamento de competências de autoestima e de autoconceito. Através da apresentação de um *PowerPoint*, criado pela Psicóloga Estagiária, JP teve oportunidade de ouvir a "História do Nico", inventada pela Psicóloga Estagiária para aquela sessão. Foram gravados áudios que acompanhavam os

balões de fala nos quais se contava a história do Nico. Esta história começava com uma pequena descrição da personagem, realizada pela própria, a que se seguia a caracterização do Nico na perspetiva da mãe, do pai, da professora e dos amigos. No final, pediu-se a JP que recontasse o que acabara de ouvir, tendo sido necessário mostrar novamente o *PowerPoint* e apelar para que a criança escutasse a história com atenção. Depois da segunda audição, foi solicitado a JP que se caracterizasse a si próprio, verificando-se, inicialmente, a existência de algumas dificuldades na autocaracterização. Por isso, voltou a apresentar-se o diapositivo em que o Nico se descrevia a ele mesmo, tendo JP acabado por indicar que se considerava uma criança "inteligente", "divertida", "grande", "trabalhadora", "forte" e de "olhos azuis". Do mesmo modo, quando questionado sobre a forma como os outros o viam, foi necessário auxiliar a criança nessa tarefa, introduzindo expressões como "A minha mãe acha que eu sou…", "O meu pai acha que eu sou…". JP indicou que considerava que a mãe "acha que é inteligente, grande, fixe, porta bem e faz os TPC". Por sua vez, o pai referia que JP era "fixe". Constatou-se a existência de progressos no contacto ocular, dado JP ter conseguido manter esse contacto com a Psicóloga Estagiária, durante quase toda a sessão.

A sexta sessão teve como objetivo primordial salientar a importância dos relacionamentos interpessoais. Para desenvolver a temática da amizade, recorreu-se ao livro "Como Aumentar a Autoestima das Crianças" (Deborah M. Plummer), obra da qual se extraíram algumas atividades. A primeira dinâmica teve como principal propósito levar JP a entender formas de descrever os colegas, sendo que a criança referiu alguns adjetivos para caracterizar as pessoas física e psicologicamente. Por sua vez, na segunda atividade, pediu-se a JP que indicasse o nome dos seus amigos e utilizasse algumas das palavras anteriormente referidas para os descrever. A criança disse o nome de três colegas com os quais brincava habitualmente, atribuindo-lhes as seguintes características: "bom", "fixe" e "divertida". Em terceiro lugar, sugeriu-se a JP que desenhasse o seu melhor amigo, escrevendo o nome dele e descrevendo-o oralmente, pedido ao qual a criança respondeu afirmativamente. Nesta atividade foi possível entender que JP realizava desenhos da figura humana de forma básica, recorrendo ao traço único para desenhar braços, pernas e dedos. Na quarta tarefa, solicitou-se à criança que imaginasse que tinha um livro com receitas mágicas e que era necessário definir os ingredientes necessários para fazer amigos. JP indicou como ingredientes essenciais: "brincar juntos", "fazer desenhos", "fazer silêncio", "jogar à bola", "jogar à forca". No jogo "A Casa da Amizade", pediu-se à criança que dissesse todas as palavras relacionadas com a amizade, sendo que JP

indicou: “o amor”, “a alegria”, “a calma” e “ser divertido”. Na sexta tarefa, JP foi convidado a indicar quem era o seu melhor amigo, justificando a sua decisão e indicando atividades que gostavam de fazer juntos. A criança disse que o seu melhor amigo era o R, pois tinham por hábito brincar juntos nos intervalos da escola. Na última atividade da sessão, JP foi convidado a explicar quais os momentos em que gostava dos seus amigos e quais as circunstâncias em que os colegas eram desagradáveis para com ele. A criança indicou que gostava quando os amigos jogavam em equipa e estudavam em conjunto na sala de aula. Referiu que não gostava quando os colegas jogavam “à bola muito de força”. No decorrer da sessão pôde constatar-se que JP estava mais distraído e irrequieto, o que poderia ser explicado pela temática principal da sessão (a amizade), assunto sobre o qual a criança, desde o início da intervenção, demonstrara dificuldades em dialogar. Também nesta sessão, JP manteve frequentemente contacto ocular com a Psicóloga Estagiária.

A sessão sete apresentou como principal objetivo a associação de emoções e sentimentos ao contexto escolar e ao ato de aprender. Inicialmente, foi pedido a JP para associar emoções e sentimentos a temáticas relacionadas com a escola (e.g., amigos, Matemática, Português), justificando. Como forma de auxiliar JP, na concretização desta tarefa, foram utilizados os monstros construídos para a sessão dedicada à identificação e associação das emoções básicas. Assim, a criança indicou que à disciplina de Matemática associava a emoção alegria, porque gostava de contas; e à disciplina de Português e à de Estudo do Meio associava a calma. No relativo ao estudo e à brincadeira, JP associou a emoção alegria, pois gostava de aprender e de “fazer jogos”. A criança indicou, ainda, que aos professores e “às funcionárias” associava a alegria, pois estes eram todos “fixes”. Quanto aos amigos, JP referiu que “às vezes é raiva e outras vezes é alegria”. Como forma de explorar esta associação, questionou-se a criança sobre os momentos em que sentia alegria e aqueles em que experienciava raiva. JP indicou que sentia alegria quando o R e o G o deixavam brincar com eles. No polo oposto, experienciava raiva, quando os colegas não o deixavam “jogar à bola”. Por último, realizou-se a desconstrução de crenças erróneas e o reforço de sentimentos positivos, sobre a escola e sobre a aprendizagem. Na sessão, JP manteve contacto ocular, com bastante frequência, com a Psicóloga Estagiária.

Na sessão oito, foi elaborado um contrato comportamental que implicou a criação de um acordo com JP. Este contrato previa a realização de determinadas tarefas e um ajuste do comportamento global da criança. Nesse documento, JP comprometia-se a realizar as seguintes tarefas, de forma autónoma e independente: vestir, dormir, tomar banho, preparar a mochila e arrumar os brinquedos sozinho, acalmar em momentos de

maior nervosismo, falar calmamente com os outros, estar atento e concentrado nas aulas e ao realizar os TPC. Para além disso, ficou definido que caso JP não cumprisse com as suas responsabilidades, não poderia jogar *PlayStation*, nem ver televisão (consequências negativas). No polo oposto, isto é, quando a criança concretizasse as tarefas elencadas, teria direito às seguintes consequências positivas: brincar com o irmão (e.g., jogar *PlayStation*); jogar à bola com o pai e/ou com a mãe; e jogar *PlayStation*, 15 minutos por dia, com a presença do pai, da mãe ou do irmão. O contrato comportamental foi posteriormente analisado e explicado à EE de JP. No final da sessão, o documento foi assinado pela Psicóloga Estagiária, por JP e pela sua EE. Como forma de realizar a monitorização do cumprimento do contrato comportamental, foi entregue à mãe de JP uma tabela, que deveria ser preenchida pela criança, na qual registaria: a(s) tarefa(s) cumprida(s) em cada dia da semana; a autoavaliação do seu comportamento, relativamente à concretização da(s) tarefa(s); e a forma como se sentia por ter cumprido com a(s) tarefa(s) prometida(s). Não se verificaram dificuldades, durante a maioria da sessão, ao nível do contacto ocular.

A sessão seguinte implicou a monitorização do progresso da criança, segundo o contrato comportamental. Para isso, JP descreveu a tabela que havia preenchido durante a semana, indicando, nomeadamente, as tarefas que tinha conseguido cumprir todos os dias e aquelas nas quais sentira maior dificuldade, justificando. Verificou-se que a criança conseguiu vestir-se todos os dias sozinha; porém, a tarefa de dormir sozinho ainda não se encontrava concretizada, tendo JP referido que "gosta de dormir com a mãe". A EE de JP motivou a criança a varrer a cozinha e a pôr a mesa, quase todos os dias daquela semana, monitorizando a realização dessas tarefas. Quando questionado sobre a concretização dessas atividades, JP indicou que gostava de ajudar a mãe nos afazeres domésticos. Durante a sessão, foram exploradas as autoavaliações realizadas pela criança e o modo como esta se sentiu, no cumprimento das tarefas, durante aquela semana. JP indicou que se sentiu "feliz" e "calmo", tendo colorido os monstrinhos de amarelo e verde, respetivamente. Antes de terminar a sessão, foi dado a conhecer a JP que na semana seguinte não haveria sessão, explicando-lhe que tal se justificava pela necessidade de ter mais tempo para poder concretizar um maior número de tarefas. Desse modo, também se antecipava a necessidade de, gradualmente, a criança avançar sem o acompanhamento da Psicóloga Estagiária, dado estar a aproximar-se o término da intervenção e do próprio ano letivo. Não se verificaram dificuldades no estabelecimento de contacto ocular, durante a sessão.

A sessão 10 teve como principal objetivo dar-se continuidade à monitorização do progresso de JP, no relativo às tarefas elencadas no contrato comportamental. Para isso, foi solicitado à criança que descrevesse as tabelas que havia preenchido durante duas semanas, indicando as tarefas que conseguira cumprir todos os dias e aquelas nas quais sentira maior dificuldade, justificando. Verificou-se que JP continuava a vestir-se sozinho, todos os dias. Para além disso, conseguia "preparar a mochila sozinho" e "tomar banho sozinho", tendo cumprido com estas tarefas durante as duas semanas. Considerando o cumprimento de três tarefas estipuladas no contrato comportamental, a criança recebeu reforço positivo por parte dos progenitores e do irmão, tendo recebido como "prémio" um fim-de-semana de brincadeiras em família. JP indicou que se sentiu "feliz" e "calmo", no cumprimento das tarefas, tendo apontado os monstrinhos amarelo e verde, respetivamente. De acordo com a criança, dormir sozinho constituía uma tarefa que não conseguia cumprir. Acrescentou que estar atento e concentrado durante a totalidade das aulas também era algo difícil de concretizar. A Psicóloga Estagiária tentou que JP percebesse a importância de cumprir tais tarefas. Foi-lhe lembrado que, desse modo, conseguiria aprender com maior facilidade e seria mais autónomo e independente, o que demonstraria que, tal como JP referia: "já é um menino crescido". Não se verificaram dificuldades no estabelecimento de contacto ocular durante a sessão.

Na sessão 11, os objetivos selecionados foram: associar comportamentos socialmente ajustados aos diferentes contextos e sensibilizar para a relevância de manter comportamentos adequados. Para isso, foi realizada uma atividade denominada "Disciplina e Autocontrolo" (Moreira, 2019). Foram apresentadas três caixas que correspondiam aos contextos sala de aula, recreio e casa. De seguida, foram mostrados e explicados cartões (plastificados) com imagens de alguns comportamentos a adotar (e.g., jogar à bola, dormir, pedir para ir ao quadro). Por fim, solicitou-se a JP que colocasse os cartões dentro da caixa adequada, consoante o contexto sugerido em cada uma delas. A criança mostrou estar motivada e gostar do jogo. Depois de explicadas as regras, JP colocou os cartões na caixa correta, indicando, em voz alta, qual o local certo de cada comportamento, como forma de obter *feedback* e reforço positivo. Depois de a criança terminar a tarefa, foi-lhe dito que, se esta estivesse em sala de aula, não poderia estar a falar enquanto realizava um exercício. Acrescentou-se que o professor também não poderia estar sempre a indicar se a resolução da atividade estaria correta, ou não, e que, mesmo assim, JP deveria prosseguir com a concretização do exercício, tendo a possibilidade de mostrar ao docente quando concluísse. Depois de entendidas as regras,

JP voltou a concretizar o jogo, desta vez sem falar, nem esperar por *feedback*. Em ambas as situações, verificou-se que a criança conseguiu associar corretamente cada comportamento ao contexto adequado (e.g., jogar à bola – recreio; levantar a mão para ir ao quadro – sala de aula; dormir – casa). De forma a cumprir o segundo objetivo da sessão, num segundo momento, foi apresentada a JP a história "A Panda e a Pandi" (Moreira, 2019), onde uma das personagens da história realizava comportamentos socialmente adequados, enquanto a outra adotava comportamentos desajustados. O propósito desta atividade consistia em identificar a personagem da história que executava determinado comportamento. Verificou-se que JP percebeu a história, pois, através do preenchimento de uma tabela, associou cada comportamento à personagem que o executara, distinguindo comportamentos socialmente ajustados de desajustados, justificando. No desenrolar da atividade, a criança pediu para ser ela a ler alguns excertos da história. Tal pedido foi revelador dos progressos de JP, em várias dimensões do seu desenvolvimento. Nesta sessão, não se verificaram dificuldades ao nível do contacto ocular.

Descrição da Intervenção Indireta

As sessões de intervenção indireta contaram com a presença e colaboração da EE de JP e de outros docentes da criança. As reuniões com a EE tiveram periodicidade semanal, tendo contabilizado um total de 11 sessões. Estas tiveram como principais objetivos dar a conhecer o desempenho e comportamento de JP durante cada sessão de intervenção direta e, simultaneamente, debater estratégias que os pais poderiam utilizar, dando continuidade à temática abordada em cada sessão. Para além disso, também foram entregues à mãe de JP atividades que a criança poderia cumprir em casa, tendo como finalidade melhorar competências de atenção/concentração. Inicialmente, devido à pandemia Covid-19, a concretização das sessões com JP e as reuniões semanais com a EE foram realizadas com recurso à plataforma *Google Meet*, num horário combinado com a mãe da criança. Com a passagem para o formato presencial, essas reuniões passaram a ocorrer na Biblioteca do CE de Maximinos, com uma duração aproximada de 20 minutos.

Na primeira sessão, questionou-se a mãe de JP sobre o comportamento da criança durante aquela semana, tendo a EE referido que JP se tinha "portado bem", mas que não mostrava vontade de ir para o Centro de Estudo, porque dizia que estava "cansado". No relativo à passagem para o ensino no formato presencial, a progenitora indicou que a criança tinha chorado no primeiro dia de regresso à escola e no dia em que teve prova de avaliação. Ainda que tenha tentado compreender os motivos daqueles episódios, JP não

deu a conhecer o porquê dessas reações. Como forma de reforçar a temática abordada na primeira sessão com JP, a mãe levou o "Jogo da Memória" e comprometeu-se a apoiar e monitorizar a realização da atividade por parte da criança. De uma forma global, a EE revelou satisfação com as sessões de intervenção, declarando que JP "está mais calmo e concentrado", não sendo necessário adverti-lo com a mesma frequência com que o fazia anteriormente.

Na segunda sessão, foi dado a conhecer à progenitora que JP tinha executado todas as tarefas propostas em intervenção. Observou-se alguma tranquilidade por parte da mãe, ao entender o desempenho da criança. No final, explorou-se como é que tinha sido o desempenho de JP na atividade que havia levado para casa. Verificou-se que, tal como na sessão, a criança conseguiu realizar autonomamente o "Jogo da Memória", tendo demonstrado satisfação pela sua conquista. A Psicóloga Estagiária indicou à mãe da criança que, ao chegar ao CE, reparara que JP aparentava estar triste ou até mesmo incomodado. A EE revelou que a criança chorava todos os dias, ao chegar da escola, mas quando esta tentava entender o motivo daquele comportamento, JP não respondia, nem dava qualquer justificação. Para que a progenitora ficasse mais tranquilizada, a Psicóloga Estagiária indicou que esse seria um assunto a tentar compreender na sessão seguinte com a criança. Como forma de reforçar a temática abordada na sessão com JP, a mãe levou o "Jogo das Diferenças".

Na terceira sessão, a EE de JP revelou ter auxiliado a criança na execução do jogo das diferenças, dado entender que esta apresentava algumas dificuldades. A Psicóloga Estagiária questionou sobre o desempenho e bem-estar de JP durante aquela semana e sobre o período de férias. A progenitora declarou que a criança teve "muitos trabalhos de casa durante as férias". Ainda que considerasse que JP necessitava de ter "mais fichas do que os outros meninos", pois apresentava dificuldades ao nível da leitura e da escrita, julgava que o elevado número de tarefas impossibilitara a criança de brincar e de descansar. Considerando o choro da criança relatado pela mãe na sessão anterior, nesta sessão houve a oportunidade de dar a conhecer à progenitora a explicação dada por JP. A criança revelou não querer afastar-se da mãe e era por isso que chorava quando ia para a escola. A EE indicou que, devido ao isolamento da família por ter testado positivo à Covid-19, JP passara a dormir com ela, no quarto dos pais, mostrando-se renitente para voltar para o seu quarto. A Psicóloga Estagiária indicou que seria necessário promover a autonomia da criança, e que tal passaria por atividades como vestir, calçar as sapatilhas e realizar determinadas tarefas domésticas sozinho. Como forma de reforçar a temática

abordada na terceira sessão com JP, a mãe levou o "Jogo do Código", sendo-lhe indicado que teria a função de monitorizar a realização dessa tarefa.

Na sessão quatro, a mãe de JP indicou que a criança tinha realizado o "Jogo do Código" de forma rápida e correta, o que o deixara contente com o seu desempenho. No que diz respeito ao desempenho de JP durante a sessão, a informação transmitida à progenitora foi ao encontro do exposto em sessões anteriores: a criança realizara todas as tarefas, mantendo um comportamento adequado e demonstrando estar empenhado na concretização correta das mesmas. Constatou-se que a obra "O Monstro das Cores" (Anna Llenas) já era conhecida quer pela mãe, quer pela criança, dado ter sido abordada na Educação Pré-Escolar pela Educadora. Todavia, JP não revelara entender o que eram emoções, existindo a necessidade de reforçar essa temática durante a sessão. Foi pedido à mãe para também o fazer no contexto familiar. Para isso, a EE de JP levou para casa o "Jogo da Mímica" e uma tabela onde a criança deveria registar (colorindo), de forma autónoma, a emoção mais experienciada ao longo de cada dia da semana. Para além disso, também foi enviado, por *e-mail*, o vídeo da história "O Monstro das Cores" (Anna Llenas), visualizado na sessão.

Na sessão cinco, foi dada a conhecer à progenitora de JP a principal temática abordada durante a sessão com a criança: aprofundamento de competências de autoestima e de autoconceito. Tal como em sessões anteriores, indicou-se à EE que a criança estivera atenta e cumprira todas as tarefas propostas. A mãe de JP referiu que a criança tinha gostado de realizar o "Jogo da Mímica", que levara para casa, tendo pedido várias vezes tanto a ela, como ao pai, para que jogassem com ela. De acordo com a EE, JP conseguiu identificar corretamente a emoção experienciada, mediante a situação apresentada em cada cartão. Relativamente ao preenchimento da tabela de registo das emoções, constatou-se que JP pintou os monstrinhos de amarelo ou de verde, o que refletia alegria e calma, respetivamente. Como forma de reforçar a temática trabalhada durante a sessão com a criança, informou-se a progenitora que seria enviado, posteriormente, um vídeo informativo, criado pela Psicóloga Estagiária, que apresentava sugestões para os pais potenciarem a autoestima e o autoconceito dos filhos.

Na sessão seis foi dada a conhecer à EE de JP que a principal temática abordada durante a sessão com a criança fora salientar a importância dos relacionamentos interpessoais. No relativo ao vídeo informativo, enviado na sessão anterior, a EE da criança indicou que este continha estratégias importantes e válidas para ajudar JP a melhorar a sua autoestima e o seu autoconceito. Acrescentou que tentaria realizar algumas

das sugestões, como forma de apoiar todo o processo de desenvolvimento da criança. Para cumprir o objetivo da sessão, e como forma de reforço do trabalhado diretamente com JP, sugeriu-se a visualização de um episódio do desenho animado "Ruca", que retratava a importância da amizade. Para além disso, JP deveria realizar um ou mais desenhos para entregar ao(s) melhor(es) amigo(s), a fim de que estabelecesse e fortalecesse relacionamentos interpessoais.

A sessão sete começou com a progenitora a relatar que JP lhe contara que tinha passado os intervalos a brincar com os colegas, em vez de estar "sempre sozinho". Para além disso, referiu que a criança tinha feito desenhos e os tinha entregue a alguns amigos da turma. Contou, ainda, que JP tinha visto o vídeo do "Ruca" com agrado, dado gostar particularmente do desenho animado selecionado. De acordo com a mãe, JP entendeu a importância de ter amigos, pois agora "pode brincar com eles" e "nunca está sozinho". No relativo à temática principal da sessão, foi salientada, junto da progenitora, a necessidade de fazer entender a JP a relevância da aprendizagem. Foi enviada a apresentação em *PowerPoint* da história "O Benjamim não queria ir à escola", tendo sido dadas indicações à EE para que a criança lesse a história, com o seu apoio e supervisão. Terminada tal leitura, JP deveria recontar à mãe e explicar, pelas sua próprias palavras, a importância de ir à escola e de aprender.

A sessão oito começou, também, com a intervenção da progenitora que referiu que JP havia lido várias vezes a história "O Benjamim não queria ir à escola", tendo-a percebido e recontado aos pais. Para além disso, a mãe indicou ter reforçado a importância de ir à escola e de aprender a ler, a escrever e a contar. No relativo à sessão, esta implicou a redação do contrato comportamental, com a colaboração e corresponsabilização da EE e da própria criança. Foram definidas as tarefas que JP deveria cumprir, as consequências positivas (a que teria direito mediante a concretização dessas promessas) e as negativas (caso não cumprisse o acordado). Como forma de colaborar na redação deste contrato, a progenitora adicionou a tarefa "arrumar os brinquedos sozinho", pois JP não tinha por hábito fazê-lo, acabando por ser a mãe a arrumar. Para tornar acessível a monitorização do cumprimento das tarefas, foi facultada uma tabela na qual JP deveria indicar a tarefa realizada, a autoavaliação do comportamento, relativamente à concretização da tarefa, e o que sentia depois de cumprir cada tarefa.

As sessões nove e dez visavam verificar o preenchimento da tabela de monitorização do contrato comportamental. A progenitora referiu que JP tinha cumprido as seguintes tarefas: "vestir sozinho", "tomar banho sozinho", "preparar a mochila

sozinho" e "varrer a cozinha". Revelou sentir-se orgulhosa por entender que o educando "está a ficar um menino crescido". A Psicóloga Estagiária reforçou junto da EE a importância de elogiar JP, demonstrando-lhe o orgulho sentido pelo seu progresso. Ficou acordado que a EE ficaria responsável por continuar a auxiliar JP, no preenchimento da tabela de monitorização do contrato comportamental. No final, a progenitora deu a entender à Psicóloga Estagiária a necessidade de que JP compreendesse que, consoante o contexto em que se encontrava, as regras comportamentais eram diferentes. Isto é, enquanto no recreio podia, por exemplo, correr, na sala de aula não o poderia fazer. Garantiu-se, junto da EE, que na sessão seguinte se daria atenção à temática solicitada.

Na última sessão, e considerando o pedido efetuado na sessão anterior pela mãe de JP, pediu-se à criança que explicasse à progenitora a atividade que havia sido desenvolvida durante a sessão com a Psicóloga Estagiária. Assim, JP mostrou, na presença da mãe, a atividade concretizada durante a sessão, que implicou a colocação de cartões plastificados com atividades (e.g., correr, jogar à bola, comer, dormir) nas caixas corretas (casa, recreio, sala de aula). Registe-se que a criança inseriu os cartões nas caixas correspondentes, num ritmo adequado e de forma correta, o que pareceu deixar a mãe e JP orgulhosos pelo seu desempenho. Nesta sessão, a EE indicou à Psicóloga Estagiária que às tarefas já cumpridas pela criança, naquela semana, JP acrescentou a tarefa "arrumar os brinquedos sozinho". Houve uma tentativa para que a criança dormisse no seu quarto, mas JP acabou por regressar ao quarto dos pais, quando a mãe se ausentou da sua cama. Foi valorizado o esforço realizado pela EE e indicado que, gradualmente, deveria continuar a tentar que JP dormisse na sua cama, para que este se sentisse mais confiante e aumentasse a sua autonomia.

Para além das reuniões realizadas com a EE de JP, também foram realizadas reuniões breves com a Professora M, como forma de se tomar conhecimento do comportamento da criança, durante as aulas, e do seu progresso. Também nas reuniões da EMAEI, houve necessidade de realizar intervenções, dado JP ter beneficiado de medidas seletivas de suporte à aprendizagem e à inclusão.

No final da intervenção, houve oportunidade de reunir com o Professor Titular de Turma de JP, com a EE e com outros docentes da criança. Nesta reunião, foi discutida a possibilidade apresentada pela progenitora de JP ficar retido no 2.º ano de escolaridade. Depois de apresentados os prós e os contras da retenção, ficou decidido, por unanimidade que JP transitaria para o 3.º ano de escolaridade. De acordo com o Professor Titular de Turma e na opinião dos restantes docentes presentes, JP apresentava progressos em várias

áreas do desenvolvimento: maiores capacidades de autonomia e iniciativa, integração na turma, estabelecimento de amizades de forma autónoma, melhorias na leitura ("o aluno pede para ler"), iniciação ao cálculo matemático e à resolução de problemas. Como tal, consideraram que reter a criança no 2.º ano não seria adequado. Para finalizar, foi assinado um documento por parte do Professor Titular de Turma, da EE de JP, e pela Psicóloga Estagiária, dando a conhecer os assuntos abordados na reunião e a decisão final (justificando).

Avaliação da Intervenção

De modo a obter *feedback* sobre cada sessão, ou seja, como forma de avaliar o processo da intervenção, foram criados e plastificados *emojis*, um de cor verde (simbolizando "*Gostei*"), um de cor amarela (opção neutra) e outro de cor vermelha (indicando "*Não gostei*"). No final de cada sessão, a criança foi convidada a escolher o *emoji* que melhor retratava o seu grau de satisfação. Verificou-se que JP, em todas as sessões de intervenção, selecionou o *emoji* verde, justificando a sua escolha por ter gostado de realizar as atividades.

Na última sessão com JP, foi realizada uma avaliação global do impacto da intervenção, através do preenchimento de uma ficha de avaliação final. De acordo com JP, as dinâmicas que "correram bem" foram: a concretização de algumas das tarefas elencadas no contrato comportamental e a realização das atividades e dos jogos de cada sessão (e.g., "História do Nico" e "Jogo da memória"). No polo oposto, a criança referiu que o que "correu menos bem" foi o seu comportamento desajustado nalgumas aulas (principalmente nas da professora M). Como "comportamentos/estratégias a manter no próximo ano letivo", JP indicou que, na sala de aula, fará o que os professores instruírem, respeitará os docentes e colocará o dedo no ar quando quiser intervir. No recreio, pedirá aos amigos para brincarem com ele, sendo que aos meninos solicitará que "joguem à bola" e às meninas que "saltem à corda". Em casa, JP referiu que respeitará a mãe, o pai e o irmão, e que continuará a ajudar a progenitora nas tarefas domésticas (e.g., varrer a cozinha). Relativamente à sua autonomia e ao cumprimento das tarefas do contrato comportamental, a criança prometeu continuar a vestir-se, fazer a mochila e tomar banho sozinha, acrescentando que tentará passar a dormir sozinha também.

Como forma de avaliar potenciais progressos de JP, voltou a observar-se a criança em contexto sala de aula. No que diz respeito ao registo narrativo, verificou-se que JP executou comportamentos como: "virar para trás", "não parar quieto na cadeira"

(levantou-se várias vezes) e "levantar sem autorização". O ato de "levantar sem autorização" foi o que ocorreu com maior frequência, sendo que os outros comportamentos se verificaram duas vezes cada um. No que concerne ao registo de frequências, constatou-se que, na aula de Educação Artística, JP executou comportamentos desadequados, entre os quais: "virar para trás", sendo que nem a professora, nem os colegas advertiram tal comportamento; e "levantar sem autorização", sendo que a docente chamou à atenção e os colegas pediram a JP para estar calado e quieto, pois estava a perturbar o funcionamento da aula. Na folha de registo livre, foram assinaladas as seguintes reflexões: confirmação da existência de défice ao nível da velocidade de processamento e de execução; necessidade de reforço positivo frequente e *feedback* contínuo; desorganização do material escolar e da secretária; desistência perante tarefas complexas. Registe-se que JP pediu à docente para que um colega fosse para a sua mesa, de forma a que este pudesse apoiá-lo na realização das atividades solicitadas. Concluiu-se que, entre a observação inicial e a observação final, se verificaram alguns progressos, particularmente, na frequência de execução de comportamentos desajustados, que diminuiu na observação final. Além disso, a reação intempestiva da criança e a sua desatenção também constituíram indicadores comportamentais que diminuíram, após a intervenção. Saliente-se, também, o pedido realizado por JP (no segundo momento de observação) para que um colega fosse para a sua secretária, o que demonstrou não só iniciativa por parte da criança, como também revelou maiores capacidades ao nível da comunicação, no estabelecimento de relacionamentos interpessoais e na integração à turma.

Por sua vez, no que diz respeito à avaliação final realizada com a EE de JP, a mãe da criança demonstrou estar satisfeita com os progressos realizados pelo educando. Reforçou o apoio dado ao nível da intervenção indireta, referindo que as atividades realizadas como reforço das temáticas abordadas em cada sessão foram relevantes para os progressos realizados por JP. Destacou como principais melhorias: o estabelecimento e manutenção de contacto ocular, melhorias no autoconceito e na autoestima, maior vontade para a aprendizagem (e.g., leitura e escrita), maior autonomia, e estabelecimento de relacionamentos interpessoais com elementos da turma. Por parte da Psicóloga Estagiária, foi salientado o apoio incondicional dado pela progenitora, em todas as sessões, demonstrando que este suporte foi essencial para que JP revelasse progressos ao nível da atenção/concentração, que tiveram repercussões noutras áreas do

desenvolvimento. No final, foi enviado para a EE um folheto informativo com estratégias ao nível da atenção/concentração.

Como forma de poder verificar o impacto dos progressos de JP no seu desempenho académico, foi solicitado à EE que facultasse os registos de avaliação do 1.º e do 2.º período letivo. Constatou-se que no 1.º período letivo, a criança obteve nível "Insuficiente" às disciplinas de Português, Matemática e Apoio ao Estudo; e "Suficiente" às restantes disciplinas. Por sua vez, no 2.º período letivo, JP alcançou "Suficiente" a todas as disciplinas, à exceção de Educação Moral e Religiosa à qual obteve a classificação "Bom". Os seus registos de avaliação demonstraram evolução, em resultado do trabalho desenvolvido nas sessões de intervenção psicológica e em resposta à aplicação de medidas universais e seletivas de suporte à aprendizagem e à inclusão.

Globalmente, as sessões de intervenção com JP decorreram conforme o planeamento inicial. Contudo, sentiu-se necessidade de ajustar a ordem de algumas das atividades previstas para as sessões, como forma de dar resposta às necessidades apresentadas pela criança. Especificamente, ao nível das emoções e sentimentos, ainda que se tivesse planeado abordar essa temática em sessões de forma contínua, foi preciso responder às dificuldades experienciadas por JP nos domínios da autoestima e do autoconceito. Considerou-se que, desse modo, se possibilitou a aquisição de ferramentas essenciais para se dar continuidade à aprendizagem e desenvolvimento de competências sociais e emocionais.

Reflexão

As sessões individuais com JP foram, num primeiro momento, planeadas para o método presencial. Porém, a pandemia Covid-19 e, consequentemente, um segundo confinamento, desencadearam a necessidade de adaptar a intervenção individualizada com a criança para o formato à distância. A transformação das sessões para a configuração *online* colocou algumas questões éticas, às quais houve necessidade de dar especial atenção. Especificamente, no que diz respeito à privacidade, verificou-se que, na intervenção online com JP, os pais tenderam a estar presentes nas sessões. Como tal, foi essencial que se realçasse junto dos progenitores a importância de a criança estar sozinha nas sessões à distância, para que fosse possível JP se sentir mais à vontade nas partilhas realizadas. As estratégias utilizadas passaram por reunir no início de cada sessão e no final com a EE da criança, para que, por um lado, esta se sentisse parte integrante da intervenção e, por outro lado, se possibilitasse a realização de intervenções apenas com

JP. Diretamente com a criança, houve a necessidade de reajustar as sessões, no que concerne ao tempo, quantidade de sessões e atividades a desenvolver, nomeadamente. Assim, as sessões passaram a ter a duração de 45 minutos cada uma, contemplando 15 minutos para a reunião com a EE e 30 minutos para a sessão com a criança. Para além disso, e considerando as dificuldades apresentadas por JP ao nível da atenção/concentração, foi essencial a adoção de estratégias, que suscitassem a atenção da criança, entre as quais: a utilização de *emojis*, o esclarecimento das regras de cada sessão, a mudança do fundo do vídeo (consoante os interesses de JP) e a realização de momentos de silêncio (para que a criança entendesse que estava a executar um comportamento menos adequado). Com o fim do segundo confinamento, o ensino voltou para o formato presencial, assim como as sessões de intervenção individualizada com JP.

Considera-se que, para a eficácia da intervenção psicológica com JP, contribuíram diversos fatores. A ligação estabelecida com a criança e o empenho demonstrado nas sessões de intervenção, permitiram a aquisição e o desenvolvimento de competências essenciais, particularmente ao nível da atenção/concentração. Para além disso, a relação criada com a EE possibilitou um acompanhamento e monitorização do progresso de JP, de forma detalhada e em continuidade do que era promovido em cada sessão com a criança. O contacto frequente com a Professora M e com as assistentes técnicas do CE de Maximinos permitiu monitorizar o progresso de JP, particularmente ao nível do comportamento e relação com os pares. Saliente-se que a resposta da EMAEI, ao nível da implementação de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão (e.g., acomodações curriculares no processo de avaliação), permitiu reforçar a eficácia da intervenção psicológica com JP e ir ao encontro das suas necessidades. Tendo em conta os resultados da intervenção psicológica, sugere-se dar continuidade ao acompanhamento com JP, como forma de manter os progressos apresentados pela criança, nomeadamente ao nível do seu desenvolvimento socioemocional. A articulação com a EE e o Professor Titular de Turma será essencial, a fim de monitorizar o comportamento de JP no contexto familiar e escolar, assim como os avanços realizados no domínio da aprendizagem.

Em suma, julga-se que, a partir da experiência com este caso, foram adquiridas e desenvolvidas competências essenciais para a prática profissional futura, enquanto Psicóloga da Educação. Primeiramente, destaque-se a importância de manter a assertividade, principalmente nos momentos em que a criança exibia comportamentos socialmente desajustados e desafiava as regras estipuladas para a sessão. Para além disso, ser clara e breve nas indicações facultadas a JP, mostrou ser essencial para que a criança

conseguisse resolver corretamente as atividades solicitadas. Por último, como principais competências desenvolvidas com o Caso JP, salientem-se a resiliência e a persistência, particularmente importantes nos momentos em que, ocasionalmente, a criança manifestava comportamentos socialmente desajustados. Assim, o acompanhamento deste caso implicou perseverança e esperança no progresso da criança e, ao mesmo tempo, confiança nas capacidades desenvolvidas ao longo da formação académica e percurso de vida.

Intervenção Vocacional – 9.º ano

Enquadramento

Uma das funções atribuídas ao(a) Psicólogo(a) da Educação consiste na orientação escolar e profissional dos alunos (DGE, 1991). Como tal, e considerando a importância de realizar este tipo de intervenção (Taveira, 1999), a concretização de sessões de intervenção vocacional, particularmente no 9.º ano, revela-se fundamental. Registe-se que, este ano de escolaridade constitui um momento de transição: passagem do 3.º CEB para o Ensino Secundário. Nesta etapa, os jovens devem escolher qual o percurso que pretendem seguir, como sejam Cursos Cientifico-Humanísticos ou Cursos Profissionais. Assim, a intervenção vocacional realizada pelo(a) Psicólogo(a) da Educação é essencial no apoio à tomada de decisão dos jovens (OPP, 2020a). O AE de Maximinos implementa, anualmente, sessões de intervenção vocacional, nas turmas do 9.º ano de escolaridade, da EB 2/3 Frei Caetano Brandão e da Escola Secundária de Maximinos. Essas sessões estão inseridas num programa de intervenção, elaborado e implementado pelos Psicólogos, Dr.ª Sónia Dias e Dr. Paulo Nóvoa, sendo aplicado desde o 1.º até ao 3.º Período letivo.

Enquadramento Teórico

No âmbito do enquadramento legal, o Decreto-Lei n.º 190/91, de 17 de maio (DGE, 1991), preconiza a criação dos Serviços de Psicologia e Orientação, que enquadram as funções do(a) Psicólogo(a) em contexto escolar. Nesta legislação, encontram-se postuladas atribuições e competências deste profissional, nas quais se contemplam o apoio psicopedagógico, o apoio ao desenvolvimento do sistema de relações da comunidade educativa e o processo de orientação escolar e profissional (DGE, 1991).

A OPP elaborou um documento intitulado "Referencial – Psicologia e Orientação em Contexto Escolar" (DGE, 2016), no qual se encontram englobadas estas leis, tendo

como fundamento base o Código Ético e Deontológico do(a) Psicólogo(a) (OPP, 2011). Ao nível da orientação vocacional, neste referencial está estipulado que o conceito de "orientação" deve ser substituído pela terminologia "intervenção", uma vez que esse termo "perpetua ideias antigas e pouco úteis acerca da atuação do(a) Psicólogo(a) em contexto escolar (modelos de *guidance*, diretivos, centrados no especialista e numa abordagem de ajustamento), e veicula a ideia que as intervenções na carreira não são parte integrante da psicologia e mais especificamente da Psicologia Escolar" (DGE, 2016, p. 6). Para além disso, define-se que a intervenção de carreira ou vocacional apresenta diversas modalidades, entre as quais: "informação; seminários de gestão pessoal da carreira; aconselhamento ou consulta psicológica em grupo ou individual; sistemas de intervenção vocacional apoiados por computador; programas de desenvolvimento vocacional; e educação para a carreira" (DGE, 2016, p. 6).

Recentemente, a OPP criou um guia orientador com recomendações para a intervenção psicológica vocacional e de desenvolvimento de carreira, em período pandémico (OPP, 2020b). Para além de diversas recomendações, neste documento encontra-se uma distinção entre psicologia vocacional, desenvolvimento de carreira e intervenções de carreira. A psicologia vocacional "centra-se no modo como os indivíduos experimentam a sua formação, trabalho, profissões e carreiras" (OPP, 2020b, p. 2). Por sua vez, o desenvolvimento de carreira diz respeito "a um conjunto vasto de temas, perspetivas, conceitos e práticas relacionadas com o processo evolutivo da carreira ao longo do ciclo de vida, envolvendo fatores psicológicos, sociológicos, educativos, económicos e físicos, bem como fatores fortuitos que interagem influenciando a carreira de um indivíduo" (OPP, 2020b, p. 2). Por último, as intervenções de carreira remetem para um construto mais global, que implica o ciclo de desenvolvimento do ser humano, desde o planeamento de carreira, até à transição para a reforma (OPP, 2020b).

As recomendações da OPP (2020b), para a intervenção psicológica vocacional e de desenvolvimento de carreira, apresentam uma secção específica dedicada às crianças e aos adolescentes (população-alvo da intervenção vocacional no Estágio Curricular). Neste documento, destaca-se a importância de atender às especificidades de cada faixa etária e aos "momentos específicos de tomada de decisão" (OPP, 2020b, p. 2), nos percursos escolares das crianças e jovens. Sublinha-se, também, a necessidade de o(a) Psicólogo(a) na sua prática profissional: "seguir as evidências científicas" (OPP, 2020b, p. 2); dotar os alunos de informações, relativamente às oportunidades de escolha existentes; promover momentos/atividades de autoconhecimento (e.g., com crianças mais

novas propiciar a exploração das diversas profissões existentes); e "estimular o desenvolvimento da adaptabilidade (através do desenvolvimento da curiosidade, da autonomia, da atitude cooperante, da preocupação com o futuro e de confiança)." (OPP, 2020b, p. 3).

De acordo com a literatura, postula-se que a intervenção vocacional deve ser iniciada o mais precocemente possível. Tal possibilita ao jovem "evitar o compromisso precoce com opções vocacionais, bem como desenvolver atitudes positivas face a si próprio/a e ao meio, sentimentos de competência, e o uso das experiências escolares na exploração e preparação do futuro" (Taveira, 1999, p. 173). Os programas de intervenção psicológica, realizados no âmbito da carreira, revelam diversas vantagens, nomeadamente "o aumento da confiança dos alunos em competências chave de carreira" (Cordeiro et al., 2017, p. 94) e a diminuição das dificuldades dos jovens na tomada de decisão (Königstedt & Taveira, 2010). Efetivamente, estes programas devem ser implementados nas escolas, uma vez que, segundo diversos estudos, proporcionam aos alunos oportunidades de descoberta pessoal (Super & Crites, 1957; Super, 1976; Super & Bohn, 1980; citados por Faria & Taveira, 2006), construção da personalidade (Taveira & Moreno, 2010) e aumento da adaptabilidade de carreira (Savickas, 2005, citado por Faria & Taveira, 2006). De acordo com Taveira (2000), a investigação "demonstra que, de uma forma geral, a exploração vocacional tende a relacionar-se com a satisfação profissional, a maturidade profissional, o desenvolvimento do autoconceito, os sentimentos de autoeficácia e o ajustamento a uma escolha vocacional." (Faria & Taveira, 2006, p. 2). Estas capacidades, por sua vez, revelam-se como essenciais para que o indivíduo seja capaz de enfrentar as transformações constantes do mundo do trabalho e da sociedade contemporânea (Duarte et al., 2010; Maree, 2018).

Deste modo, a atuação do(a) Psicólogo(a) da Educação, no âmbito da intervenção de carreira, tem ainda um papel mais relevante e fulcral no apoio ao processo de tomada de decisão de crianças e jovens (OPP, 2020a). Quando um aluno se encontra indeciso sobre o seu percurso académico, tal dificuldade condiciona a sua "motivação, a realização de escolhas (Taveira, 2000) e a criação de objetivos vocacionais" (Teixeira, 2018, p. 11). Fatores como a falta de informação, o medo, a ansiedade e o receio de não corresponder às expectativas de outros significativos, são apontados pela literatura como as principais causas associadas à indecisão vocacional dos estudantes (Taveira, 2000). Assim, torna-se fulcral apoiar os jovens, para que estes sejam capazes de tomar decisões de carreira fundamentadas e conscientes (Briggs et al., 2012; Fretz, 1981; Gamboa et al., 2014;

Gysbers & Henderson, 2001; Jordan et al., 2016; Spokane & Nguyen, 2015). A implementação de ações de intervenção de carreira deve privilegiar o papel ativo do indivíduo, fomentando o desenvolvimento de competências-chave, como sejam a adaptabilidade de carreira, a resiliência e o planeamento (Brown & Lent, 2020; Gamboa et al., 2014; Teixeira, 2018; Whiston & Blustein, 2013, citados por Machado, 2018). Simultaneamente, a intervenção no âmbito da carreira deve estimular "a exploração orientada para o *self*" (Whiston & Blustein, 2013, citados por Machado, 2018, p. 6). Isto é, os jovens devem ser apoiados não só para aprofundar competências de gestão de carreira, como também para se explorarem a eles mesmos (e.g., traços de personalidade, aptidões, interesses, aspirações) (Correia, 2016; Taveira & Silva, 2011).

Tendo por base a investigação, constata-se que as intervenções realizadas no âmbito da carreira que revelam maior eficácia, no apoio ao processo de tomada de decisão, são a consulta psicológica vocacional individual (Whiston et al., 1998) e a consulta psicológica vocacional em grupo (Brown & Lent, 2020). Nas intervenções em grupo, os estudantes têm a possibilidade de perceber que os problemas que apresentam são partilhados pelos restantes colegas, o que potencia a sua motivação (Faria et al., 2008, citados por Machado, 2018). Nesta dinâmica, os jovens, simultaneamente, desenvolvem competências essenciais para a tomada de decisão de carreira, como sejam a autodescoberta e o raciocínio (Di Fabio & Maree, 2011; Faria et al., 2008, citados por Machado, 2018). Para além disso, as intervenções em grupo revelam-se como "uma mais valia para diminuir os custos", dado possibilitarem a concretização de sessões com "um maior número de alunos" (Machado, 2018, p.7). No AE de Maximinos, o programa de intervenção vocacional integra, predominantemente, dinâmicas de grupo, o que apresenta diversos benefícios, tendo em conta, nomeadamente, o rácio Psicólogos-alunos e as vantagens supramencionadas sobre este tipo de intervenção psicológica vocacional.

Descrição da Intervenção Psicológica Vocacional – 9.º ano

O programa de intervenção vocacional, construído pela Dr.ª Sónia Dias, implicou a realização de seis sessões (Anexo IV). Este programa apresentou como objetivo principal apoiar os alunos no processo de tomada de decisão vocacional. Como objetivos específicos, selecionaram-se: a) apresentar os percursos escolares possíveis após o 9.º ano de escolaridade; b) realizar um diagnóstico sobre a situação pessoal, escolar e vocacional dos alunos; c) identificar interesses e preferências escolares e profissionais; d) avaliar habilidades, aptidões pessoais e vocacionais (Tabela 3).

Tabela 3

Ficha Técnica do Programa de Intervenção Vocacional

Tema	Intervenção Psicológica Vocacional
Objetivo geral	Apoiar os alunos no processo de tomada de decisão vocacional.
Objetivos específicos	a) apresentar os percursos escolares possíveis após o 9.º ano de escolaridade; b) realizar um diagnóstico sobre a situação pessoal, escolar e vocacional dos alunos; c) identificar interesses e preferências escolares e profissionais; d) avaliar habilidades, aptidões pessoais e vocacionais.
Destinatários	Três turmas do 9.º ano de escolaridade (9.º 5, 9.º 6 e 9.º 7).
N.º de sessões	Seis sessões por turma (90 minutos cada).
Intervenientes dinamizadores	Dr.ª Sónia Dias, Psicólogas Estagiárias Inês Paiva e Eva Ferreira.
Espaço físico	Sala de aula.
Espaço *online*	*Google Meet*.

As sessões de intervenção vocacional, com as turmas do 9.º ano, decorreram na Escola Secundária, em momentos previamente combinados com os respetivos Diretores de Turma. Ainda que a primeira sessão tenha sido realizada presencialmente, a segunda e terceira sessões decorreram no formato *online*, dado o alastrar da pandemia Covid-19 e a existência de um novo confinamento. Inicialmente, houve a possibilidade de as Psicólogas Estagiárias estarem presentes nas sessões das três turmas; porém, com a passagem para o ensino à distância, cada Psicóloga Estagiária ficou circunscrita à observação da turma pela qual ficou responsável. No caso em particular, a turma do 9.º 5 foi a atribuída. Com a passagem para o ensino presencial, as sessões de intervenção vocacional voltaram a realizar-se presencialmente (Tabela 4).

Tabela 4

Calendarização das Sessões de Orientação Vocacional

Turmas	Sessões				
	Sessão 1	Sessão 2	Sessão 3	Sessões 4 e 5	Apresentação de resultados
9.º 5	12 de janeiro (presencial) 22 de fevereiro *(online)*	26 de fevereiro *(online)*	12 de março *(online)*	13 de abril (presencial)	10 de maio a 18 de junho (presencial)
9.º 6	12 de janeiro (presencial)	26 de fevereiro *(online)*	12 de março *(online)*	abril (presencial)	junho
9.º 7	12 de janeiro (presencial)	23 de fevereiro *(online)*	5 de março *(online)*	abril (presencial)	junho

Na primeira sessão do programa de intervenção, procedeu-se à apresentação do programa, dos percursos escolares existentes após o 9.º ano de escolaridade (3.º CEB), e do Decreto-Lei relativo aos Cursos Profissionais. Além disso, os estudantes preencheram uma ficha que funcionou como pré e pós-teste da intervenção, a fim de se poder avaliar o seu impacto, e sob proposta das estagiárias. Começou-se a primeira sessão pela turma do 9.º 6 (responsabilidade da Dr.ª Sónia Dias), verificando-se que a maioria dos alunos estava indecisa sobre o curso e/ou a profissão pretendida. Registe-se que a comunicação assertiva da Dr.ª Sónia Dias, durante a sessão, foi essencial para manter um clima socialmente adequado e positivo na sala de aula, uma vez que os estudantes estavam constantemente em conversas paralelas e inquietos. Por sua vez, na turma do 9.º 7 verificou-se que também estes alunos estavam com dúvidas sobre as suas escolhas vocacionais; ainda que, comparativamente ao 9.º 6, esta turma já integrasse jovens aparentemente mais esclarecidos relativamente ao curso/à profissão pretendida (e.g., um aluno manifestou interesse pelo curso de Línguas e Humanidades). O 9.º 7 foi, também, uma turma agitada e barulhenta, integrando outras nacionalidades para além da portuguesa (e.g., brasileira). Na turma do 9.º 5, um reduzido número de estudantes compareceu à sessão. Como a turma era do Ensino Articulado, alguns jovens não tinham disponibilidade no horário selecionado, o que fez com que apenas sete alunos participassem na sessão. Ao contrário das outras duas turmas, os estudantes estiveram

sossegados e responsivos durante a sessão. Para além disso, todos relataram já ter uma ideia do curso e/ou da profissão que almejavam seguir. Fizeram questões direcionadas sobre as disciplinas de cada curso e sobre os exames nacionais do Ensino Secundário. Considerando que alguns alunos não estiveram presentes na primeira sessão, houve a necessidade de remarcar, via *Google Meet*, essa sessão. Verificou-se que, tal como nos restantes elementos da turma, a quase totalidade dos jovens já havia realizado autonomamente momentos de exploração vocacional prévia autónoma. Além disso, a maioria dos estudantes apresentava dúvidas entre dois cursos Científico-Humanísticos e, duas alunas, referiram ter como hipótese continuar na música e ter disciplinas do ensino regular (regime supletivo ou integrado). Porém, manifestaram algum receio nesta decisão, dado considerarem a carga horária extensa. Momentos antes de terminar a sessão, foi realizada uma reflexão entre a Dr.ª Sónia Dias e as Psicólogas Estagiárias. A Dr.ª Sónia Dias salientou a importância do suporte parental, no caso dos alunos da turma 9.º 5, como um dos fatores principais para a exploração vocacional já realizada e, também, como justificação pelo comportamento e interesse revelado pelos jovens.

A segunda sessão de intervenção vocacional contou com a presença de 19 alunos, da Dr.ª Sónia Dias e da Psicóloga Estagiária Inês Paiva, tendo sido realizada através do *Google Meet*. Os estudantes compareceram à sessão à hora indicada. Esta sessão teve como principal propósito o preenchimento de uma Ficha de Caracterização Pessoal, a fim de se recolherem dados pessoais sobre os jovens (e.g., interesses, preferências, exploração vocacional já realizada, avaliações escolares). Durante a sessão, surgiram dúvidas nalgumas questões, nomeadamente ao nível da caracterização pessoal e dos resultados escolares do 7.º ano de escolaridade. Quando não sabiam o que responder, ou quando alguma pergunta não se aplicava, foi indicado aos alunos, pela Dr.ª Sónia Dias, que estes deveriam responder "Não sei" ou "Não se aplica". Os estudantes estavam bem-dispostos e mantiveram a câmara ligada durante toda a sessão. No final, e como forma de reforço positivo, a Dr.ª Sónia Dias deixou na turma da *Classroom* do 9.º 5, uma mensagem em que os felicitou pelo seu comportamento. Registe-se que, depois desta sessão, foi construída, pela Psicóloga Estagiária uma tabela de caracterização de cada aluno, com as principais respostas dadas, a fim de, posteriormente, se construírem os relatórios individuais.

A terceira sessão com a turma do 9.º 5 também foi concretizada no formato *online* (*Google Meet*). Esta sessão teve como principal propósito o preenchimento do questionário de Interesses e Preferências Profissionais – Edição Revista (IPP-R). Ao

longo da sessão, um aluno identificou informação semelhante em duas questões, tendo a Dr.ª Sónia Dias referido que é natural que existam perguntas parecidas, pois "são ratoeiras típicas de questionários de Psicólogos". No final da sessão, foi indicado à turma que a próxima sessão decorreria no formato presencial, no início de abril. Quando questionados sobre o regresso às aulas presenciais, um dos estudantes referiu estar com algum receio/medo, devido à pandemia Covid-19. De facto, considerando a literatura revista e as ações de formação contínua realizadas sobre esta temática, a ansiedade de crianças e jovens aumentou durante o período pandémico, assistindo-se ao agudizar das dificuldades já anteriormente experienciadas por alguns alunos (e.g., lacunas no estabelecimento de relações interpessoais, baixa autoestima, dificuldades na aprendizagem). Saliente-se que, após a sessão, houve a necessidade de cotar alguns dos questionários, tendo sido as respostas inseridas na tabela criada na sessão anterior. Tal configurou um auxiliar importante não só para a construção dos relatórios individuais, como também para orientar os estudantes quanto a possibilidades de exploração aprofundada de alternativas escolares, de acordo com os resultados aferidos em cada atividade.

A sessão quatro e cinco foram realizadas no mesmo dia e implicaram o preenchimento da Bateria de Provas de Raciocínio (BPR – Almeida & Lemos, 2006). Estas sessões foram executadas no formato presencial e tiveram uma duração total de aproximadamente 1:30h. Inicialmente, a turma do 9.º 5 estava agitada, barulhenta e faladora, pelo que houve necessidade de a Dr.ª Sónia Dias adotar uma postura mais assertiva. Como forma de iniciar o preenchimento da BPR, a Dr.ª Sónia Dias, com o apoio da Psicóloga Estagiária, distribuiu a folha de resposta e procedeu à leitura das instruções. Durante a realização das diferentes provas, verificou-se que os estudantes estavam agitados e nervosos para conseguirem cumprir o tempo e terminar a tarefa. Para além disso, estavam também empenhados, concentrados e silenciosos durante a execução da bateria de provas. Alguns alunos referiram, no final da aplicação do instrumento, que era necessário mais tempo nas provas de Raciocínio Mecânico e de Raciocínio Espacial. Registe-se que, depois da sessão, foi dada continuidade à elaboração da tabela de caracterização de cada estudante, indicando as principais respostas dadas, a fim de, posteriormente, se construírem os relatórios individuais.

As sessões de devolução de resultados implicaram o agendamento com a delegada e a subdelegada de turma, neste caso em particular, alunas da turma do 9.º 5. Foram marcadas as sessões, que se vieram a realizar no período entre 10 de maio e 18 de junho de 2021. A execução das sessões em grupo vieram a transformar-se em sessões

individuais, dado os estudantes terem demonstrado interesse em realizar uma exploração vocacional mais aprofundada e direcionada para os seus interesses e competências.

Analisando as opções vocacionais da turma do 9.º 5, após a intervenção e formalização das suas escolhas nas matrículas, verificou-se que a maioria dos alunos optou por ingressar no Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias. Especificamente, obtiveram-se os seguintes resultados: dois estudantes ingressarão no Curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades, nove no Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias e sete num Curso Técnico-Profissional. Para além disso, 11 alunos (num total de 19) escolheram continuar no AE de Maximinos. Por último, quatro jovens optaram por dar continuidade ao seu percurso artístico no Conservatório de Música Calouste Gulbenkian (Regime Supletivo ou Integrado).

Avaliação/Reflexão

A realização de sessões de intervenção vocacional constitui uma mais-valia no apoio a alunos que se encontram em momentos críticos de transição escolar. Ao longo deste programa de intervenção vocacional, verificou-se que a maior parte dos estudantes apresentava dúvidas relativas aos percursos após o 9.º ano de escolaridade. Para além disso, ainda que almejassem determinado curso e/ou profissão, alguns dos alunos, só no momento de exploração, é que acabaram por compreender que as suas capacidades (visíveis nos resultados dos diferentes testes e no rendimento académico) e os seus interesses (ambições académicas e profissionais futuras) não correspondiam na totalidade. Como tal, a realização de sessões individuais de pesquisa sobre os diferentes cursos no Ensino Secundário e, posteriormente, as opções disponíveis ao nível do Ensino Superior, representaram um momento importante para estes jovens. Considera-se que, com a realização do 9.º ano primordialmente no formato à distância, não existiu oportunidade para que os estudantes explorassem determinados cursos e/ou profissões de forma mais aprofundada e, para além disso, não lhes foi possível comunicarem entre si dúvidas, receios e partilhas. Assim, conseguem compreender-se algumas das inquietações apresentadas pelos alunos, ao longo de todo o processo de intervenção vocacional. Acrescente-se o facto de a quase totalidade dos estudantes ter marcado uma segunda e, nalguns casos, uma terceira sessão, de exploração vocacional, tamanha era a ansiedade e a incerteza relativamente à escolha que lhes parecia mais adequada aos seus interesses, preferências e aptidões/capacidades.

Considerando os resultados obtidos, conclui-se e confirma-se a relevância de realizar sessões de intervenção vocacional o mais breve possível durante o percurso escolar dos jovens, como forma de preparação para as transições escolares inerentes ao sistema de ensino português. Desse modo, os alunos estarão melhor preparados e informados, não só para refletir sobre as suas preferência e aptidões, como também para conhecer opções de carreira disponíveis no mundo académico e de trabalho atual. Assim, o trabalho do(a) Psicólogo(a) da Educação apresenta-se como essencial no apoio aos jovens neste processo de exploração vocacional. Também outros elementos significativos para os estudantes, como pais, professores e colegas/amigos, constituem figuras importantes na tomada de decisão vocacional.

No que diz respeito à aplicação do programa de intervenção no AE de Maximinos, verificou-se que, ainda que tenha sido construída uma ficha como pré e pós-teste, não foi possível a aplicação no final da intervenção. Esta impossibilidade pode ter resultado da alternância entre ensino presencial e ensino à distância, que dificultou a marcação de um momento em que estivessem presentes todos os alunos de cada turma. Considera-se que, no futuro, seria pertinente a aplicação desta ficha ou de outro instrumento como pré e pós-teste, como forma de se poder avaliar a eficácia da intervenção. A Escala de Adaptabilidade de Carreira (Savickas & Porfeli, 2012), traduzida e validada para a população portuguesa por Maria Eduarda Duarte et al. (2012), constitui um exemplo de instrumento de avaliação psicológica que poderia ser utilizado como pré e pós-teste, no programa de intervenção vocacional. Para além disso, sugere-se uma maior integração dos pais e/ou EE dos estudantes, ao longo do programa de intervenção vocacional. A sua presença poderia ser pertinente, nomeadamente, através da partilha do seu percurso de carreira e da exploração das profissões por eles desempenhadas. Seria uma forma de os pais apoiarem os educandos, demonstrando as suas escolhas de carreira e auxiliando na descoberta de características sobre as diferentes profissões. De igual modo, a comparência dos progenitores seria imprescindível após a devolução dos resultados obtidos pelos jovens na avaliação psicológica vocacional. Ainda que, no final da aplicação do programa de intervenção, a Dr.ª Sónia Dias tenha por hábito reunir com os EE dos alunos de cada turma, no presente ano letivo tal não foi possível. Nesta reunião, importaria assegurar-se a presença não só dos pais dos jovens, como também do/a Diretor/a de Turma, a fim de que também este/a pudesse apoiar os estudantes no processo de tomada de decisão de carreira.

Reuniões da EMAEI

Enquadramento

No AE de Maximinos, a EMAEI procura avaliar situações e desenvolver atividades que promovam e sensibilizem a comunidade educativa para a Educação Inclusiva. A equipa conta com vários profissionais que analisam casos, em articulação com EE, técnicos especializados ou outros considerados relevantes para a determinação e implementação de medidas de suporte à aprendizagem. O acompanhamento e a monitorização dos resultados dos alunos tornam-se cruciais, uma vez que devem ser dadas as respostas mais ajustadas às necessidades e ao desenvolvimento de competências pelos estudantes. A equipa presta, igualmente, assessoria a docentes que necessitem de colaboração, com vista à implementação de práticas pedagógicas mais inclusivas. Sob sua responsabilidade, está o Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA), que desenvolve atividades específicas com alguns alunos. Toda a documentação oficial afeta aos estudantes, com medidas seletivas ou adicionais, é da responsabilidade desta equipa.

No ano letivo 2020/21, a EMAEI foi coordenada pela professora Maria João Faria e apresentou, como membros permanentes, as professoras Ana Barrôco, Susana Pavão, Justina Santos, o professor Carlos Martins, a Psicóloga Sónia Dias, contando com o apoio técnico do Sr. Diretor do AE, Dr. Paulo Antunes.

Enquadramento Teórico

A EMAEI pode ser designada como um "recurso organizacional específico de apoio à aprendizagem, tendo em vista uma leitura alargada, integrada e participada de todos os intervenientes no processo educativo" (Pereira, 2018, p. 44). Os elementos permanentes desta equipa são escolhidos pelo Diretor da escola, devendo nomear um coordenador (Pereira, 2018). A EMAEI é constituída, então, por elementos permanentes (um docente que coadjuva o Diretor, um docente de Educação Especial, três membros do Conselho Pedagógico e um Psicólogo) e por elementos variáveis "identificados pelo coordenador da equipa multidisciplinar, em função de cada caso" (Pereira, 2018, p. 44). À equipa multidisciplinar estão associadas diversas funções, nomeadamente a "monitorização da eficácia das medidas de suporte à aprendizagem" e a "sensibilização da comunidade educativa para a educação inclusiva" (Pereira, 2018, p. 44).

A EMAEI rege a sua atuação pelo Decreto-Lei n.º 54/2018, postulado a seis de julho de 2018, pela DGE. Este Decreto-Lei abandona uma conceção restrita de "medidas

de apoio para alunos com necessidades educativas especiais" e assume uma visão mais ampla, implicando que se pense a escola como um todo, contemplando a multiplicidade das suas dimensões e a interação entre as mesmas (DGE, 2018). Uma outra característica distintiva do Decreto-Lei n.º 54/2018 reside na perspetiva de que qualquer estudante pode, ao longo do seu percurso escolar, necessitar de medidas de suporte à aprendizagem (DGE, 2018). Esta visão acerca da Educação Inclusiva obrigou a reequacionar o papel da escola, o modo como percebe a necessidades dos alunos e a forma como se organiza para responder a todos eles. A perspetiva inclusiva reforça o direito de cada um dos estudantes a uma educação consentânea com as suas potencialidades, expectativas e necessidades. Existem dados que sugerem que 99% dos alunos que apresentavam dificuldades, em 2021, se encontravam integrados em escolas do ensino regular (Cruz et al., 2021), o que enfatiza a importância das EMAEI.

Apesar de visões divergentes sobre a melhor forma de concretizar uma escola inclusiva, e da necessidade de organização e orientação do contexto escolas, é inegável o papel dos professores para a eficácia das respostas (Correia, 2013; Greguol et al., 2013). No entanto, a investigação revela que é necessário haver formação de docentes, para que estes sejam capazes de gerir as aprendizagens e promover a interação entre todos (Chesani et al., 2007; Vilela-Ribeiro & Benite, 2010). Torna-se imperativo que os professores se sintam preparados e comprometidos na construção de uma escola inclusiva, dado terem um papel central na identificação e acompanhamento dos estudantes. Saliente-se, também, a importância da colaboração com as famílias e restantes técnicos (Sileo, 2011), "partindo das experiências e dos saberes específicos de todos os envolvidos" (Roldão, 2007, citado por Dias, 2017, p. 10). De acordo com a literatura, a ligação escola-família acarreta benefícios para o desenvolvimento integral dos jovens, dado permitir o aumento das possibilidades de aprendizagem e o desenvolvimento de competências (Dessen & Polonia, 2007). A família assume um papel essencial, ao disponibilizar condições para que os educandos desenvolvam as competências necessárias para uma vida em sociedade (Conger & Donnellan, 2007; Fan & Chen, 2001; Jeynes, 2005). Particularmente, os pais apresentam-se como parceiros privilegiados da escola no acompanhamento e na intervenção educativa dos filhos (Barbosa et al., 2007; Freitas et al., 2015; Melo & Martins, 2004; Pinto & Morgado, 20212; UNESCO, 1994).

De igual forma, o papel do(a) Psicólogo(a) da Educação na sensibilização da comunidade educativa para a inclusão revela-se essencial (OPP, 2020c). De facto, este profissional é imprescindível, para que se garanta "o cumprimento dos desafios da

educação contemporânea" (Conselho Nacional de Educação, 2020, p. 98). O(A) Psicólogo(a) da Educação constitui um elemento fundamental para o processo educativo, na medida em que garante maior bem-estar para toda a comunidade educativa (Conselho Nacional de Educação, 2020). No que concerne à sua participação na EMAEI, o(a) Psicólogo(a) pode assumir a função de coordenador desta equipa ou apoiar práticas de avaliação/monitorização e mediar relações, tendo em vista as necessidades de cada estudante (Conselho Nacional de Educação, 2020). Como elemento da EMAEI, este profissional apresenta diversas funções, entre as quais: "consultoria aos docentes, pais/encarregados de educação e órgãos de gestão e administração"; "mobilização, apresentação e conciliação de propostas de medidas de suporte à aprendizagem, respetivo acompanhamento e monitorização; e colaboração na elaboração de relatórios técnico-pedagógicos (RTP), de programas educativos individuais (PEI) e de planos individuais de transição (PIT)" (Conselho Nacional de Educação, 2020, p. 101). Para além destas tarefas, o(a) Psicólogo(a) da Educação colabora:

> na identificação de condições de ensino e aprendizagem que valorizem o desenvolvimento da literacia e numeracia, considerando o seu início precoce e desenvolvimento contínuo; na construção e implementação de planos de melhoria e de sistemas de autoavaliação da escola; na capacitação dos docentes para a implementação da abordagem multinível e do desenho universal para a aprendizagem; na potenciação da relação com as famílias e do seu envolvimento nas medidas de aprendizagem e inclusão; no apoio aos docentes no desenvolvimento de experiências pedagógicas eficazes; e na promoção da autorregulação dos alunos, da sua motivação e sentido de pertença, e de comportamentos pró-sociais (Conselho Nacional de Educação, 2020, p. 101).

Na passagem para o EAD, a OPP criou um documento no qual endereçava recomendações para uma educação inclusiva, dirigidas à comunidade educativa (OPP, 2020c). Neste manual, preconizou-se como principal recomendação para o(a) Psicólogo(a) em contexto escolar "sensibilizar, (in)formar, aconselhar, participar e colaborar na compreensão e na resolução conjunta de necessidades e preocupações, no decurso da infância e juventude" (OPP, 2020c, p. 6). Junto da EMAEI, o(a) Psicólogo(a) da Educação deveria colaborar na identificação e monitorização das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão (universais, seletivas e adicionais) (OPP, 2020c). Também neste documento (OPP, 2020c) foram atribuídas novas orientações à EMAEI, englobadas em quatro eixos principais: (1) Apoio aos docentes e técnicos da comunidade educativa;

(2) Continuidade da implementação/Identificação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão definidas ou a definir no RTP/PEI/PIT; (3) Apoio às famílias no contexto da modalidade de EAD; (4) Articulação com diversos serviços da comunidade (DGE, 2021). O Eixo 1 implicava, nomeadamente, "Prestar aconselhamento aos docentes dos alunos com medidas seletivas e adicionais, sobre estratégias e materiais passíveis de utilização na modalidade E@D" (DGE, 2021, p. 2). Por sua vez, o segundo eixo indicava que deveria ser criado, em colaboração com os EE, um calendário de contactos regulares e frequentes (DGE, 2021). O Eixo 3 postulava, entre outros aspetos, "Incentivar e apoiar a criação de grupos de apoio entre pais, sempre que exista vontade por parte dos mesmos." (DGE, 2021, p. 4). O último eixo preconizava o apoio aos alunos e às famílias que pudessem ter constrangimentos no EAD, nomeadamente, através do recurso a parcerias (DGE, 2021).

Descrição da Atividade

No AE de Maximinos, as reuniões da EMAEI contaram com a presença de todos os elementos constituintes da equipa. A maioria das reuniões foram executadas no formato online com recurso à plataforma do *Google Meet*, sendo que duas delas foram concretizadas na Escola Secundária de Maximinos. Foram efetuadas, durante o ano letivo 2020/2021, 17 reuniões, tendo sido a duração de cada uma, em média, de duas horas.

Estas reuniões apresentaram como principais objetivos a revisão e alteração de documentos de apoio e suporte à aprendizagem e à inclusão, nomeadamente RTP, Fichas de Identificação de Necessidades e PEI.

O papel do(a) Psicólogo(a) Estagiário, nas reuniões da EMAEI, passou pela observação, sendo este(a) chamado(a) a intervir apenas se os casos individuais que acompanhasse, em observação e/ou supervisão, incluíssem alunos com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão. Como tal, e considerando que o Caso JP constituía uma criança que beneficiava de medidas universais e seletivas, houve a necessidade de intervir para se dar a conhecer aspetos sobre a intervenção psicológica com JP. Tendo em conta as orientações da OPP sobre a comunicação com outros profissionais, foram apenas revelados aspetos gerais sobre a intervenção (e.g., principal área de atuação, progressos realizados pela criança), sob consentimento prévio de JP e da EE.

Reflexão/Avaliação

Como principais reflexões, destaque-se a importância de existir a EMAEI num AE, como forma de se conseguir apoiar todos os alunos que necessitam de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão. A revisão de documentos torna-se essencial, tendo em consideração, principalmente, o progresso dos estudantes e, como tal, a necessidade de se atualizar e modificar as medidas aplicadas ao longo do tempo.

Enquanto membro observador das reuniões da EMAEI, foi possível entender a passagem da teoria (presente em diversas legislações abordadas ao longo da formação académica), para a prática efetiva num contexto escolar. As intervenções realizadas pela Dr.ª Sónia Dias espelharam a importância de o(a) Psicólogo(a) da Educação ser membro integrante da EMAEI. Conhecer pessoalmente a criança ou o jovem em cada caso – potencialidades e dificuldades – foi essencial para que se pudessem definir e implementar as medidas mais adequadas para o sucesso de cada aluno. Comprovou-se, para além disso, a relevância de se ser detentor de conhecimentos e práticas sobre a Educação Inclusiva, pois tal permitiu que se delineassem estratégias de atuação eficazes e de forma articulada com os docentes da EMAEI. Também a presença dos pais e a sua contribuição na opinião facultada e na monitorização das medidas a serem aplicadas aos seus educandos, constituiu uma mais-valia para a efetividade da intervenção.

Conclui-se que o trabalho da EMAEI revela ser indispensável para que qualquer aluno, ao longo da escolaridade obrigatória, possa beneficiar de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão. Tais medidas apresentam-se como essenciais não só para o sucesso académico dos estudantes, como também para o seu desenvolvimento enquanto membros da sociedade. Como tal, considera-se que a atuação do(a) Psicólogo(a) da Educação, enquanto membro da EMAEI e técnico especializado, é essencial para que se encontrem respostas rumo à plena efetivação da Educação Inclusiva.

Atividades de Prática Supervisionada

Numa segunda fase do estágio, realizaram-se atividades em prática supervisionada. De acordo com a *European Federation of Psychologists Associations* (EFPA, 2015), a prática supervisionada refere-se ao "cumprimento de papéis profissionais em confronto direto com clientes por um Psicólogo em estágio com a supervisão direta de um Psicólogo qualificado" (p. 29). Para além disso, verifica-se que a pratica supervisionada possibilita ao estagiário colocar em prática os conhecimentos

científicos e as competências adquiridas ao longo da formação universitária. Acrescente-se que "é exigido aos Psicólogos estagiários que forneçam evidências da amplitude de competências requeridas para a prática independente como Psicólogo, e o supervisor tem de confirmar estas evidências" (EFPA, 2015, p. 29).

No AE de Maximinos, a prática supervisionada incidiu em atividades distintas: a realização de uma intervenção individualizada com uma jovem do 6.º ano de escolaridade; a concretização de uma ação de sensibilização, com Pais/EE de uma turma do 4.º ano (1.º CEB); e a implementação de ações pontuais de intervenção de carreira junto de jovens do 12.º ano de escolaridade.

Relativamente à intervenção individualizada – Caso L – esta apresentou como destinatária principal uma aluna do 6.º ano de escolaridade, tendo sido definido como objetivo principal da intervenção apoiar a jovem na adaptação às mudanças da entrada na adolescência.

Por sua vez, no que diz respeito às ações pontuais de intervenção de carreira, procurou-se ajudar jovens a explorar várias opções escolares e profissionais possíveis, e a tomar decisões de carreira esclarecidas, informadas e enquadradas em projetos de vida em construção (Savickas, 1997, 2002ab, 2012; Savickas et al., 2009; Savickas & Porfeli, 2012). A adaptabilidade de carreira é um dos processos-chave a potencializar, dada a cada vez maior imprevisibilidade do mundo do trabalho e, como tal, a maior exigência requerida. Desenvolver a capacidade de enfrentar tarefas no presente, antecipar tarefas posteriores do desenvolvimento de carreira, e lidar com transições ocupacionais (Koen et al., 2012; Savickas, 1997, 2009) é essencial para o desenvolvimento de carreira do ser humano.

Ainda nessa fase de estágio, em prática supervisionada, decidiu-se construir uma ação de sensibilização dirigida a Pais/EE, com vista a alertar para a necessidade de apoiar a transição dos alunos do 4.º para o 5.º ano de escolaridade. Para isso, foram contactados Pais/EE de alunos de uma turma do 1.º CEB, selecionada com o apoio da Psicóloga do AE. Consoante a disponibilidade e interesse pela participação, nesta ação de sensibilização, foi combinado um horário favorável à presença do maior número de Pais/EE. Esta atividade integrou a modalidade de intervenção psicológica indireta, dado ser dirigida a Pais/EE, e teve como principal finalidade verificar os conhecimentos e os receios dos Pais/EE no que concerne à transição para o 5.º ano de escolaridade.

Avaliação e Intervenção Psicológica com Caso L

Identificação

Nome: L

Data de nascimento: 31/07/2009 (11 anos)

Ano de escolaridade: 6.º ano

Encarregado de Educação: Mãe

N.º de sessões de avaliação psicológica efetuadas: Três com a jovem e três com os pais.

N.º de sessões de intervenção psicológica efetuadas: Nove com a jovem e nove com os pais.

Motivo do pedido

A mãe de L demonstrou-se preocupada pela ansiedade apresentada pela educanda e pelas dificuldades da mesma ao nível da comunicação com os progenitores. Referiu que gostava de entender qual a razão que justificava a ansiedade de L, desejando conseguir ajudar a filha a superar a ansiedade e as dificuldades no diálogo com os pais. Essa preocupação, por parte da mãe, existia desde a entrada de L no 2.º CEB. Segundo a DT de L, a jovem era dinâmica, interativa e participativa durante as aulas, não se tendo apercebido de qualquer dificuldade manifestada pela aluna.

Enquadramento e História de Desenvolvimento

No que concerne à história de saúde, a gravidez e o parto de L ocorreram de forma normativa (gravidez planeada e parto eutócico), de acordo com a mãe. As aquisições básicas (andar, falar e controle dos esfíncteres) aconteceram dentro do período expectável, não se registando qualquer doença a destacar durante o período da infância.

Quanto à história familiar, os pais divorciaram-se quando L tinha um ano de idade. Aquando do atendimento, a mãe de L tinha 34 anos e trabalhava no Apoio ao Cliente da Vodafone, apresentando um horário de trabalho rotativo. Por sua vez, o pai de L tinha 33 anos e era Supervisor na Vodafone. Ambos os progenitores voltaram a casar, sendo que o padrasto de L tinha 39 anos e era Pasteleiro, enquanto a madrasta tinha 36 anos e trabalhava na venda de material dentário. O agregado familiar de L era composto pela mãe, pelo padrasto e por um irmão mais novo. O irmão de L tinha seis anos e frequentava o 1.º ano de escolaridade, noutra instituição. Era meio-irmão de L, dado ser resultado do segundo casamento da mãe da jovem. Através da realização de uma entrevista à mãe e ao

pai biológicos de L, percebeu-se que existiam alguns atritos entre a jovem e o irmão mais novo (e.g., L ficava chateada quando o irmão mexia no seu material de pintura e desenho ou quando desarrumava o seu quarto). No que concerne ao pai biológico, L visitava-o todos os fins-de-semana, sendo esse encontro combinado através da mãe da jovem. O pai de L, ainda que tivesse casado novamente, não tinha filhos com a nova companheira.

No que concerne à história escolar, L frequentou a Educação Pré-Escolar, não apresentando, segundo a mãe, qualquer dificuldade ao nível do estabelecimento de relações interpessoais, nem nas aprendizagens. Na passagem para o 1.º CEB, a jovem continuou a demonstrar aproveitamento escolar adequado, ainda que começassem a surgir algumas preocupações, por parte da família, relativas à baixa autoestima. De acordo com a jovem, durante o 1.º CEB, foi vítima de agressões verbais, por parte dos colegas da turma, tendo denunciado a situação quer aos progenitores, quer às assistentes operacionais da escola. L denunciou estes eventos quer na escola, quer em casa; porém, de acordo com a jovem, não foi tomada nenhuma atitude, nem por parte dos pais, nem no contexto escolar.

A partir do ingresso no 2.º CEB, L indicou que as dificuldades existentes ao nível dos relacionamentos interpessoais diminuíram, dado os comportamentos de agressão verbal pelos seus colegas terem terminado. No 6.º ano de escolaridade, a jovem começou a revelar comportamentos ansiogénicos, que se verificavam no contexto familiar e no contexto escolar. Esta ansiedade manifestava-se, nomeadamente, através de dores nas costas, dores de barriga e tiques nervosos (e.g., roer as unhas, tremer as pernas, trocar os olhos). De acordo com L, a ansiedade estava a ter impacto no seu desempenho académico, pois considerava que a levava a se distrair em alguns momentos nas aulas, e na realização de tarefas escolares. Esta influência, segundo a jovem, refletia-se nas suas pautas de avaliação, dado costumar obter "Nível 5" a algumas disciplinas e, naquele momento, apresentar "Nível 4". Para além da ansiedade, a jovem referiu que apresentava dificuldades na comunicação com a família, particularmente no diálogo com os pais biológicos. Registe-se que, de acordo com a DT de L, a jovem não revelava qualquer dificuldade ao nível da comunicação com professores, nem colegas.

Avaliação Psicológica

Diretamente com L, a avaliação psicológica iniciou-se com uma Entrevista de Anamnese (tendo por base a ESCA – Araújo et al., 1996) e com o Desenho da Família. Considerando as informações recolhidas através de entrevista de anamnese e em

articulação com a mãe e com a DT, a avaliação psicológica incluiu, também, a aplicação de instrumentos relacionados com: a comunicação parental [Escala de Avaliação da Comunicação na Parentalidade (Portugal & Alberto, 2014)]; a perceção da imagem corporal [*Contour Drawing Rating Scale* (Thompson & Gray, 1995)]; e com a ansiedade física e social [Escala de Ansiedade Física Social-Revista (EAFS-R – Hart et al., 1989, traduzida e validada para a população portuguesa por Gomes, 2010)].

Durante a entrevista, foram abordados os seguintes conteúdos: relações familiares; escola; amigos; atividades em contexto familiar e tempos livres; fantasias/desejos para o presente e o futuro; autoperceção/sentimentos em relação a si própria e aos outros. No âmbito das relações familiares, verificou-se que, por vezes, L e o irmão quebravam regras estipuladas pela mãe e pelo padrasto, o que fazia com que ficassem de castigo. Relativamente à escola, L indicou que gostava de a frequentar, tinha como disciplinas favoritas Educação Visual e Matemática, e realizava os TPC e o estudo de forma autónoma. Quanto aos amigos, L revelou que tinha um "número elevado" de amizades. Tinha por hábito conversar com os amigos nos intervalos, por considerar que a compreendiam melhor do que os progenitores, dado terem a mesma idade. Ao nível das atividades em contexto familiar e tempos livres, L gostava de ver séries (e.g., "Alexa e Katie"), ler livros ("A minha vida fora de série – 4), desenhar e pintar; frequentava Natação, mas com a Covid-19 viu-se obrigada a deixar de realizar essas aulas. No que concerne à área das fantasias, L revelou que gostava de poder alterar o seu aspeto físico e de ter maior abertura na comunicação estabelecida com os pais. Relativamente à dimensão da autoperceção/sentimentos, a jovem indicou que se sentia feliz a maior parte do tempo e que os momentos nos quais se sentia mais triste ocorriam quando os pais discutiam. Registe-se que, através desta técnica, foi possível confirmar a riqueza do vocabulário de L, quer ao nível da linguagem oral, quer na linguagem escrita.

No Desenho da Família, saliente-se que ainda que, de acordo com a literatura, esta técnica projetiva tenda a ser utilizada com crianças mais novas, optou-se por realizá-la com L, dado o seu gosto pelo desenho. Deste modo, foi possível, não só recolher informações relevantes sobre a dinâmica familiar, como também estabelecer um vínculo terapêutico de maior segurança e, consequentemente, de maior abertura com L. Nesta atividade, L desenhou o seu agregado familiar, num dia de sol, na piscina de uns familiares. Optou por ilustrar, em primeiro lugar, a piscina e uma toalha de praia (elementos constitutivos do cenário), em grandes dimensões. De seguida, desenhou quatro pessoas: L, a mãe, o padrasto e o irmão, apresentando como justificação o facto de

essas serem habitualmente as pessoas a estar naquela piscina. L desenhou a mãe próxima dela e o padrasto junto ao irmão ambos do outro lado da toalha. Terminado o desenho, foram colocadas algumas questões à jovem, nomeadamente, para indicar (justificando) com qual das pessoas presentes no desenho L se relacionava melhor ou pior. A jovem disse que tinha uma relação mais próxima com o padrasto, pois este não era "tão controlador, como a mãe", e que, no polo oposto, se relacionava pior com o irmão, pelo comportamento irrequieto e desajustado da criança.

A utilização da Escala de Avaliação da Comunicação na Parentalidade (Portugal & Alberto, 2014) teve como principal objetivo avaliar a comunicação existente entre L e os progenitores, de acordo com o autorrelato da jovem. Ainda que L tenha 11 anos de idade, considerou-se o seu desenvolvimento cognitivo e o aproximar da data de aniversário da jovem. Como tal, optou-se por utilizar a versão COMPA-A, destinada a jovens com idades entre os 12 e os 16 anos. Como principais resultados, destaque-se, no que diz respeito à perceção de comunicação com o pai, que L apresentou resultados acima da média possível na dimensão "Disponibilidade Parental para a Comunicação" (55 pontos de 70 pontos possíveis). Por sua vez, no Fator "Expressão do Afeto e Apoio Emocional" e no Fator "Padrão Comunicacional Negativo", L obteve um total de 22 pontos (de 25 possíveis) e 13 pontos (de 20 possíveis), respetivamente; o que significa que ainda que os resultados fossem superiores à média possível, encontravam-se relativamente próximos desse valor. A dimensão "Confiança/Partilha Comunicacional de Filhos para Progenitores" foi aquela onde se constataram resultados inferiores comparativamente à média possível, o que, consequentemente, se traduziu na pontuação mais baixa (15 pontos de 35 pontos possíveis). Relativamente à perceção de comunicação com a mãe, observaram-se resultados superiores à pontuação média possível em quatro dos cinco fatores: Fator "Disponibilidade Parental para a Comunicação" (47 pontos de 70 pontos possíveis); Fator "Expressão do Afeto e Apoio Emocional" (22 pontos de 25 pontos possíveis); Fator "Metacomunicação" (30 pontos de 45 pontos possíveis); Fator "Padrão Comunicacional Negativo" (14 pontos de 20 pontos possíveis). Tal como na escala relativa à comunicação estabelecida com o pai, a dimensão "Confiança/Partilha Comunicacional de Filhos para Progenitores", no caso da mãe, foi aquela onde se constataram resultados inferiores à média possível, o que, consequentemente, se traduziu na pontuação mais baixa (18 pontos de 35 pontos possíveis). Conclui-se que o Fator "Confiança/Partilha Comunicacional de Filhos para Progenitores" foi aquele onde se verificaram resultados abaixo da média possível, na perceção de L quanto à comunicação

com ambos os progenitores. Além disso, constatou-se que a pontuação no Fator "Disponibilidade Parental para a Comunicação" foi superior no que diz respeito ao pai, enquanto o Fator "Padrão Comunicacional Negativo" foi a dimensão com maior pontuação, no relativo à mãe.

No que concerne ao recurso à *Contour Drawing Rating Scale* (Thompson & Gray, 1995), ainda que este instrumento prevaleça sob investigação para a população portuguesa, o modo de aplicação permitiu a sua utilização como método de avaliação psicológica. Esta escala implica que um indivíduo indique o número da figura, que percebe mais se identificar com a sua aparência atual e com a sua aparência ideal ("A figura que mais se identifica com a minha aparência atual tem o número __" e "A figura que mais se identifica com o que considero ser a aparência ideal tem o número __"). A discrepância entre estas duas respostas é considerada um indicador do nível de insatisfação com a imagem corporal. Assim, valores iguais a zero indicam satisfação com a imagem corporal, valores negativos (entre -9 e -1) indicam insatisfação com a imagem corporal com idealização de uma figura menos volumosa, e valores positivos (entre 1 e 9) indicam insatisfação com a imagem corporal com idealização de uma figura mais volumosa. Assim, foi pedido a L que indicasse o número, de um conjunto de figuras, que considerava mais se identificar com a sua aparência naquele momento e com a sua aparência ideal. Constatou-se que a jovem obteve um total de três valores, o que significa que L apresentava insatisfação com sua a imagem corporal, com idealização de uma figura mais volumosa.

Por último, utilizou-se a EAFS-R (Hart et al., 1989, traduzida e validada para a população portuguesa por Gomes, 2010), dado a ansiedade de L parecer constituir um processo de autoapresentação relacionado com questões físicas. Este instrumento engloba um total de nove itens, que avaliam a ansiedade física social, sendo respondidos numa escala de cinco pontos (1 – Nada característico de mim; 5 – Extremamente característico de mim). O *score* é calculado através da média dos valores obtidos nos itens do instrumento, invertendo-se os que estão formulados pela negativa (itens 5 e 8). Assim, valores mais elevados significam maior tendência para a ansiedade física social. Através dos resultados obtidos por L, constatou-se que a jovem apresentava um total de 39 pontos, num total de 45 pontos possíveis, o que significava que esta revelava valores elevados de ansiedade física social.

A avaliação psicológica envolveu, ainda, a presença dos pais de L em três sessões, como forma de se recolherem mais dados sobre a jovem e de se conhecer a perspetiva dos

progenitores acerca da situação. Registe-se que estas reuniões foram realizadas com os dois progenitores, dado estes serem divorciados, mas quererem estar ambos a par do percurso desenvolvimental de L, estando dispostos a ajudar no que fosse necessário.

Na primeira reunião, foi indicado aos progenitores que seriam tidos cuidados ao nível da confidencialidade e privacidade das informações transmitidas pela jovem. Nesta reunião, os pais de L destacaram o seu sentimento de culpa e de tristeza por não conseguirem que a jovem comunicasse com eles e lhes explicasse, por vezes, o que a perturbava. Foi indicado aos progenitores que a etapa de desenvolvimento em que L se encontrava – pré-adolescência – tinha marcos e transformações importantes, marcados por alguma instabilidade. Como tal, estes deveriam sentir-se capazes e orgulhosos por terem sinalizado a situação, por estarem preocupados e por terem procurado apoio psicológico para L. Na reunião seguinte, os progenitores consideraram que a jovem estava animada com o regresso ao ensino presencial, principalmente por poder estar novamente fisicamente com os seus colegas. Foi debatido em que medida L se poderia sentir pressionada e controlada pelos pais, contanto que, eventualmente, faria com que a jovem se sentisse menos confiante para dialogar com os progenitores. Os progenitores perceberam a necessidade de dar algum espaço a L, para que esta entendesse que estes confiam nela e, consequentemente, se sentisse mais à vontade para dialogar com os pais. Na última reunião, informou-se os progenitores de que as sessões de avaliação psicológica haviam terminado, iniciando-se, nas semanas seguintes, o processo de intervenção psicológica. Assim, apresentaram-se aos progenitores os objetivos e o planeamento das sessões de intervenção psicológica, obtendo a sua validação.

Integração de Resultados

No âmbito do processo de avaliação psicológica, consideraram-se várias dimensões do funcionamento humano, nomeadamente, o desenvolvimento emocional e as competências sociais de L. A nível emocional, destaque-se, como aspeto positivo, o facto de L ter indicado que se sentia feliz a maior parte do tempo. Para além disso, verificou-se uma relação de proximidade com os colegas, professores e progenitores. A ansiedade sinalizada por parte da EE, pareceu surgir associada a eventos de maior stress, nomeadamente, fichas de avaliação e exposições orais; o que, não tendo impacto negativo na prestação académica de L, surgiu como um aspeto positivo, dado demonstrar a preocupação da jovem com a escola e com o processo de ensino-aprendizagem. No polo oposto, L apresentava baixa autoestima e autoconceito pouco claro, o que aparentava

condicionar a sua confiança para a comunicação. Acresce a insatisfação da jovem com a sua imagem corporal, que poderia ser justificada pela entrada na etapa da adolescência e que, por sua vez, poderia ter influência na sua autoconfiança de (Marques et al., 2016). De acordo com vários autores (Conti, 2008; Fabrin et al., 2013; Fonseca et al., 2009; Fonseca, 2009), a adolescência é considerada uma fase na qual "ocorrem transformações biopsicossociais importantes que são determinantes para que se desenvolva a autonomia e se construa a identidade" (Marques et al., 2016, p. 218). Ou seja, as mudanças experienciadas na adolescência, nomeadamente ao nível da aparência física, têm consequências ao nível do autoconceito e da autoestima dos adolescentes (Alsaker, 1992; Faria, 2005; Peixoto, 2003; Williams & Currie, 2000). No caso de L, verificou-se que existiam dificuldades no autoconceito, especificamente na "dimensão não académica física, que compreende a aparência física e a competência ou habilidade físico-desportiva" (Faria, 2005, p. 263; Marsh, 1989). Isto é, a forma como L percecionava os seus atributos físicos contribuiu para a formação do seu autoconceito físico (Bracken, 1996, citado por Faria, 2005) que, por sua vez, tinha impacto na sua autoestima global (Stein, 1996, citado por Faria, 2005). Estudos realizados no panorama português (Faria & Fontaine, 1995; Fontaine, 1991; Harter, 1993, citado por Faria, 2005) demonstraram que "na adolescência as raparigas têm menor autoconceito físico que os rapazes no domínio da aparência física" (Faria, 2005, p. 364). Estes resultados podem ser justificados pelo facto de o sexo feminino ser o mais afetado em termos de mudanças físicas/corporais, resultantes, nomeadamente, do aparecimento da primeira menstruação (Harter, 1993, citado por Faria, 2005).

Por sua vez, ao nível das competências sociais, L apresentava, como aspeto positivo, o facto de considerar que tinha um número satisfatório (para si) de amizades já estabelecidas, não aparentando apresentar qualquer dificuldade nos relacionamentos com os colegas. Porém, a baixa autoestima de L parecia estar associada à perceção negativa que a jovem julgava que os outros tinham acerca dela (e.g., "gorda", "chata"). Para além disso, as dificuldades ao nível da comunicação com os progenitores podiam resultar da etapa desenvolvimental em que a jovem se encontrava (a adolescência). Segundo a literatura, a adolescência implica o aumento da autonomia, por parte dos jovens, e a existência de uma "diferenciação em relação ao núcleo familiar" (Portugal & Alberto, 2015, p. 1390). Este incremento progressivo da autonomia e necessidade de independência faz com que se possa assistir a um maior distanciamento por parte dos

jovens, relativamente aos pais, que os leva a guardarem aspetos da sua vida privada para eles mesmos, optando por preferir a interação com colegas.

Os resultados da avaliação realizada com L comprovaram a existência de dificuldades ao nível do domínio socioemocional, especificamente relativas a autoconceito pouco claro e menos positivo de si, baixa autoestima e dificuldades na comunicação (pais-filhos). Em síntese, com base nos resultados da avaliação psicológica, foi possível identificar como áreas fortes de L e, como tal, fatores protetores: as aquisições prévias realizadas no tempo normativo (e.g., andar, controlo dos esfíncteres); o gosto por aprender e pela escola (empenho e dedicação); a facilidade em fazer amigos; o vocabulário rico; realizar os TPC e o estudo de forma autónoma; realizar diversas atividades de tempos livres (e.g., ver séries, ler livros, desenhar e pintar). Para além disso, revelava ter uma rede de suporte próxima e extensa: pai, mãe, padrasto, madrasta, DT e amigos/colegas. Por outro lado, como áreas com dificuldades, logo, fatores de risco, salientaram-se: baixa clareza no autoconceito físico, baixa autoestima global e dificuldades ao nível da comunicação com progenitores. Verificou-se que L apresentava, também, insatisfação com a imagem corporal e ansiedade física e social, que aparentavam surgir em consequência de baixa clareza no autoconceito físico e de baixa autoestima global, reveladas pela jovem. Os resultados da avaliação psicológica realizada com L permitiram entender que as suas dificuldades no domínio socioemocional aparentavam estar relacionadas com a etapa da pré-adolescência. Registe-se que a entrada na adolescência implica um conjunto de transformações físicas e psicológicas, que têm impacto não só na dimensão pessoal (imagem física), como também nos relacionamentos interpessoais estabelecidos (e.g., maior aproximação dos colegas e afastamento dos pais).

Intervenção Psicológica

Fundamentação Teórica

A entrada na adolescência implica um conjunto de transformações físicas/biológicas (e.g., primeiro ciclo menstrual, aparecimento de acne), psicológicas e sociais (e.g., estabelecimento de novas amizades, primeiros relacionamentos amorosos) (Araújo, 2011; Lerner & Galambos, 1998). Como tal, as mudanças pelas quais os jovens tendem a passar, acarretam um conjunto de consequências positivas e negativas, que podem colocar em causa o bem-estar dos adolescentes (Becker, 2017). Entre os efeitos positivos, destacam-se os seguintes: a procura por maior autonomia relativamente aos progenitores; uma "diferenciação em relação ao núcleo familiar" (Portugal & Alberto,

2015, p. 1390); e o aprofundar de relações de amizade (Portugal & Alberto, 2015). No polo oposto, verificam-se diversas consequências negativas, entre as quais: diminuição da autoestima e do autoconceito, preocupações com a imagem corporal, dificuldades de comunicação e desinteresse pela escola (Bizarro, 1999). Se existem jovens que passam por esta etapa sem dificuldades a salientar, existem outros que tendem a experienciar sentimentos antagónicos, maior ansiedade e frustração (Araújo, 2011; Becker, 2017).

Segundo a literatura, torna-se essencial que sejam realizadas intervenções que propiciem o desenvolvimento de ferramentas necessárias, para que os adolescentes, com o apoio dos agentes significativos (e.g., pais, professores, colegas) (Araújo, 2011; Zarret & Lerner, 2008), sejam capazes de entrar na adolescência, de forma adaptativa. Deve, por isso, ser salientada a importância do desenvolvimento positivo na adolescência, como potenciador da aquisição de ferramentas psicológicas, comportamentais e físicas, fundamentais, designadas como "Cinco C's": competência, confiança, conexão, caráter, compaixão/cuidar (Bowers et al., 2010). Em primeiro lugar, a competência pode ser caracterizada como uma perspetiva positiva sobre as ações executadas (e.g., domínio social, académico, cognitivo) (Bowers et al., 2010). Por sua vez, a confiança reflete a autoeficácia experienciada pelo jovem em diversas tarefas (Bowers et al., 2010). Seguidamente, a conexão remete para ligações saudáveis estabelecidas com pessoas e/ou instituições (e.g., comunidade, família) (Bowers et al., 2010). O carácter engloba o "respeito pelas normas sociais e culturais, moralidade e integridade. Por fim, a compaixão/cuidar abarca a empatia (Araújo, 2011). Efetivamente, ao desenvolver estas competências, o adolescente aprenderá a valorizar as suas potencialidades (Roth & Brooks-Gunn, 2003; Seligman, 2000) e, ao mesmo tempo, estará melhor preparado para "estabelecer relações positivas com o meio" (Zarret & Lerner, 2008, citados por Araújo, 2011, p. 12). Verifica-se, para além disso, que o desenvolvimento destas ferramentas se encontra associado a maiores níveis de bem-estar (Park, 2004; Park & Peterson, 2006; Seligman, 2000), "sucesso académico, comportamento pró-social e competência" (Araújo, 2011, p. 12).

De acordo com estudos, existe uma relação positiva entre o desenvolvimento positivo na adolescência, concretizado através da aquisição das competências supramencionadas, a autoestima e o autoconceito dos jovens (Freire & Tavares, 2011). Rosenberg (1979, citado por Araújo, 2011) define a autoestima como a avaliação que o sujeito faz sobre ele próprio. Segundo o autor, a opinião do indivíduo é influenciada pelas comparações que estabelece com outros e pela sociedade da qual faz parte integrante. Por

sua vez, o autoconceito pode ser caracterizado pela existência de uma "perceção mais ampla, que inclui aspetos comportamentais, cognitivos e afetivos" (Araújo, 2011, p. 14). Esta dimensão exerce influência sobre o ajuste psicológico do indivíduo e o equilíbrio emocional (Craven & Marsh, 2008; Parise et al., 2019), sendo "crucial para o desenvolvimento e construção da sua personalidade" (Maia, 2019, p. 12), particularmente na adolescência (Aşici & Aslan, 2010; Parise et al., 2019). Verifica-se, então, que um desenvolvimento adequado da autoestima e do autoconceito se encontra associado positivamente com o bem-estar físico e psicológico, interações sociais, e sucesso académico dos adolescentes (Diener & Biswas-Diener, 2002; Faria, 2005). Ou seja, estes construtos, contribuem, nomeadamente, para uma maior capacidade, por parte dos jovens, para estabelecerem relações de qualidade com os pares e com os pais (Becht et al., 2017; Tawalbeh et al., 2015).

Saliente-se que quer o desenvolvimento de competências-chave para a entrada na adolescência, quer a influência exercida pela autoestima e pelo autoconceito, se encontram diretamente relacionados com o apoio facultado pelos agentes significativos (e.g., família, professores, colegas) (Sousa, 2006). De facto, o suporte que os pais concedem aos seus educandos na adolescência tem implicações nos níveis de bem-estar físico e psicológico dos jovens (Sousa, 2006) e, consequentemente, no seu sucesso académico (Silva & Vendramini, 2005). Constata-se que, por um lado, é essencial que os progenitores sejam compreensíveis, facultem *feedback* e se preocupem com as transformações experienciadas pelos jovens (Sousa, 2006). Todavia, é igualmente fundamental que saibam potenciar a sua autonomia, através da atribuição de responsabilidade aos atos feitos pelos jovens (Reuchlin, 1991, citado por Faria, 2005).

Tendo em consideração a literatura supramencionada, as intervenções realizadas no âmbito da promoção de um desenvolvimento positivo na adolescência devem envolver os adolescentes e os progenitores (Roth & Brooks-Gunn, 2003; Roth et al., 1998). Verifica-se que, através da intervenção psicológica direta e indireta, torna-se possível fomentar o desenvolvimento integral e saudável dos jovens, e, simultaneamente, prevenir o aparecimento de potenciais problemas de comportamento (Catalano et al., 2004; Freire, 2006; Lerner et al., 2000; Roth & Brooks-Gunn, 2003). A intervenção neste âmbito permite aos adolescentes a aquisição de competências-chave, que possibilitam uma maior capacidade de adaptação às transformações da sociedade contemporânea (Kurtines et al., 2004; Roth & Brooks-Gunn, 2003; Roth et al., 1998). No que diz respeito ao Caso L, adotou-se uma visão alicerçada no desenvolvimento positivo dos adolescentes, dado ter-

se em consideração a faixa etária em que a jovem se encontrava. Verificou-se que a sinalização realizada por parte da EE, no relativo a episódios de ansiedade, revelou a existência de dificuldades ao nível do desenvolvimento socioemocional, alinhadas com o esperado na adolescência. Deste modo, a intervenção individual com L apresentou como objetivo principal apoiar a jovem e os seus progenitores na adaptação às mudanças decorrentes desta etapa desenvolvimental.

Objetivos e Modalidades

Mediante a revisão de literatura realizada, estabeleceu-se como objetivo geral da intervenção psicológica apoiar L na adaptação às mudanças da entrada na adolescência (Anexo V). Especificamente, pretendeu-se: a) promover a autoconsciência física; b) fomentar a consciência da importância da concretização de objetivos; c) potenciar a identificação, expressão e regulação de emoções e sentimentos; d) reforçar a importância da utilização de técnicas de relaxamento; e) promover a importância do autoconhecimento; f) reforçar a autoestima global; g) fortalecer a importância do diálogo; h) demonstrar a relevância das competências sociais; i) potenciar a identificação das principais dificuldades no diálogo; j) promover a capacidade de resolução de problemas; k) fomentar o conhecimento da etapa da adolescência; l) potenciar o conhecimento das transformações corporais e psicológicas que ocorrem na puberdade. Saliente-se que, em cada sessão elaborada, se potenciou o desenvolvimento da quase totalidade das ferramentas designadas como "Cinco C's" (competência, confiança, conexão, caráter, compaixão/cuidar).

Como observado na Tabela 6, o foco de intervenção foi a jovem; porém, foram igualmente envolvidos outros agentes educativos de L, tais como os Pais e a DT. De acordo com a literatura, uma intervenção composta por uma metodologia mista (direta e indireta) apresenta maiores probabilidades de sucesso ao nível da sua concretização e eficácia (OPP, 2020a). Relativamente à intervenção direta, foram dinamizadas diversas atividades com L, com propósitos variados, entre as quais: "Coisas de que gosto em mim", "Confiança", "Sou capaz de regular as minhas emoções", "Respiração de relaxamento". No que concerne à intervenção indireta, foram abordadas questões no domínio da autoestima e do autoconceito, emoções/sentimentos e comunicação. No final da intervenção, foi disponibilizado um folheto com indicação de algumas estratégias que o(s) EE/Pais poderiam implementar, ao nível da comunicação com a filha.

Tabela 5

Ficha Técnica da Intervenção Psicológica – Caso L

Objetivo geral	Apoiar na adaptação às mudanças da entrada na adolescência.
Objetivos específicos	a) promover a autoconsciência física; b) fomentar a consciência da importância da concretização de objetivos; c) potenciar a identificação, expressão e regulação de emoções e sentimentos; d) reforçar a importância da utilização de técnicas de relaxamento; e) promover a importância do autoconhecimento; f) reforçar a autoestima global; g) fortalecer a importância do diálogo; h) demonstrar a relevância das competências sociais; i) potenciar a identificação das principais dificuldades no diálogo; j) promover a capacidade de resolução de problemas; k) fomentar o conhecimento da etapa da adolescência; l) potenciar o conhecimento das transformações corporais e psicológicas que ocorrem na puberdade.
Destinatário	L (criança no 6.º ano de escolaridade, no 2.º CEB).
N.º de sessões	Nove sessões (90 minutos cada).
Intervenientes dinamizadores	Psicóloga Estagiária; DT; Pais.
Espaço físico	Escola Secundária de Maximinos.
Início e fim da intervenção	De 29 de abril a 8 de julho de 2021, foram planeadas nove sessões com a duração de 90 minutos. As sessões tiveram periodicidade semanal.

Descrição da Intervenção Direta

Na sessão um, estabeleceram-se como objetivos primordiais: a promoção da autoconsciência física e a promoção da autocaracterização e da consciência dos outros. Como forma de responder aos objetivos, foram realizadas diversas atividades. Na dinâmica "Se eu fosse um animal", a jovem imaginou que era um leão, desenhou-o e descreveu as vantagens (e.g., ter mais liberdade) e as desvantagens (e.g., "não ter quem cuide de mim") de ser esse animal. De seguida, na atividade "Este/a sou eu", L descreveu-se como sendo uma jovem fisicamente "baixa, com olhos castanhos e cabelo castanho, e testa grande"; ao nível psicológico, referiu ser "sorridente e pensativa". Por sua vez, na tarefa "Eu sou eu", a jovem colocou-se no papel do melhor amigo e descreveu-se a ela própria como sendo uma jovem compreensiva, divertida, preocupada com os outros,

alegre, que gosta de desenhar, ver séries e ler. No exercício "Somos todos diferentes" foi pedido à jovem que imaginasse como seria o mundo se as pessoas fossem todas iguais (aspetos positivos e negativos); L indicou que, como aspeto positivo, "todos se compreendiam" e como fator negativo "seria chato e aborrecido terem todos a mesma personalidade e aparência". Seguidamente, na dinâmica "Algo em comum", L indicou que o G se parece com ela, pois têm os mesmos gostos (e.g., séries, filmes, novelas, estilos de música) e são ambos compreensivos e preocupados com os outros. A tarefa "Mudar" implicou que a jovem refletisse sobre aspetos pessoais que mudaria, tendo referido que alteraria: o facto de "ser chata", de ter "dificuldades em falar com as pessoas", a "gordura" do seu corpo e o tamanho e cor do cabelo; L desenhou uma nova versão dela própria (já com as transformações efetuadas). O exercício "Coisas de que gosto em mim", colocou L a referir aspetos de que gostava nela própria, momento em que a jovem indicou que gostava da sua cor de olhos e de cabelo, do seu tom de pele, de se preocupar com os outros, de ser compreensiva, divertida e alegre. Na atividade "O meu armário de troféus", L nomeou aspetos importantes para si, entre os quais: a escola, a sua capacidade de compreensão, o momento de entrada no 2.º CEB, a mãe. Como tarefa inter-sessão, foi solicitado a L que pesquisasse a biografia de uma pessoa (e.g., ator, cantor, escritor) que admirasse, justificando a sua escolha. No final da sessão, foi pedido à jovem que realizasse uma última dinâmica: "O espelho mágico", que servia como forma de avaliação entre sessões e monitorização da evolução. Nesta sessão, L desenhou-se a ela própria, nesta dinâmica, tendo apagado várias vezes o desenho. Comprovou-se o gosto pela jovem, ao nível do desenho, a atenção ao detalhe e o perfecionismo na execução da ilustração. Além disso, confirmaram-se os baixos níveis de clareza de autoconceito e a baixa autoestima, inicialmente observados na avaliação psicológica. Para terminar, L avaliou a sessão, recorrendo a *emojis* plastificados, tendo selecionado o *emoji* verde, pois "foi divertido, pôde desenhar e não esteve nervosa a conversar".

A sessão dois apresentou como tema principal a promoção do planeamento e a promoção da consciência da concretização de objetivos. Antes de se proceder à realização das dinâmicas da sessão, verificou-se que L havia cumprido com a tarefa inter-sessão, tendo redigido a biografia de Charlie D'Amelio (*TikToker*). No relativo à temática da sessão, planearam-se várias atividades. Na primeira dinâmica "Dia de dar prémios", L indicou 10 objetivos que já havia concretizado e pelos quais considerava que merecia um prémio: "pessoa mais caridosa", "aluna com melhores notas", "pessoa mais divertida", "pessoa mais criativa", "pessoa mais compreensiva", "melhor filha", "pessoa mais

magra", "pessoa mais simpática", "pessoa com o cabelo mais original", "pessoa com mais sublinhadores e material escolar". Por sua vez, na tarefa "Montes de prémios" a jovem desenhou os prémios que gostaria de receber, tendo ilustrado um sublinhador, uma medalha, uma taça, uma cartola e um diploma; acrescentou que se sentiria emocionada, admirada e feliz, quando recebesse esses prémios. No exercício "Coisas que estou a tentar melhorar", L indicou os seguintes aspetos: "não se importar tanto com o que os outros pensam", "conseguir gostar de si como é", "não ser tão distraída/trapalhona", "não roer as unhas" e "desenhar melhor". Na dinâmica "A vez das estrelas", L apontou que gostaria de receber um prémio "por desenhar bem". Na tarefa "Vamos imaginar" foi solicitado à jovem que imaginasse que CONFIANTE é o nome de um animal, desenhando-o e entrando no papel desse animal. L descreveu o animal como tendo juba de leão, cara de chita e corpo de tigre, tendo indicado que o CONFIANTE poderia ter "liberdade e confiança para fazer o que quisesse". Como tarefa inter-sessão, foi solicitado a L que redigisse o significado da palavra confiança, exemplificando com uma situação em que gostaria de se sentir mais confiante. No final da sessão foi pedido à jovem que realizasse uma última dinâmica: "O espelho mágico". Nesta sessão, a jovem referiu que "passou a gostar um pouco mais dela mesma da forma como é". Para terminar, L avaliou a sessão, recorrendo a *emojis* plastificados, tendo selecionado o *emoji* verde, pois "foi divertido e ajudou a descontrair".

Na sessão três, estabeleceram-se como objetivos específicos: a identificação, expressão e regulação de emoções e sentimentos; a promoção da consciência corporal; e o reforço da importância da utilização de técnicas de relaxamento. Antes de se proceder às atividades da sessão, verificou-se a realização da tarefa inter-sessão, na qual L definiu a palavra confiança ("conseguir acreditar em nós e nos outros") e indicou momentos em que gostaria de se sentir mais confiante (e.g., "falar com a mãe, porque não consegue chegar ao pé dela e falar", "ver ao espelho" e "quando responde a uma pergunta no teste"). Ao nível das dinâmicas da sessão, foi realizada a tarefa "Qual a emoção presente?", na qual L associou as emoções básicas aos respetivos sentimentos (e.g., alegria – felicidade). Por sua vez, no exercício "Como é que te sentes?", a jovem correspondeu emoções básicas a situações do quotidiano: feliz – "receber um presente ou carinho"; triste – "quando tira má nota no teste"; raiva – "quando é ignorada pelas colegas"; medo – "cães"; calma – "quando conversa com os amigos"; nojo – "comida que não gosta, como peixe". Seguidamente, na dinâmica "Sou capaz de regular as minhas emoções", L visualizou vídeos ilustrativos e indicou estratégias para regular as suas emoções, nomeadamente,

"respirar fundo" e "contar até 10". O exercício "Sentir-me stressado" implicou que a jovem refletisse sobre situações em que sentiu ansiedade e as diferentes formas em que esta se expressou, tendo L referido, particularmente, os momentos de avaliação, nos quais sentia "um frio na barriga" e "um aperto no peito". Na atividade "Sentir-me relaxado" a jovem desenhou um panda, indicando que esse animal a deixava relaxada e tranquila, por ser "fofo, grande" e por "dar vontade de dar abraços". De seguida, na atividade "Respiração de relaxamento" (Anexo B), seguindo um guião, L foi convidada a relaxar e a sentir-se mais confiante. Na dinâmica "Deixar as preocupações" foi solicitado à jovem que escrevesse as preocupações que apresentava nos ramos da árvore "Abraça-me", tendo L indicado que as suas principais inquietações eram "não conseguir falar com os pais" e "não gostar da forma como é". Na atividade "A equipa das preocupações", a jovem foi impelida a imaginar formas de fazer desaparecer todas as preocupações que apresentava, tendo referido "pensar/ver o CONFIANTE", "respirar fundo", "escrever as preocupações num papel e depois rasgá-lo em mil pedacinhos" e "usar bolinhas de stress". Como tarefa inter-sessão foi pedido a L que anotasse situações em que utilizou alguma técnica de relaxamento, indicando a situação, a técnica utilizada e o modo como se sentiu posteriormente. No final da sessão, foi pedido à jovem que realizasse "O espelho mágico". A jovem indicou que "se sente mais confiante, quando se olha ao espelho". Para terminar, L avaliou a sessão, recorrendo a *emojis* plastificados, tendo selecionado o *emoji* verde, pois "gostou de aprender técnicas de relaxamento".

Na sessão seguinte, definiram-se como objetivos específicos a promoção do autoconceito físico, o reforço da importância do autoconhecimento e o reforço da autoestima global. Antes de se proceder às dinâmicas da sessão, verificou-se que L cumpriu com a tarefa inter-sessão, tendo apontado como técnicas de relaxamento utilizadas durante aquela semana a respiração, e riscar e rasgar uma folha, nos momentos de zanga com o irmão. Refletiu-se sobre a tarefa realizada e, de seguida, procedeu-se à realização da atividade "Linha da Vida", dinâmica na qual a jovem foi solicitada a fazer um balanço das suas competências pessoais, socioemocionais e académicas. Como legenda da dinâmica assinalaram-se: a cor vermelha, os acontecimentos maus; a cor verde, os acontecimentos bons; a azul, acontecimentos que nem foram bons, nem foram maus; sublinhado a amarelo as pessoas que estavam presentem em cada acontecimento; a roxo, a data do acontecimento; e a cor-de-rosa, as competências desenvolvidas com cada acontecimento. L começou a construir a "Linha da Vida" assinalando, a cor verde, o seu nascimento e colocando como pessoas presentes a mãe e o pai. De seguida, registou

o dia do seu batizado (a cor verde), o divórcio dos pais (a cor azul) e, posteriormente, o momento em que ambos os progenitores encontraram novos companheiros (a cor verde). Em 2010, L assinalou (a cor verde) o momento em que começou a andar; seguindo-se o nascimento do irmão, em 2014, assinalado a cor verde. Posteriormente, a jovem registou a sua entrada para o 1.º CEB, indicando como principais pessoas presentes o pai, a mãe e os colegas. Acrescentou que, com este acontecimento, "ganhou mais amigos", o que fez com que "aprendesse a comunicar melhor", e estabeleceu "amizades novas", o que aumentou a confiança nela própria. Durante o 1.º CEB, L apontou (a vermelho), os momentos em que "pessoas mais velhas gozaram com ela", tendo assinalado que através desse acontecimento "aprendeu que tinha de ignorar" e "ficou mais forte e corajosa". A partir do 2.º CEB, L indicou (a cor vermelha) que começaram a surgir dificuldades em comunicar com os progenitores. Na entrada para este novo ciclo, a jovem referiu que as principais competências adquiridas foram "mais conhecimento" e "melhoria da exposição oral". Também neste acontecimento os progenitores e os amigos foram as pessoas que a acompanharam e, como tal, constituíram figuras de suporte. Acrescentou que foi durante o 2.º CEB que conheceu o melhor amigo (G), com o qual desenvolveu habilidades como "maior confiança" e "maior abertura para falar". Com a entrada no 6.º ano de escolaridade, e como principais acontecimentos positivos, L assinalou (a verde) "tirar 5 a Inglês" e "subir a Ciências e a Formação Musical, de 3 para 4". De seguida, apontou (a cor verde) "conhecer a Psicóloga", tendo assinalado como principais competências adquiridas "sentir-se bem com ela mesma" e "mais facilidade para falar". Um dos acontecimentos mais recentes, assinalados a verde por L, foi "aprender a passar a ferro com o pai e com a V", atividade através da qual a jovem indicou ter ganho "mais autonomia". No polo oposto, assinalados a vermelho, registou a "continuação e aumento das dificuldades em falar com os pais" e "descer a nota de matemática". Neste último acontecimento indicou que as técnicas de relaxamento adquiridas ao longo da intervenção foram essenciais para conseguir "relaxar e subir a nota do próximo teste". Como forma de promover a reflexão sobre os diversos acontecimentos, e atendendo ao gosto de L pela estética e pela perfeição na execução das atividades, foi solicitado à jovem que, como tarefa inter-sessão, voltasse a construir a "Linha da Vida". No final da sessão foi pedido à jovem que realizasse "O espelho mágico". Na perspetiva de L, continuava a não se "sentir bem com o corpo", pelo que considerava que teria de "fazer alguma coisa para mudar e se sentir bem". Para terminar, L avaliou a sessão, recorrendo a *emojis* plastificados, tendo selecionado o *emoji* verde. Considerou que foi importante refletir

sobre acontecimentos positivos e menos positivos da sua vida, pois permitiu identificar competências adquiridas em cada um deles.

A sessão cinco apresentou como objetivos específicos o reforço da importância do diálogo e da diferença entre escutar e ouvir; e a promoção da relevância das competências sociais. Antes de se proceder à concretização das dinâmicas da sessão, L deu a conhecer à Psicóloga Estagiária que começara a fazer exercício físico, como forma de "tentar mudar e passar a gostar dela própria". Foi sugerido que, a par da atividade física, a jovem deveria realizar uma alimentação saudável e equilibrada, como forma de obter mudanças de forma eficaz e adequada. A primeira atividade realizada na sessão intitulou-se "Conversas" e apresentou como objetivo principal definir a palavra conversa ("é quando duas ou mais pessoas estão a falar") e desenhar uma conversa entre L e um colega, realizada no dia presente. Na dinâmica "Competências para falar", a jovem referiu a importância de: "usar palavras simples", "manter contacto ocular", "saber ouvir", "existir troca de ideias", "falar um de cada vez" e ter um "tom de voz adequado à situação". Seguidamente, no exercício "Competências para escutar", L indicou que escutar e ouvir "não são a mesma coisa", acrescentando que apenas "consegue escutar uma ou duas coisas ao mesmo tempo". A atividade "Vamos imaginar" implicou que a jovem escutasse uma história e assinalasse os erros presentes no diálogo, tendo L selecionado: "voltar a olhar para o *skate*, em vez de cumprimentar o amigo", "devia ter dito que estava a estragar o *skate*", "não responder", "interromper o amigo a meio de uma história triste", "não olhar para o amigo enquanto falava", "não lhe responder", "deixá-lo a falar sozinho" e "não se despedir". Na tarefa "Falar num grupo", a jovem foi impelida a indicar momentos em que era difícil falar num grupo, tendo referido quando "tem de dar uma notícia má"; e situações em que era fácil fazê-lo, tendo registado "quando os amigos estão atentos, não estão a olhar para o telemóvel e não interrompem". Na última atividade, denominada "Tempo de falar", L indicou que era fácil falar quando "está feliz, o assunto da conversa é bom, almoça com a mãe ou com o pai, está num grupo mais pequeno"; no polo oposto referiu que era difícil falar quando "não conhece ninguém no grupo, é uma notícia má, ninguém quer saber, está zangada ou cansada". No final da sessão foi pedido à jovem que realizasse "O espelho mágico". A jovem indicou que se sentia "mais confiante para falar com os pais e em grupo". Para terminar, L avaliou a sessão, recorrendo a *emojis* plastificados, tendo selecionado o *emoji* verde, pois "aprendeu a importância do diálogo". Como forma de tentar diminuir as dificuldades de L ao nível da comunicação com os progenitores, lançou-se o desafio à jovem de a sessão

seguinte ser realizada com a presença dos pais, de forma individual. L aderiu ao desafio, tendo sido agendada a sessão com os progenitores da jovem. A fim de se sentir mais segura e confiante para o diálogo com os pais, foi solicitado a L que anotasse perguntas/dúvidas que gostaria de esclarecer nessa sessão.

A sessão seis implicou a concretização de uma atividade de "*Role-play*", na qual, através da simulação de um diálogo, foi pedido a L que identificasse as principais dificuldades sentidas em conversa com os progenitores. Registe-se que, considerando que os pais da jovem estavam divorciados, estas sessões foram realizadas em dois momentos distintos. Na reunião com a mãe de L, a jovem esclareceu à progenitora que sentia "dificuldade em conversar com ela quando são coisas menos positivas". A mãe de L tranquilizou a jovem, referindo que "nunca iria julgar ou criticar, apoiando L em qualquer situação". Foi possível verificar cumplicidade entre a jovem e a progenitora, assim como um clima de tranquilidade, abertura e apoio incondicional. Como principais reflexões finais, realizadas pela mãe de L, esta referiu que entendeu que "a filha está a crescer e a precisar do espaço dela, mas que continuaria, um tempo depois, a ir ver o que se passa com ela". A jovem indicou que "ainda que no início custe a falar, no fim, depois de contar, sabe bastante bem", pelo que começará a tentar conversar com a progenitora mais vezes. Por sua vez, na reunião realizada com o pai, verificou-se algum desconforto nas tentativas que o progenitor executava para que L dialogasse. Do mesmo modo que com a progenitora, observou-se um clima de cumplicidade e união entre L e o pai. Como principais reflexões finais, o pai de L referiu que "continua a achar necessário puxar mais pela filha", sendo que a jovem indicou que "compreendeu que não existe problema em pedir ajuda, quando precisa, nem em falar com o pai sobre tudo". No final das sessões realizadas com cada um dos progenitores, e já sem a sua presença, pediu-se a L, como tarefa inter-sessão, que refletisse sobre o diálogo realizado com os pais e que tomasse consciência das dificuldades experienciadas. Para terminar, L avaliou a sessão com um *emoji* verde, pois considerou ser "importante falar com os pais" e porque se "sentia mais leve".

Na sessão sete, antes de se iniciar a temática da sessão, questionou-se L sobre a dinâmica realizada na sessão anterior com os progenitores. A jovem indicou que considerou importante poder conversar com os pais, sendo a presença da Psicóloga Estagiária "importante para fazer conexões que não tinha compreendido antes". Para esta sessão definiram-se como objetivos específicos a promoção da capacidade de resolução de problemas e o reconhecimento das competências de resolução de problemas já

existentes. Para tal, a primeira atividade realizada, "Vamos imaginar", implicou que L desenhasse os seus problemas grandes, médios e pequenos (descrevendo). O problema grande, simbolizado pelo desenho de um dinossauro, consistia, de acordo com a jovem, na dificuldade que tinha em falar com os pais. Por sua vez, o problema médio, ilustrado por uma flor, correspondia aos momentos em que não conseguia "controlar o stress em eventos importantes". Por último, o problema pequeno, simbolizado pelo desenho de uma aranha, eram os "momentos de branca durante os testes". Seguidamente, na dinâmica "Um problema partilhado", através dos desenhos elaborados anteriormente, L foi convidada a refletir e descrever como se sentiria se fosse cada uma dessas imagens. No exercício "Falar de problemas", solicitou-se à jovem que conversasse com o seu problema-imagem, tendo L desenhado essa conversa e descrito que gostaria de lhe "pedir para ele desaparecer" e que ele lhe responderia que "para isso ela teria de fazer alguma coisa". De seguida, na atividade, "Para onde foi?", L desenhou o oposto do seu problema-imagem, tendo ilustrado uma rosa, descrevendo-a como sendo "bonita, vermelha, elegante, cheirosa, dando-lhe tranquilidade e calma". A dinâmica "Algo muda" implicou que a jovem desenhasse uma terceira imagem, que constituía uma solução (resposta) para o seu problema, tendo L desenhado um saca-rolhas e acrescentado a frase "proibida a entrada de saca rolhas". Como forma de descrever a ilustração elaborada, L explicou que a pressão realizada pelo progenitor continuava a ser "demasiado", o que fazia com que tivesse maiores dificuldades em "sentir-se bem" e "conversar abertamente". Como forma de introduzir a temática da sessão seguinte, foi pedido à jovem, como tarefa inter-sessão, que selecionasse e levasse para a próxima sessão fotografias, desde o momento em que nasceu, até ao momento presente. No final da sessão foi pedido a L que realizasse a dinâmica "O espelho mágico". A jovem indicou que "passará a ver os seus problemas de outra forma e tentará resolvê-los". Para terminar, L avaliou a sessão, recorrendo a *emojis* plastificados, tendo selecionado o *emoji* verde, pois "aprendeu quais os problemas que tem e como os enfrentar".

A sessão oito apresentou como objetivos específicos a promoção do conhecimento da etapa da adolescência; e conhecer as transformações corporais e psicológicas que ocorrem na puberdade. A primeira dinâmica realizada, "Adolescência?", implicou que L, através de uma definição de adolescência, encontrasse no dicionário *online* sinónimos das palavras utilizadas para caracterizar esta etapa desenvolvimental. A jovem selecionou os conceitos "tontas", "inseguras", "respondões" e "curiosas", tendo descrito cada uma destas palavras. Para além disso, acrescentou à definição de adolescência presente na

atividade, o adjetivo "sentimentais", indicando que os adolescentes "sofrem com a tristeza dos outros", "às vezes estão bem e depois já estão mal". Na segunda atividade, "O que se passa com o meu corpo?", L referiu que as principais mudanças que ocorriam no corpo humano, com a entrada na adolescência eram as seguintes: "alargamento das ancas e dos ombros", "crescimento das mamas", "aparecimento de pelos nas axilas", "aumento das coxas". No exercício "O que sei sobre a puberdade?", a jovem identificou mudanças biológicas e psicológicas que ocorriam na puberdade, através da colocação de verdadeiro ou falso nas frases apresentadas. A dinâmica "Somos iguais por dentro e por fora" implicou que L assinalasse, na figura masculina e na figura feminina, os locais onde ocorriam as principais mudanças físicas, com a entrada na adolescência. Na figura masculina, a jovem rodeou o local da barba, os pelos nas axilas e a mudança de voz; na figura feminina, selecionou o local das mamas, os pelos nas axilas e o alargamento das coxas e das ancas. Seguidamente, no exercício "Álbum de Fotografias", e através das fotografias recolhidas pela jovem, esta foi convidada a identificar as mudanças visíveis no seu corpo, desde o nascimento até ao momento presente, tendo apontado, nomeadamente, "ser mais alta e mais gorda", "ter o cabelo mais comprido", "ser mais inteligente". Como reflexões gerais, verificou-se a existência de desconforto e desconhecimento quando foram abordadas as transformações físicas masculinas, aquando da entrada na adolescência. Reforçando a temática abordada durante a sessão, foi solicitado a L, a tarefa inter-sessão "Todos iguais, todos diferentes", na qual a jovem, através do diálogo com a mãe e/ou com o pai, foi convidada a tentar entender como é que os progenitores lidaram com a entrada na adolescência (e.g., mudanças físicas, psicológicas, principais dificuldades e conquistas). No final da sessão foi pedido a L que realizasse a dinâmica "O espelho mágico". A jovem referiu que "começa a aceitar que as mudanças são normais e que todos passarão por elas mais tarde ou mais cedo". Para terminar, a jovem avaliou a sessão, recorrendo a *emojis* plastificados, tendo selecionado o *emoji* verde, pois com as atividades realizadas "aprendeu a gostar um pouco mais dela própria".

A sessão nove implicou a monitorização e avaliação do progresso de L, através do preenchimento de esquemas sobre determinadas temáticas, abordadas ao longo da intervenção (e.g., autoconceito e autoestima, comunicação com os pais, adolescência). No relativo à tarefa inter-sessão, L referiu que, em diálogo com os progenitores, conseguiu compreender que também eles transitaram para a adolescência de formas distintas, levando-a a sentir-se "mais calma" e a aceitar que "cada um tem o seu ritmo"

de desenvolvimento. Para além disso, antes de se proceder à concretização da dinâmica da sessão, houve necessidade de dialogar sobre um comportamento desajustado perpetuado pela jovem, durante a presente semana, que havia sido relatado pelos pais à Psicóloga Estagiária. Verificou-se algum desconforto, por parte de L, no momento em que tentou explicar o que havia sucedido, sendo necessário que a jovem entendesse que era necessário ter mais paciência com o irmão. Esta relação fraternal foi explorada com L, tendo-se percebido alguma resistência para lidar com crianças mais novas, dado a jovem considerar que estas "são chatas" e que "não gosta de brincar com elas". Foi indicado a L que, também ela já teve a idade do irmão (e de outras crianças com as quais convive no ATL), relembrando-a de que, nessa altura, também gostava de fazer outro tipo de brincadeiras. Acrescentou-se que, na perspetiva da mãe, o irmão "gostava muito de L", vendo-a como o "modelo a seguir". Entendeu-se que a jovem ficou espantada, demonstrando não ter noção do carinho que o irmão tinha por ela. No relativo à temática da sessão, e considerando o tempo restante, L selecionou quatro dos seis esquemas apresentados: "Representações sobre mim própria", "Sentimentos e Emoções (expressão e regulação)", "Comunicação com Pais" e "Imagem Corporal". Registe-se que, em cada esquema, a jovem foi convidada a indicar o que aprendeu, o que mudou, o que correu bem, o que correu menos bem e o que iria manter no próximo ano letivo. Assim, no primeiro esquema supramencionado, L indicou que: aprendeu "que tem de se sentir bem como é, que o corpo é dela e que quem manda nele é ela; mudou "a roupa que vestia, tendo voltado a usar calções"; correu bem "quando foi de calções curtos para a escola, pois não foi gozada por ninguém"; correu menos bem o facto de "mesmo sabendo que tem de se sentir bem como é, continua a não gostar do seu corpo"; no próximo ano "continuará a realizar exercício físico e a andar de calções sem medo". Por sua vez, no esquema relativo ao desenvolvimento socioemocional, L aprendeu que "não pode esconder os sentimentos, tem de os expressar"; mudou, pois "começou a expressar mais os seus sentimentos e suas emoções"; correu bem, uma vez que "conseguiu expressar-se mais e melhor"; correu menos bem, dado "não ter conseguido expressar-se o suficiente"; continuaria no próximo ano a "tentar expressar mais os seus sentimentos e emoções". No esquema sobre a comunicação parental, L referiu que aprendeu que "a mãe não é um bicho papão"; mudou, pois passou "a abrir-se mais com os pais e a fazer um esforço maior"; correu bem, porque "conseguiu abrir-se mais"; correu menos bem, uma vez que "não conseguiu abrir-se o suficiente"; no próximo ano iria manter "a abertura e tentar abrir-se mais com os pais". No último esquema, relativo à imagem corporal, L indicou

que aprendeu "que aprendeu que as transformações vão passar por toda a gente de forma diferente e em alturas diferentes"; mudou, pois "começou a não se importar tanto com o facto de todas as amigas serem palitos e ela não"; correu bem, uma vez que "conseguiu não se importar com as colegas serem palitos"; correu menos bem pelo "facto de não se aceitar completamente ainda"; no próximo ano iria manter "o aceitar-se como é e tentar melhorar". No final da sessão foi pedido à jovem que realizasse a dinâmica "O espelho mágico". L referiu que aprendeu e mudou, tendo, por isso, atribuído o *emoji* verde à sessão.

Descrição da Intervenção Indireta

As sessões de intervenção indireta contaram com a presença e colaboração dos Pais de L e da DT. As reuniões com os progenitores tiveram periodicidade semanal, tendo contabilizado um total de nove sessões. Estas apresentaram como principais objetivos dar a conhecer o desempenho de L durante cada sessão e, simultaneamente, transmitir estratégias que os pais poderiam utilizar. Registe-se que as reuniões semanais com os progenitores foram realizadas no formato *online*, com recurso à plataforma *Google Meet*, num horário combinado previamente, tendo uma duração aproximada de 20 minutos. No relativo à DT, ficou combinado que, mensalmente, seria enviado um relatório que dava a conhecer o desempenho e os progressos de L. Por parte da DT, esta realizava uma reflexão geral sobre o comportamento de L, durante cada mês, indicava os resultados académicos, entre outros aspetos que considerasse relevantes partilhar. Como forma de garantir o cumprimento da confidencialidade e privacidade das informações partilhadas com os progenitores e com a DT, foi combinado, em cada sessão com L, a informação que poderia ser divulgada nessas reuniões.

Na primeira sessão, foi dado a conhecer aos pais de L o desempenho da jovem durante a sessão de intervenção, assim como algumas das dinâmicas realizadas sobre o autoconhecimento (e.g., "Coisas de que gosto em mim", "Mudar", "O meu armário de troféus"). De acordo com as informações transmitidas por L, durante a sessão, foi recomendado que os progenitores tentassem adotar outras estratégias para que a jovem partilhasse alguns dos acontecimentos do seu dia-a-dia. Foi também explicado que L se encontrava na adolescência, momento caracterizado por uma maior aproximação aos pares e, ao mesmo tempo, distanciamento dos pais. Foi solicitado aos progenitores que, como forma de promoverem o autoconhecimento da jovem, a apoiassem na construção de uma biografia de uma pessoa favorita (e.g., ator, escritor, cantor, *Youtuber*, *TikToker*).

A segunda sessão implicou a partilha de informação aos progenitores sobre o desempenho de L durante a sessão de intervenção. Foi dado a conhecer aos pais de L que a jovem demonstrou abertura e dinamismo, na concretização de todas as tarefas solicitadas. Para além disso, reforçou-se o vocabulário rico e a capacidade de L em refletir sobre as respostas que dava em cada atividade. Foi salientada, junto dos progenitores, a importância de acompanharem e auxiliarem a jovem na realização e alcance dos seus objetivos (a curto, médio e longo prazo).

Na sessão seguinte, foi dado a conhecer aos pais de L o desempenho da jovem durante a sessão de intervenção, assim como as dinâmicas realizadas sobre diversas temáticas interligadas: emoções e sentimentos, imagem corporal, e técnicas de relaxamento (e.g., "Qual a emoção presente?", "Sentir-me stressado", "Como é que te sentes?"). Os progenitores partilharam com a Psicóloga Estagiária que desenvolveram, desde cedo, o conhecimento das emoções, junto de L, nomeadamente através da compra de livros que abordavam esse tema (e.g., "O Monstro das Cores", "O Meu Diário das Emoções"). Para além disso, o pai da jovem indicou que sentia "maior abertura" por parte da jovem, ao nível da comunicação, "melhorias no humor e no estado de espírito". Por sua vez, a mãe revelou que sentia L "mais leve, conversadora, bem-disposta, aplicada, dedicada e focada", nomeadamente nos momentos em que a ia buscar à escola. Foi enviado para ambos os progenitores um folheto informativo, com estratégias para apoiar L no controlo e monitorização da ansiedade.

A quarta sessão iniciou-se pela partilha aos progenitores do desempenho de L durante a sessão e da dinâmica realizada como reforço da autoestima e do autoconceito: "Linha da Vida". Os pais de L referiram que a jovem se mostrou empenhada e satisfeita na concretização da tarefa, tendo solicitado apoio dos progenitores no relativo às datas dos acontecimentos iniciais (e.g., nascimento, batizado). No final da sessão, foi sugerido aos progenitores a visualização de um vídeo relativo à autoestima dos jovens.

Na sessão cinco, foi dado a conhecer aos pais de L o desempenho da jovem durante a sessão de intervenção. Os pais demonstraram estar satisfeitos com os progressos realizados por L, ao nível do diálogo; porém, referiram que ainda existiam dificuldades no contacto ocular e na fluidez no discurso. Foi enviado para os progenitores um vídeo ilustrativo "Comunicar com os filhos" e um folheto informativo "Estratégias para Comunicar com o meu Adolescente", como reforço da temática abordada na sessão.

A sessão seguinte implicou a marcação de uma data e horário compatíveis, para a concretização de sessões, com cada um dos progenitores, na presença de L. Assim, na

sessão com a mãe, verificaram-se, inicialmente, dificuldades em conversar por parte da jovem. Depois de questionada pela progenitora sobre o motivo de sentir esse problema, L indicou que "quando as coisas são menos positivas", sentia dificuldade em contar à mãe. A progenitora explicou que a jovem não precisava de se sentir dessa forma, pois podia "contar com ela para tudo". No final da sessão, a mãe concluiu que a filha "está a crescer e a precisar do espaço dela"; porém, ainda que lhe desse esse espaço, continuaria a importar-se com ela e a garantir que estava tudo bem. Por sua vez, na sessão realizada com o progenitor, L demonstrou estar incomodada pela pressão exercida pelo pai, para que ela dialogasse. Porém, o pai indicou que continuaria a preocupar-se com L, ainda que tentasse não a "sufocar" em demasia. A jovem referiu que entendia que, quando precisava de ajuda do pai, não existia problema em solicitá-la. No final da sessão, e como forma de reforço da comunicação estabelecida entre L e os progenitores, foi sugerido que estes tentassem entender, junto da jovem, a importância que esta atribuia à sessão e as principais dificuldades experienciadas.

Na sétima sessão, foi dado a conhecer aos pais de L o desempenho da jovem durante a sessão de intervenção. Os progenitores indicaram que consideravam "estranho" L continuar a encarar a dificuldade em conversar com eles como um grande problema, pois eram da opinião que o "*feedback* aumentou e melhorou bastante". Solicitou-se aos pais o apoio e acompanhamento da tarefa de L, durante aquela semana, relativa à recolha de fotografias desde o nascimento até àquele momento.

A sessão seguinte implicou a partilha aos progenitores do desempenho de L durante a sessão. Foi dado a conhecer aos pais da jovem o desconforto sentido por ela, durante a sessão, notado, principalmente, no momento em que se abordaram as transformações físicas que ocorriam com a entrada na adolescência. Os progenitores confirmaram que, também em casa, L demonstrava "alguma insegurança" quando ambos tentavam dialogar sobre questões relativas à adolescência, nomeadamente a menstruação e a depilação. Foi pedido, por parte da mãe de L, que a Psicóloga Estagiária tentasse explorar, junto da jovem, a relação que esta estabelecia com o irmão, dado a progenitora sentir "muitos conflitos entre os filhos" e "falta de paciência" por parte de L. No final da sessão, sugeriu-se aos progenitores a leitura de alguns exemplos de obras, relativas à adolescência ("Pais Conscientes, Filhos Felizes", "Respostas Simples às Perguntas Difíceis dos Nossos Filhos").

Na nona sessão, deu-se a conhecer aos pais de L que, durante a sessão, se procedeu à monitorização e avaliação do progresso da jovem, através do preenchimento de

esquemas relativos às temáticas abordadas ao longo da intervenção (e.g., autoconhecimento, desenvolvimento socioemocional, comunicação parental). Tal como havia sido solicitado pela progenitora, houve oportunidade de dialogar com L sobre a relação estabelecida com o irmão, sendo que a jovem prometeu que iria ter "mais paciência e brincar mais com ele". No final da sessão, foi pedido aos pais de L que preenchessem uma tabela com as principais mudanças que vislumbravam acontecer na jovem (e.g., comportamentos socialmente adequados adotados, competências adquiridas). Registe-se que a tarefa foi cumprida pelo pai de L, tendo o progenitor indicado que, ao nível das principais mudanças experienciadas, no que concernia à jovem, sentia: "Mais à vontade com o corpo, apesar de ainda não totalmente", "melhor ambiente de conversa e à vontade para falar" e "exploração de emoções e partilha das mesmas". No que dizia respeito às alterações efetuadas por ele e pela mãe de L, apontou: "Capacidade de compreensão das mudanças da adolescência"; e "dar espaço para que L se sinta à vontade para partilhar o que sente". Por sua vez, ao nível das principais dificuldades sentidas/experienciadas, no relativo a L, o progenitor assinalou: "Aceitação do corpo e as transformações deste" e "Resistência à mudança de forma de comunicar"; quanto aos progenitores, indicou "Saber dar o espaço que L precisa". Por último, sobre as principais competências adquiridas, por parte de L, o pai da jovem indicou: "Melhoria na comunicação com os pais" e "tomar atitude para melhorar o corpo que segundo ela não gosta"; quanto às competências adquiridas pelos progenitores, referiu as seguintes: "Respeitar a privacidade de L", "perceber que L precisar de espaço e de se sentir segura para comunicar abertamente e sem rodeios" e "melhoramos a comunicação entre pais". .

Avaliação da Intervenção

De modo a obter *feedback* sobre cada sessão, ou seja, como forma de avaliar o processo da intervenção, foram criados e plastificados *emojis*, um de cor verde (simbolizando "*Gostei*"), um de cor amarela (opção neutra) e outro de cor vermelha (indicando "*Não gostei*"). No final de cada sessão, L foi convidada a escolher o *emoji* que melhor retratava a sua satisfação. Outra forma de avaliar o progresso entre cada sessão foi através da utilização da atividade "O Espelho Mágico", na qual foi solicitado à jovem que indicasse (através de um desenho ou do diálogo) as mudanças que sentiu/experienciou nela própria. Verificou-se que, gradualmente, L começou a apresentar: uma visão mais positiva e ajustada à realidade sobre a sua aparência física,

um maior conhecimento sobre as suas competências e capacidades, melhorias no seu bem-estar, e melhores capacidades para comunicar com os seus progenitores.

Para avaliar os resultados da intervenção, na última sessão, foi realizada uma avaliação global por parte de L. Através do preenchimento de um questionário, L referiu que o que mais gostou, ao longo da intervenção, foram "os exercícios de relaxamento, porque ajudaram bastante em situações como testes, discussões, provas, concertos". Quanto ao aspeto de que menos gostou, L referiu o "preenchimento de questionários, porque eram grandes e gostava mais de fazer outras coisas". De acordo com a jovem, o mais fácil de mudar foi a ansiedade em relação aos testes; e o mais difícil foi "o facto de gostar dela própria como é". No que concerne à comunicação com os pais, L indicou que aprendeu que "tem de falar mais para não acontecer tanto aquela coisa de saca-rolhas". Com a intervenção, considerava que "levava aprendizagens e técnicas que vão ajudar bastante no futuro", estando, no geral, satisfeita. Como aspetos mais positivos das sessões, destacaram-se as aprendizagens realizadas, nomeadamente ao nível do relaxamento e da confiança. Como reflexão final, e sugestão de melhoria, L indicou que as sessões poderiam ter sido realizadas "em dias em que não tivesse aulas, para que as sessões pudessem ser mais calmas e tranquilas", possibilitando mais tempo para o diálogo e para a reflexão.

Além disso, como forma de avaliar a intervenção, realizou-se uma avaliação inicial e uma reavaliação final, através do preenchimento dos seguintes instrumentos: *Contour Drawing Rating Scale* (Thompson & Gray, 1995), Escala de Avaliação da Comunicação na Parentalidade (Portugal & Alberto, 2014), e a EAFS-R (Hart et al., 1989, traduzida e validada para a população portuguesa por Gomes, 2010). Relativamente aos resultados da reavaliação, verificou-se que L, no instrumento *Contour Drawing Rating Scale* (Thompson & Gray, 1995), obteve um total de dois pontos. Tal pontuação significava que a jovem apresentava insatisfação com sua a imagem corporal, com idealização de uma figura mais volumosa. Por sua vez, na Escala de Avaliação da Comunicação na Parentalidade (Portugal & Alberto, 2014), no que dizia respeito ao pai, constatou-se que L apresentou resultados acima da média em todas as dimensões: "Disponibilidade Parental para a Comunicação" (59 pontos); "Confiança/Partilha Comunicacional de Filhos para Progenitores" (27 pontos); "Expressão do Afeto e Apoio Emocional (22 pontos); "Metacomunicação" (33 pontos); "Padrão Comunicacional Negativo" (16 pontos). Por sua vez, relativamente à mãe, observaram-se resultados superiores à pontuação média possível nos cinco fatores: Fator "Disponibilidade Parental

para a Comunicação" (60 pontos); Fator "Confiança/Partilha Comunicacional de Filhos para Progenitores" (26 pontos); Fator "Expressão do Afeto e Apoio Emocional" (22 pontos); Fator "Metacomunicação" (32 pontos); Fator "Padrão Comunicacional Negativo" (16 pontos). Verificou-se que a pontuação obtida, nas diferentes dimensões do instrumento, era relativamente semelhante, no que se referia a ambos os progenitores. Especificamente, constatou-se que o Fator "Disponibilidade Parental para a Comunicação" era superior no que dizia respeito à mãe, enquanto o Fator "Confiança/Partilha Comunicacional de Filhos para Progenitores" era maior no relativo ao pai. Por último, na EAFS-R (Hart et al., 1989, traduzida e validada para a população portuguesa por Gomes, 2010), constatou-se que L apresentava um total de 33 pontos, num total de 45 pontos possíveis, o que significava que a jovem revelava valores elevados de ansiedade física social.

Como reflexão final, comparando os resultados obtidos por L na avaliação inicial e final, pôde concluir-se que, no instrumento *Contour Drawing Rating Scale* (Thompson & Gray, 1995), se observaram melhorias. Por sua vez, na Escala de Avaliação da Comunicação na Parentalidade (Portugal & Alberto, 2014), constataram-se melhorias em todos os fatores, no relativo ao pai e à mãe. Observaram-se, de igual modo, melhorias no Fator "Disponibilidade Parental para a Comunicação", no que concernia à comunicação com a mãe. Para além disso, verificou-se que os valores abaixo da média, encontrados na avaliação inicial, se encontravam, no pós-teste, acima da média. Por último, na EAFS-R (Hart et al., 1989, traduzida e validada para a população portuguesa por Gomes, 2010), observou-se uma diminuição da ansiedade física-social (de 39 pontos para 33), o que aproximou L da pontuação média possível, ainda que se mantivesse ansiedade física elevada. De forma global, nos três instrumentos, obtiveram-se indicadores de progressos de L, tendo sido os mais evidentes na dimensão da comunicação parental. Também ao nível dos resultados académicos se verificaram melhorias, denotadas nas avaliações obtidas nos testes, efetuados ao longo do 3.º Período letivo. Particularmente, observou-se que L superou as dificuldades experienciadas na disciplina de História e Geografia de Portugal, tendo terminado essa disciplina com nível 5.

Como forma de avaliar e refletir sobre o acompanhamento psicológico de L, solicitou-se aos pais que preenchessem um questionário no *Google Forms*. Nesse formulário, ao nível do que os progenitores gostaram/valorizaram na intervenção, estes indicaram o seguinte: "carinho e dedicação demonstrada ao longo de todas as sessões", "o adaptar de realidades associadas à L e ao ambiente que a rodeia permitiu que a

evolução fosse mais visível e sempre de forma positiva" e "os progressos vistos na L, a nível de autoconfiança e comunicação". Não foi indicado nenhum aspeto ao nível de algum tópico que os pais não tivessem gostado, ao longo da intervenção. Para além disso, um dos progenitores considerou que, à medida que decorreu a intervenção, existiram "algumas mudanças" na comunicação entre a educanda e a família, e no comportamento de L; enquanto o outro referiu ter sentido "muitas mudanças". No geral, ambos se encontravam "muito satisfeitos" com a intervenção, tendo-a considerado como "muito útil" para L. Como sugestões de melhorias futuras, um dos progenitores referiu: "A inclusão do meu marido, uma vez que vive L e a educa como um pai, talvez fosse uma melhor opção. A inclusão da esposa do pai de L também. Ambos deveriam ter manifestado a sua opinião ao longo do decorrer das sessões".

No relativo à inclusão dos companheiros dos pais de L, nas sessões de intervenção indireta, saliente-se que, no AE de Maximinos, a transmissão do progresso de cada aluno era realizada apenas com o(a) EE, sendo a presença de ambos os pais necessária apenas nalgumas situações. Considerando que existia articulação entre os progenitores e os seus companheiros, não pareceu ser fundamental a sua presença nas reuniões semanais de acompanhamento e monitorização.

Globalmente, julga-se que as sessões de intervenção com L decorreram conforme o planeamento inicial. Contudo, sentiu-se necessidade de ajustar o planeamento de algumas das sessões, como forma de dar resposta às necessidades apresentadas pela jovem. Especificamente, ao nível do desenvolvimento psicossexual, teria sido pertinente a existência de oportunidades para abordar essa temática de forma aprofundada, dado se terem sentido algumas dificuldades e receios por parte de L. No âmbito do desenvolvimento positivo, considera-se que, dadas as necessidades do caso, foram sobretudo promovidas quatro das ferramentas dos "Cinco C's". O desenvolvimento da competência caráter, relacionada com a cidadania e com as normas sociais, poderia ser pertinente de desenvolver em intervenções futuras.

Em conclusão, julga-se que L apresentou progressos ao nível da comunicação parental, tendo em consideração a entrada da jovem na adolescência, que, teoricamente, se associa a uma maior aproximação aos pares, e a um afastamento e procura de autonomia relativamente aos progenitores. Perceberam-se, também, melhorias na autoestima, no autoconceito e nos resultados académicos de L. No relativo à imagem corporal, continuaram a persistir algumas dificuldades, que poderiam ser consideradas como normativas, dada a etapa desenvolvimental em que a jovem se encontrava.

Reflexão

Considera-se que, para a eficácia da intervenção psicológica com L, contribuíram diversos fatores. A ligação estabelecida com a jovem, a participação de L em todas as atividades e o empenho demonstrado nas sessões de intervenção e tarefas inter-sessões, permitiram o desenvolvimento de competências essenciais, particularmente no domínio socioemocional. Para além disso, a relação criada com os pais de L permitiu um acompanhamento e monitorização do progresso da jovem. De igual modo, a presença dos pais em todas as reuniões realizadas foi imprescindível, para o apoio na realização das tarefas de reforço de cada sessão. Registe-se que, dado os pais de L se encontrarem divorciados, tornou-se imperativa e fundamental a sua participação nas reuniões semanais, como forma de entenderem os avanços da jovem em cada contexto familiar. O contacto estabelecido com a DT permitiu monitorizar o progresso de L, particularmente no domínio social e da aprendizagem.

Tendo em conta os resultados da avaliação e da intervenção psicológica, postula-se que L poderia beneficiar de uma reavaliação psicológica, no início do próximo ano letivo, como forma de verificação dos seus níveis de ansiedade e de bem-estar. Deste modo, tranquilizar-se-ia não só a própria jovem, como também ambos os progenitores.

Destaque-se, por último, que este caso serviu para salientar a importância da Psicologia Positiva em contexto educativo e, particularmente, nas intervenções psicológicas realizadas.

Em suma, julga-se que, a partir da experiência com este caso, foram desenvolvidas competências essenciais para a prática profissional futura, enquanto Psicóloga da Educação. Primeiramente, destaque-se a importância do estabelecimento de uma relação terapêutica de segurança com L. Apenas deste modo foi possível que a jovem se sentisse confiante, para partilhar os seus principais receios e inseguranças. Para além disso, a realização de diversas atividades numa mesma sessão revelou-se essencial, dado o desenvolvimento cognitivo de L, e a capacidade demonstrada pela jovem em aprender e refletir sobre cada dinâmica. Seguidamente, salientem-se a empatia e a comunicação, particularmente importantes nos momentos em que L demonstrou alguma insegurança, relativamente a si própria. Por último, destaque-se que, de início, houve uma preocupação, dado o Caso L ter ativado memórias de experiências pessoais anteriores e reações emocionais desafiantes de regular. Deste modo, foi necessário partilhar esta inquietação, com a orientadora e a supervisora de estágio, de forma que tal não interferisse na intervenção. O apoio facultado na orientação e supervisão permitiu que a Psicóloga

Estagiária entendesse a importância da perspetiva centrada no cliente. Tal resultou numa maior exigência e responsabilidade, na construção dos materiais a serem utilizados em cada sessão, e, simultaneamente, potenciou o desenvolvimento da identidade profissional.

Ação de Sensibilização – "Apoio Parental na Transição do 4.º para o 5.º Ano de Escolaridade"

Enquadramento

Em Portugal, o ensino é caracterizado pela existência de várias transições de ciclo ao longo do percurso escolar dos alunos (Akos & Galassi, 2004). De facto, são várias as mudanças experienciadas nas transições escolares, não só ao nível do contexto educativo, mas também no que concerne ao desenvolvimento do indivíduo. Especificamente, a passagem do 4.º para o 5.º ano de escolaridade acarreta diversas transformações, ao nível pessoal, social, emocional, mas também no próprio contexto educativo (Abrantes, 2008, 2009; Bento, 2007; Burnett et al., 2011; Coelho, 2010; Correia & Pinto, 2008; Eccles & Roeser, 2011; Martínez et al., 2010; Mendes, 2020; Onetti et al., 2019; Pereira & Mendonça, 2005; Pinguinha, 2020; Sá, 2019). Deste modo, torna-se essencial promover competências socioemocionais, que permitam aos alunos lidarem com os desafios das transições escolares de forma adaptativa. É necessário que se apoie e valorize o suporte facultado pelos pais e pelos professores às crianças, neste momento de transformações pessoais, sociais e emocionais. Destaque-se, ainda, a importância da relação entre pais e comunidade escolar, como facilitadora de uma transição e percurso escolar de sucesso.

Enquadramento Teórico

As transições escolares ocorrem várias vezes ao longo do percurso académico e podem ser caracterizadas pela existência de momentos de tensão e desafio, e pela necessidade de adaptação a um novo ciclo, escola, colegas e professores (Coelho et al., 2017; Eccles, 2004; Kingery & Erdley, 2007; Lanson & Marcotte, 2012; Lopes, 2005; Lopes & Ribeiro, 2018; Mendes, 2020; Sá, 2019; Patton & Kim, 2016; Vale, 2010). As alterações e os desafios, que a passagem entre ciclos de estudo suscitam na vida dos alunos, têm despertado interesse de vários investigadores e profissionais (Abrantes, 2005, 2006, 2008; Correia & Pinto, 2008; Lopes, 2005; Pereira & Mendonça, 2005; Pina, 2015; Salgado, 2011; Silva, 2013).

Uma das transições que tem captado atenção é a passagem do 1.º para o 2.º CEB. De acordo com a literatura, esta transição acarreta alterações contextuais, desde a mudança de monodocência para pluridocência, ao aumento do número de disciplinas e, por vezes, à mudança de instituição escolar (Abrantes, 2009; Coelho, 2010; Correia & Pinto, 2008; Martínez et al., 2010; Mendes, 2020; Onetti et al., 2019; Pereira & Mendonça, 2005; Pinguinha, 2020). Adicionalmente, esta transição acompanha a entrada na pré-adolescência, à qual estão inerentes mudanças pessoais, sociais e emocionais experienciadas pelas crianças/pré-adolescentes (Abrantes, 2008; Bento, 2007; Burnett et al., 2011; Correia & Pinto, 2008; Eccles & Roeser, 2011; Mendes, 2020; Sá, 2019). Atendendo às especificidades da transição do 1.º para o 2.º CEB, tem-se reconhecido a necessidade de potenciar a aquisição e o desenvolvimento de competências socioemocionais. Estas habilidades são importantes não só ao nível da aprendizagem (Akos & Galassi, 2004; Bar-On, 2010; Berger et al., 2012; Bento, 2007; Chen et al., 2008; Coelho, 2010; Coelho & Figueira, 2011; Denham et al., 2009; Durlak et al., 2011; Lourenço & Paiva, 2010; Mendes, 2020; Meneses et al., 2010; Moreira et al., 2010; Pacheco & Fernández-Berrocal, 2004; Pinguinha, 2020; Sapienza et al., 2009; Sklad et al., 2012), como também surgem positivamente associadas à autoestima, autoeficácia, resiliência e capacidade de adaptação. Deste modo, o papel desempenhado pela família e pela escola revela-se como fundamental, no apoio facultado às crianças, nos momentos de transição académica.

No contexto familiar, os pais desempenham um papel essencial de modelos, demonstrando aos educandos que a vida integra transições inesperadas e esperadas, que favorecem o desenvolvimento. Os progenitores também ensinam as crianças a regular emoções, sentimentos, crenças e pensamentos (Curvello & Mendes, 2020; Marujo, 1997, citada por Hilário, 2015). Segundo Goleman (2000, citado por Hilário, 2015), o modo como os pais lidam com as emoções expressas pelas crianças tem impacto no seu desenvolvimento socioemocional (Manzeske & Stright, 2009; Olson et al., 1990). Também a expressão emocional dos progenitores assume um papel de destaque, no desenvolvimento socioemocional dos filhos (Eisenberg et al., 1998).

O estilo parental adotado, a relação estabelecida entre pais e filhos, e o modo como os progenitores os apoiam na expressão e regulação das emoções tem, de facto, impacto no desenvolvimento socioemocional das crianças. Tal influência terá repercussões na forma como crianças e jovens experienciam momentos de transição, ao longo do seu percurso escolar (Akos & Galassi, 2004; Bento, 2007; Kienig & Margetts, 2013). Como

tal, a implementação de ações de sensibilização e de programas de intervenção, no âmbito do desenvolvimento socioemocional, revela-se como fundamental para a aquisição de competências sociais e emocionais e, consequentemente, para a prevenção de potenciais problemas experienciados pelas crianças nos momentos de transição (Akos & Galassi, 2004; Coelho et al., 2014; Rice et al., 2011; West et al., 2008; Zins et al., 2004). Estas intervenções deverão ter como principal foco o bem-estar das crianças, mas também possibilitarem a partilha de estratégias entre Pais/EE, que lhes permitam não só a autorregulação das suas próprias emoções, como também auxiliarem os seus filhos nos momentos de transição (Amaral, 2015; Hilário, 2015; Melo, 2005). Em resultado, intervenções indiretas poderão capacitar Pais/EE a acompanhar os seus educandos, nas diversas transições, procurando ajudá-los a desenvolver autoestima e confiança e, no polo oposto, a minimizar níveis menos adaptativos de stress e de ansiedade (Abrantes, 2005; Coelho et al., 2017; Mendes, 2020; Pinguinha, 2020). A partilha de experiências e de informações por parte de pais e/ou irmãos, no contexto familiar e junto dos educandos, pode modelar estratégias de adaptação das crianças a um novo ciclo de estudos (Griebel & Niesel, 2013; Kienig & Margetts, 2013; Lam, 2014; Mendes, 2020; Pereira et al., 2003; Pina, 2015; Rodríguez-Fernández et al., 2016; Rogers et al., 2017; Silva, 2013; Stocker et al., 2002; Webb et al., 2017). Também a visita à nova escola (no caso de existir mudança de instituição educativa), o contacto prévio com professores e a navegação pela página *web* dessa escola são algumas ferramentas que podem ser utilizadas pela família, para que o aluno saiba mais sobre a transição que se avizinha e se sinta mais confiante e preparado para ingressar no 5.º ano de escolaridade. O apoio nos momentos de estudo e na organização dos trabalhos escolares são outras recomendações que os pais devem ter em consideração, a fim de promoverem a autonomia, e simultaneamente apoiarem o sucesso académico das crianças (Pereira & Mendonça, 2005).

Também a escola desempenha um papel de destaque no desenvolvimento dos alunos, ao longo do percurso escolar e particularmente nos momentos de transição de ciclos. Autores como Mendes (2020), Roldão (2008) e Zabalza (2004) sugerem que "os conceitos de continuidade curricular e de promoção da articulação entre ciclos são pensados, na investigação das transições entre ciclos, como elementos de influência na forma como cada aluno encara cada transição" (Akos & Galassi, 2004, citados por Mendes, 2020, p. 7). Segundo a literatura, a comunidade escolar tem também impacto no desenvolvimento socioemocional dos alunos. De facto, a aquisição de competências sociais e emocionais permite às crianças aprender a lidar com frustrações, "reconhecerem

os seus medos e angústias e trabalharem em grupo" (Goleman, 2000, citado por Hilário, 2015, p. 11). Para além disso, a escola propicia momentos de resolução de problemas, contribuindo para que os estudantes sejam capazes de expressar as suas ideias e os seus pensamentos (Hilário, 2015). Possibilita, ainda, a identificação de emoções, a reflexão sobre as suas causas e respetivas influências, ao mesmo tempo que permite aos alunos entenderem de que forma é que as emoções têm impacto no seu próprio comportamento e nas interações com os pares (Goleman, 1997; Mayer & Salovey, 1997; citados por Pereira et al., 2014; Saarni, 1997). Portanto, ao dotar as crianças de competências emocionais e sociais, a escola contribui para o seu sucesso académico e profissional futuro, além de propiciar maiores níveis de bem-estar ao longo do seu desenvolvimento (Costa & Faria, 2013; Fernandez-Berrocal & Ruiz, 2008; Hilário, 2015). Nos estabelecimentos de ensino, destaque-se, não só o suporte providenciado pelos professores, nos momentos de transição, como também o impacto das relações estabelecidas com colegas. Efetivamente, os relacionamentos interpessoais são fundamentais para a adaptação bem-sucedida das crianças a um novo ciclo de ensino (Catalano et al., 2002; Coelho & Figueira, 2011; Ojanen et al., 2005), o que, consequentemente, tem impacto no sucesso académico (Alves, 2006; Carlton & Winsler, 1999; Cassidy, 1992; Denham et al., 1990; Denham, 2007; Waiden & Field, 1990). Para além disso, as relações com pares, estabelecidas em contexto escolar, possibilitam o desenvolvimento emocional das crianças, permitindo-lhes aplicar e continuar a aprimorar competências como lidar "de forma adequada e cada vez mais independente, com os diversos desafios emocionais com que se deparam" (Amaral, 2015, p. 37).

Comprova-se, de acordo com a literatura, a importância da relação estabelecida entre a comunidade escolar e a família dos alunos, para uma transição escolar ajustada (Oliveira et al., 2016; Richards, 2011; citados por Pinguinha, 2020). Esta ligação é ainda mais importante para a aquisição de competências socioemocionais, em coerência entre os dois contextos (Oliveira et al., 2016; Richards, 2011; citados por Pinguinha, 2020). Destaque-se, por isso, a relevância da colaboração mútua entre o contexto escolar e o contexto familiar, para a antecipação das mudanças sentidas pelas crianças, para a sua preparação para a transição escolar e para o acompanhamento durante esse período transitório (Oliveira et al., 2016; Richards, 2011; citados por Pinguinha, 2020). A cooperação entre os diversos elementos do contexto educativo possibilita, de igual modo, a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças (Akos, 2002; Pinguinha, 2020). De facto, a bioecologia do desenvolvimento humano, modelo apresentado por Urie

Bronfenbrenner, defende que os contextos e os agentes significativos de cada pessoa "são determinantes para a existência dos indivíduos e para a construção da sua personalidade." (Leonor & Ribeiro, 2015, p. 101). Especificamente, no caso da família e da escola, estes contextos incluem-se no mesossistema, que pode ser definido como o conjunto de "processos dinâmicos que ligam vários ambientes imediatos da pessoa em desenvolvimento" (Leonor & Ribeiro, 2015, p. 101). A relação estabelecida entre o contexto familiar e o ambiente escolar "afeta diretamente o aluno, transformando dinamicamente o seu contexto" (Leonor & Ribeiro, 2015, p. 101), tendo impacto no seu processo de ensino-aprendizagem.

Portanto, as intervenções realizadas no âmbito da preparação e do acompanhamento dos alunos em processos de transição escolar devem englobar toda a comunidade educativa, incluindo professores, colegas, pais e outros familiares (Akos, 2002). Só deste modo se conseguirá uma adaptação escolar positiva, por parte da criança (Griebel & Niesel, 2013; Schumacher, 1998; Oliveira et al., 2016, citados por Pinguinha, 2020). Cabe ao(à) Psicólogo(a) da Educação contribuir para facilitar uma ligação efetiva e funcional entre a escola e a família dos alunos. Para tal, a OPP, através da iniciativa "Escola Saudavelmente", definiu quatro "ingredientes-chave para a promoção da comunicação e do envolvimento Família/Escola", como sejam: a) comunicação centrada na criança, que tende a envolver os Pais de forma personalizada e individualizada, com recurso a práticas educativas diferenciadas; b) comunicação construtiva, assente em informação significativa e útil que disponibiliza às famílias sugestões e orientações práticas; c) *guidelines* e estratégias claras e concretas (benéficas para as famílias no apoio à aprendizagem dos seus filhos); d) comunicação e *feedback* contínuos, de forma a manter as famílias informadas e sincronizadas com as práticas e políticas da sala de aula, com o desempenho e com as competências desenvolvidas pelos seus filhos (OPP, 2021b).

Público-alvo e Intervenientes

Mediante a revisão de literatura realizada, estabeleceu-se, como objetivo geral desta ação, sensibilizar para as mudanças desenvolvimentais e académicas aliadas à transição para o 2.º CEB (Tabela 7). A ação de sensibilização apresentada foi destinada a Pais/EE de crianças que se encontravam no 4.º ano de escolaridade, do 1.º CEB (Anexo VI). Dado tratar-se de um ano escolar que antecedia um momento de mudança de ciclo, urgia a necessidade de envolver os progenitores no apoio e suporte nesta etapa de transição escolar. O foco de intervenção desta ação de sensibilização foram os Pais/EE,

mas também as crianças. Como tal, esta ação constituiu uma estratégia de intervenção indireta, como forma de

> melhorar as relações familiares e sociais e a colaboração eficaz entre a família e docentes, estudantes, formadores, formandos, técnicos, utentes, promovendo a participação ativa das famílias na comunidade educativa. Ajudam as famílias a compreender a influência familiar no desenvolvimento, aprendizagem, saúde e bem-estar psicológico, bem como a importância da sua comunicação com os diferentes agentes educativos (OPP, 2021b).

Objetivos e Estrutura

Tabela 6

Ficha Técnica da Ação de Sensibilização

Tema	Apoio parental à transição do 1.º para o 2.º CEB.
Título	Importância do apoio parental na transição do 4.º para o 5.º ano de escolaridade.
Objetivo geral	Sensibilizar para as mudanças desenvolvimentais e académicas aliadas à transição para o 2.º CEB.
Destinatário(s)	Pais/EE de crianças a frequentar o 4.º ano de escolaridade, do 1.º CEB.
N.º de sessões	Uma sessão.
Intervenientes dinamizadores	Psicóloga Estagiária; Pais/EE.
Plataforma *online*	*Google Meet*.
Início e fim da ação	9 de junho de 2021.

Seguindo as recomendações da orientadora de estágio, procedeu-se ao contacto com a Professora Titular de uma turma do 4.º ano de escolaridade, a fim de que o convite fosse dirigido aos EE das crianças dessa turma. Nesse encontro, foi essencial que se explicitasse qual a temática da ação de sensibilização, o principal objetivo, e realizasse um levantamento de informações sociodemográficas sobre os Pais/EE. Para além disso, a Professora Titular de Turma procedeu ao contacto com os Pais/EE dos alunos, transmitindo-lhes o objetivo principal da sessão e enviando-lhes o formulário inicial. Depois de os pais terem sido contactados, foi enviado o *link* para que acedessem à sessão através da plataforma *Google Meet*.

A ação de sensibilização foi composta por uma sessão, realizada no 3.º período letivo, e teve uma duração de duas horas. Registe-se que a sessão envolveu a aceitação e

marcação de uma data e horário compatíveis com os Pais/EE das crianças, tendo para isso sido necessário a articulação com a Professora Titular de Turma.

Tabela 7

Plano da Sessão da Ação de Sensibilização

Objetivos Específicos	Atividades	Recursos necessários
a) Clarificar o papel dos Pais/EE e da escola no apoio aos educandos, na transição para o 2.º CEB; b) Facilitar o entendimento da escola como um parceiro, junto dos Pais/EE; c) Facilitar o debate e o questionamento, considerando o grupo de Pais/EE como rede de apoio.	a) Apresentação dos intervenientes; b) Apresentação da estrutura e organização da ação; c) Partilha de expectativas dos EE/Pais para a ação de sensibilização; d) Debate sobre os motivos principais pelos quais se inscreveram na ação de sensibilização; e) Partilha dos receios experienciados pelos Pais/EE, quanto ao apoio dos educandos nesta transição que se avizinha; f) Levantamento de questões/dúvidas apresentadas pelos Pais/EE; g) Entrega de um folheto informativo.	a) *PowerPoint*; b) Vídeo; c) Folheto Informativo.

Descrição da sessão

A ação de sensibilização contou com a participação de seis mães, que se mostraram empenhadas e participativas ao longo de toda a sessão. Inicialmente, procedeu-se à apresentação dos participantes e da dinamizadora. Foram criadas algumas questões, nomeadamente, sobre as principais mudanças pelas quais as crianças passariam (na transição do 1.º para o 2.º CEB) e sobre a importância do desenvolvimento socioemocional. Deste modo, tornou-se a sessão interativa e dinâmica, levando os Pais/EE a refletirem sobre esses aspetos e salientando a importância da sua perspetiva. De seguida, foi apresentado o principal objetivo da ação de sensibilização, isto é, a relevância de Pais/EE enquanto figuras de suporte na transição do 4.º para o 5.º ano de escolaridade. Para além disso, foi reforçado o papel da escola, enquanto parceira educativa dos progenitores na passagem do 1.º para o 2.º CEB, mediante a clarificação dos papeis do contexto escolar e dos Pais/EE no processo de transição escolar. Como forma de promover a reflexão e a partilha de dúvidas/receios dos Pais/EE, relativamente

à transição dos educandos para o 2.º CEB, foi dada oportunidade para ocorrer um pequeno debate, no final da sessão. Note-se que, durante a sessão, foram criados diversos momentos de reflexão e de partilha, que permitiram às EE tirarem algumas dúvidas e apresentarem alguns receios sobre a transição dos educandos, do 4.º para o 5.º ano de escolaridade. Por último, foi enviado um folheto informativo, para que os Pais pudessem ter uma ferramenta na qual vissem respondidas algumas das suas principais dúvidas. Esse documento também contemplava estratégias, com o propósito de auxiliar os progenitores a facilitar e apoiar a transição dos seus filhos/educandos, para o 2.º CEB.

Avaliação da Intervenção/Reflexão

Para se entender o impacto da ação de sensibilização, foi realizado um levantamento inicial de expectativas dos EE e uma apreciação final quanto à atividade. No levantamento inicial realizado, foram recolhidas informações sociodemográficas, bem como as expectativas dos EE sobre a atividade. Verificou-se que a maioria dos participantes era do sexo feminino, possuía uma Licenciatura e encontrava-se, maioritariamente, empregada. A totalidade dos inquiridos eram mãe/pai das crianças da turma do 4.º ano e todas tinham mais do que um filho. No relativo à principal motivação para a inscrição na atividade, foram elencadas pelas mães razões diversas, entre as quais: apresentarem dúvidas sobre como apoiar na transição; entenderem as principais mudanças experienciadas na transição; e conhecerem princípios orientadores da educação e da parentalidade. Como expectativas primordiais, apresentadas pelas progenitoras, destacaram-se: debater como apoiar a gestão das rotinas, ajudar os educandos a regular a ansiedade, quais os recursos humanos e materiais implicados no apoio escolar aos alunos.

Por sua vez, na apreciação final sobre a ação de sensibilização, as progenitoras destacaram que aprenderam que as mudanças que estavam a ocorrer nos filhos eram naturais e que deviam ser valorizadas, sendo, por isso, a sua presença e apoio indispensáveis. Para além disso, referiram que era necessário valorizar os sentimentos das crianças, dar-lhes atenção e conversar com elas diariamente (e.g., sobre como correu o dia na escola). Acrescentaram, também, que era importante criar uma relação de colaboração com o professor que fosse nomeado DT dos seus filhos, dado este constituir um elo de ligação entre a escola e as crianças. Por último, e como principais receios, indicaram: a dificuldade em conciliar a vida pessoal com a profissional, o que tinha impacto na relação com os filhos e no acompanhamento dos seus percursos educativos; o entendimento de que as crianças, em resposta aos confinamentos, aumentaram

comportamentos socialmente desajustados e isolaram-se, o que podia ser penalizador para o estabelecimento de novas amizades; a preocupação no que diz respeito à baixa autoestima dos seus educandos, o que poderia associar-se a dificuldades/problemas que fugissem do controlo dos Pais/EE (e.g., *bullying*); o receio pelo educando frequentar uma escola com mais alunos, mais professores e mais disciplinas, o que poderia fazer com que não lhes fosse dada a atenção e apoio necessários. Perante os receios e as inseguranças apresentadas pelas mães, no final da ação de sensibilização, houve necessidade de esclarecer, junto das progenitoras, a existência de vários apoios disponíveis, nomeadamente o DT, o GMOE e o próprio Sr. Diretor do AE de Maximinos.

Como forma de avaliar a atividade, no final da ação de sensibilização, foi criado um questionário no *Google Forms*, a fim de que as progenitoras pudessem dar a sua opinião e apresentarem algumas recomendações de melhoria. No que diz respeito às questões colocadas, obtiveram-se as seguintes conclusões: "Bastante" satisfação global com a ação de sensibilização; a relação estabelecida entre a dinamizadora e as participantes foi percebida como "Boa"; a maior parte das progenitoras sentia-se "Confiante" ou "Muito Confiante" para apoiar o(a) filho(a)/educando(a) na transição para o 5.º ano; a sessão foi percebida como "Muito" útil para ajudar o(a) filho(a)/educando(a) na transição para o 5.º ano; a maioria das mães (66.7%) manifestou preferência e satisfação pelo facto de a ação ter decorrido no formato *online*. Verificou-se que os aspetos mais positivos da sessão consistiram, na perspetiva das mães, na possibilidade de partilharem os seus receios e terem sido apresentadas diversas formas de ultrapassarem essas inseguranças. Por outro lado, o aspeto menos positivo consistiu no facto de não terem comparecido mais Pais/EE. Como reflexões, testemunhos ou comentários, as EE indicaram que "correu muito bem, e ajudou em muitas dúvidas e receios" e, ainda, que a "sessão foi muito agradável, tocou em todos os pontos importantes, foi muito dinâmica.".

Concluiu-se que a realização de atividades como esta é importante, pois permitiu a partilha de conhecimentos e a interação com agentes educativos. Nesta sessão, as mães apresentaram abertura, dinamismo, e um espírito de partilha e de entreajuda, o que poderia indicar a necessidade de se dar continuidade a ações de sensibilização sobre esta e outras temáticas consideradas relevantes, no âmbito da atuação escolar e do estreitar da relação escola-família. Ainda, esta atividade foi útil para o desenvolvimento de competências necessárias para o trabalho enquanto futura Psicóloga da Educação.

Ações Pontuais de Intervenção Vocacional – 11.º e 12.º ano

Enquadramento

No Ensino Secundário do AE de Maximinos, habitualmente, realizavam-se ações pontuais de intervenção vocacional, que tinham como objetivo principal apoiar os alunos no processo de tomada de decisão. Para esta atividade, eram usualmente convidados ex-alunos do AE, que apresentavam percursos académicos e de carreira diversos. Ao serem partilhados receios, dificuldades e inseguranças, experienciadas pelos antigos alunos, os estudantes tornavam-se mais conscientes da naturalidade desses sentimentos e identificavam estratégias possíveis para avançar no processo de tomada de decisão. No 12.º ano, apresentavam-se o cálculo da média final do Ensino Secundário, o cálculo da média de acesso ao Ensino Superior, as médias necessárias para o ingresso em cada curso, consoante a instituição de Ensino Superior pretendida, e, ainda, as provas de ingresso exigidas. Verificou-se que, relativamente ao 11.º ano de escolaridade, eram efetuadas partilhas sobre os percursos possíveis após o Ensino Secundário. A entrada no mundo do trabalho ou o ingresso no Ensino Superior eram apresentados como os caminhos principais, pelos quais os jovens podiam optar no final do 12.º ano de escolaridade e, por isso, partilhados nesse ano de escolaridade.

Enquadramento Teórico

A intervenção vocacional é uma das funções atribuídas ao(à) Psicólogo(a) da Educação, de acordo com o Decreto-Lei n.º 190/91, de 17 de maio (DGE, 1991). O processo de intervenção vocacional constitui uma atividade importante, principalmente, com maior frequência, nos anos de transição escolar do 9.º ano (3.º CEB) e do 12.º ano (Ensino Secundário) (Caranguejeiro, 2018; EURODYCE, 2009; Raimundo, 2015). O Ensino Secundário constitui uma fase central para os alunos, em termos de ajustamento profissional, social e pessoal (Carvalho, 2012). Conceitos como escolha, decisão e transição ganham relevo "na operacionalização das tarefas desenvolvimentais com que se defrontam os jovens no ensino secundário" (Carvalho, 2012, p. 96). Considerando a evolução constante do mundo do trabalho, é essencial que os estudantes desenvolvam agência no processo de desenvolvimento de competências, que lhes permitam lidar com a adaptação às mudanças da sociedade (Carvalho & Taveira, 2010; Carvalho, 2012; Germeijs & Verschueren, 2007; Jome & Phillips, 2005; Lent et al., 2002; Mortimer et al., 2002; Young et al., 2007).

De acordo com a literatura, o contributo da família, dos professores e do(a) Psicólogo(a) revela ser fundamental no desenvolvimento de competências, que permitam aos jovens implementarem e se prepararem para tomar decisões vocacionais conscientes e fundamentadas (Blustein, 2004; Carvalho, 2008; Fouad & Kantamneni, 2008; Gushue & Whiston, 2006; Gysbers, 2004; Gysbers & Henderson, 2014; OCDE, 2005; Pinto et al., 2003; Savickas, 2002ab; Vondracek et al., 2019; Watts, 2005; Whiston & Keller, 2004; Young et al., 2001). Tal é coerente com o que propõe Super (1980), quanto à centralidade das figuras significativas do indivíduo, nomeadamente para a exploração e desenvolvimento de interesses, para a criação de oportunidades e experiências diversas, e para a disponibilização de suporte social. Por um lado, a influência do contexto familiar, no desenvolvimento vocacional e no processo de tomada de decisão dos jovens, tem sido objeto de diversos estudos (Penick & Jepsen, 1992; Savickas, 2002ab; Schulenberg et al., 1984; Vondracek et al., 2019; Vondracek et al., 1983; Whiston & Keller, 2004; Young et al., 2001). Por exemplo, Gottfredson (2002) destaca o papel dos pais na criação de oportunidades, para desenvolvimento de preferências escolares e profissionais dos filhos, particularmente no período da infância e da adolescência. Também em Portugal têm sido realizados inúmeros estudos, que demonstram a relevância dos progenitores no desenvolvimento vocacional dos educandos (Carvalho, 2008; Gonçalves & Coimbra, 2007; Gonçalves, 1997, 2006; Soares, 1998). Segundo estas investigações, abertura, apoio e incentivo à exploração vocacional, por parte dos pais e outros familiares, revelam ser essenciais para maior autonomia e segurança, por parte dos jovens, no seu processo de desenvolvimento e na sua tomada de decisão vocacional (Carvalho, 2008; Carvalho, 2012; Gonçalves & Coimbra, 2007; Gonçalves, 1997, 2006; Kinnier et al., 1990; Penick & Jepsen, 1992; Pocinho et al., 2010). Por outro lado, a escola e os professores exercem, também, influência no desenvolvimento vocacional dos alunos (Blustein, 2004; Bright et al., 2005; Falconer & Hays, 2006; Fouad & Kantamneni, 2008; Fouad et al., 2008; Gati et al., 2020; Pinto et al., 2003). A relação estabelecida, o suporte fornecido e o apoio facultado na tomada de decisão, por parte dos docentes, são essenciais para o desenvolvimento vocacional dos estudantes (Bojuwoye & Mbanjwa, 2006; Carvalho, 2012; Falconer & Hays, 2006; Gushue & Whitson, 2006; Jackson et al., 2006; Pinto et al., 2003; Sax & Bryant, 2006; Tien et al., 2009). Os professores são elementos educativos que têm efeito nas crenças pessoais dos jovens, nas suas aspirações, e no seu "ajustamento e sucesso académicos" (Carvalho, 2012, p. 184; Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), 2005; Pinto et al., 2003).

Em conjunto, as relações estabelecidas com progenitores e docentes, caracterizadas pelo apoio, suporte, incentivo, abertura e proximidade, surgem associadas a sentimentos de maior segurança e autonomia, influenciam crenças e aspirações dos jovens (Carvalho, 2008, 2012; Gonçalves & Coimbra, 2007; Gonçalves, 1997, 2006; Kinnier et al., 1990; Penick & Jepsen, 1992; Pocinho et al., 2010). A agência e a adaptabilidade são, de igual modo, ingredientes-chave para o desenvolvimento vocacional dos estudantes, particularmente relevantes no ingresso no mundo do trabalho (Carvalho & Taveira, 2010; Carvalho, 2012; Germeijs & Verschueren, 2007; Jome & Phillips, 2005; Lent et al., 2002; Mortimer et al., 2002; Young et al., 2007).

Do mesmo modo, o(a) Psicólogo(a) também assume uma função essencial na promoção de atividades que impulsionem os alunos a refletirem sobre si próprios e os seus percursos de vida, assim como a explorarem as diversas opções de carreira (Andrade et al., 2002; Carvalho, 2012; OCDE, 2005). Este profissional deve ter em consideração as características e as competências dos estudantes, como forma de os ajudar a efetuar uma escolha de carreira fundamentada e consciente. O(A) Psicólogo(a) tem ao seu dispor um conjunto diversificado de técnicas, entre as quais: a aplicação de testes psicológicos, a execução de entrevistas, e a concretização de visitas de estudo (Andrade et al., 2002; Caranguejeiro, 2018; Dionísio, 2015; Gomes, 2013). Outras atividades, como a realização de feiras de profissões e o testemunho de antigos alunos da escola, apresentam-se como eficazes no apoio à tomada de decisão vocacional dos jovens (Carvalho, 2012). O processo de intervenção vocacional, realizado pelo(a) Psicólogo(a), revela-se como fundamental, particularmente no Ensino Secundário, tendo em consideração a taxa de abandono e insucesso escolar deste nível de ensino (OCDE, 2005; Whiston, 2011). Adicionalmente, no final do Ensino Secundário, os jovens indagam sobre se deverão ingressar no Ensino Superior ou entrar no mundo do trabalho (Caranguejeiro, 2018). Nessa fase, o testemunho realizado por antigos alunos da escola ou por profissionais que desempenham determinada profissão apresenta-se como uma estratégia eficaz, para apoiar os estudantes numa tomada de decisão consciente e fundamentada. De acordo com Brown e Krane (2000), a modelação apresenta-se como "um ingrediente crítico que influencia positivamente os resultados da intervenção" (Carvalho, 2012, p. 231).

Considerando estes pressupostos, no AE de Maximinos, antigos alunos foram convidados a partilharem a sua experiência académica, com os estudantes do 11.º ano de escolaridade. Por sua vez, no 12.º ano, foram dinamizadas sessões de esclarecimento, sobre o ingresso no Ensino Superior, nas quais foram abordados aspetos como o cálculo

da média final de Ensino Secundário e a média de ingresso na instituição do Ensino Superior (consoante o curso e a instituição pretendida).

Objetivos e Estrutura

Considerando a revisão de literatura realizada, estabeleceu-se como objetivo geral da atividade apoiar os alunos na exploração e transmissão de informação sobre os percursos académicos e profissionais (Tabela 8). Como destinatários, selecionaram-se duas turmas do 11.º ano de escolaridade e uma turma do 12.º ano. A Psicóloga Estagiária ficou responsável pela dinamização das atividades (Anexo VII). As sessões foram realizadas no 3.º período letivo: 45 minutos em cada uma das turmas do 11.º ano e 60 minutos na turma do 12.º ano. Registe-se que as sessões implicaram a definição de uma data e horário com os docentes das respetivas turmas, tendo para isso sido necessário a articulação com os Diretores de Turma.

Tabela 8

Ficha Técnica das Sessões de Intervenção Vocacional no 11.º e no 12.º ano

Tema	Percursos após o Ensino Secundário.
Objetivo geral	Apoiar os alunos na exploração e transmissão de informação sobre os percursos académicos e profissionais.
Destinatários	Duas turmas do 11.º ano e uma turma de 12.º ano (Ensino Secundário).
N.º de sessões	Uma sessão por turma (três sessões).
Intervenientes dinamizadores	Psicóloga Estagiária Inês Paiva.
Espaço físico	Salas de aula.

Descrição das Sessões

A primeira sessão ocorreu com a turma do 12.º ano, tendo sido utilizado um *PowerPoint* (Anexo V), com o propósito de dotar os alunos de informações relevantes para o ingresso no Ensino Superior. Na apresentação, foram abordados aspetos como o cálculo da média do Ensino Secundário e de ingresso no Ensino Superior, e a exploração do *website* de Acesso ao Ensino Superior (DGES). Uma das dúvidas colocada pelos alunos foi a possibilidade de mudar de curso, dentro da mesma instituição do Ensino Superior. Para além desta, os estudantes revelaram curiosidade em saber como proceder para pedir transferência de uma instituição do Ensino Superior para outra. Com a exploração do *website* de Acesso ao Ensino Superior (DGES), os jovens tiveram

oportunidade de encontrar a resposta para, nomeadamente, que prova de ingresso teriam de realizar para entrar no curso escolhido. Os alunos perceberam que os pedidos de transferência e de mudança de curso dependiam da instituição de Ensino Superior, pelo que só essas poderiam responder de forma cabal às suas inquietações. Terminada a sessão, alguns estudantes questionaram individualmente a Psicóloga Estagiária sobre, nomeadamente, como atuar em situações em que a média de ingresso, no curso e na instituição do Ensino Superior pretendidos, era superior à média atingida no final do Ensino Secundário. Em diálogo, os jovens compreenderam que poderiam optar, nomeadamente, por: matricularem-se numa instituição do Ensino Superior privada, entrar noutra instituição do Ensino Superior no curso pretendido ou realizar melhoria na disciplina de acesso ao Ensino Superior. A Psicóloga Estagiária sugeriu que cada aluno deveria ponderar sobre os benefícios e as desvantagens das diferentes possibilidades e, com o apoio da família, tomar a decisão que considerasse adequada à sua realidade.

No relativo às sessões realizadas junto das turmas do 11.º ano, estas tiveram como objetivo principal dar a conhecer aos estudantes o percurso académico da Psicóloga Estagiária. Nestas sessões, e através de um *PowerPoint*, focou-se o percurso académico desde o Ensino Secundário até à escolha da instituição do Ensino Superior (e.g., média final do Ensino Secundário, média de acesso ao Ensino Superior, prova de ingresso selecionada). Para além disso, foram explorados tópicos sobre a Psicologia, nomeadamente, a sua definição e mitos associados. Foram também dadas a conhecer as diferentes ramificações do curso de Psicologia (e.g., Psicologia Clínica e da Saúde, Psicologia da Educação, Psicologia do Trabalho e das Organizações). Para terminar, e como forma de motivar os estudantes a ingressarem no curso de Psicologia, foi apresentado um excerto do primeiro episódio da série "Lie To Me", que contou com a colaboração do especialista em Microexpressões Paul Ekman. Registe-se que antes da visualização deste vídeo foi indicado aos jovens que, tal como noutras séries, o que se apresentava partia de um pressuposto real, mas fora aumentado e exagerado. No final da sessão, houve oportunidade de conhecer os alunos que manifestavam interesse em ingressar no curso de Psicologia. Os estudantes tentaram compreender quais as principais dificuldades experienciadas durante o 1.º ano de Licenciatura ao nível de disciplinas, conteúdos abordados e integração na turma. Além disso, procuraram conhecer, junto da Psicóloga Estagiária, quais as recomendações mais importantes para quem pretendia prosseguir a mesma área de formação.

Avaliação/Reflexão

O Ensino Secundário apresenta-se como um momento que antecede uma transição académica, no qual a intervenção vocacional ganha particular relevo (Carvalho, 2012). No 11.º ano de escolaridade, os alunos, maioritariamente, implementam ainda as decisões que tomaram no final do 9.º ano (3.º CEB), embora iniciem reflexão sobre a escolha que terão de fazer no final do Ensino Secundário. Por sua vez, os estudantes de 12.º ano já se encontram a antecipar a próxima escolha de carreira: ingresso no Ensino Superior ou entrada no mundo do trabalho. Assim, torna-se fundamental que se compreenda que são dois momentos escolares diferentes e, como tal, que implicam objetivos e práticas distintas.

No que concerne às duas turmas do 11.º ano, os estudantes revelaram entusiasmo e motivação na opção pelo curso de Psicologia. Por sua vez, na turma do 12.º ano, a Psicóloga Estagiária sentiu os alunos preocupados, ansiosos e indecisos com a escolha vocacional que teriam de realizar. Saliente-se que, em ambas as intervenções, se destacou, junto dos jovens, a importância de solicitarem o apoio de agentes significativos (e.g., pais, professores, colegas), no processo de exploração e tomada de decisão de carreira. Para além disso, evidenciou-se a relevância de os estudantes terem em atenção os seus interesses, aptidões e valores pessoais, no momento de escolha vocacional. Acrescentou-se, ainda, a necessidade de os alunos procurarem informar-se, nomeadamente, sobre as opções disponíveis e os prós e contras de cada escolha possível. Desse modo, seria possível aos jovens tomarem decisões de carreira fundamentadas e conscientes, que lhes proporcionariam sucesso e bem-estar futuros. Concluiu-se que a concretização de ações pontuais de intervenção vocacional, no Ensino Secundário, no AE de Maximinos, se revela fundamental para a exploração vocacional e para o apoio à tomada de decisão de carreira dos jovens. Contudo, como principais sugestões de melhoria de intervenções futuras, tendo por base a literatura, seria relevante a participação dos pais nestas ações. Acresce a possibilidade de se implementar um programa de intervenção na carreira, que englobasse os três anos do Ensino Secundário. Nessa intervenção, a participação de toda a comunidade educativa revelar-se-ia como imprescindível, para o apoio no processo de exploração e no momento de tomada de decisão vocacional dos jovens. Através da aplicação desse programa, estruturado e contínuo, potenciar-se-ia a diminuição da ansiedade e as dúvidas observadas nos alunos do Ensino Secundário. Paralelamente, contribuir-se-ia para apoiar os estudantes na reflexão sobre si, na procura de informação de forma autónoma e, consequentemente, sentirem-se mais confiantes para tomar

decisões de carreira conscientes e fundamentadas. Com essa intervenção, esperar-se-ia, a longo prazo, a obtenção de resultados favoráveis e mais estáveis no tempo, potenciadores de bem-estar, junto dos jovens.

Vale ainda mencionar que estas ações pontuais geraram tensão e ansiedade, dado terem implicado exposição ao público e comunicação oral, por parte da Psicóloga Estagiária. Porém, a abertura e a simpatia das turmas e dos professores ajudaram a que, progressivamente, fosse possível existir uma diminuição do nervosismo. Considerou-se que esses fatores foram essenciais para que a atividade ocorresse da melhor forma possível, superando expectativas.

Outras Atividades

Construção do Programa de Desenvolvimento da Aquisição da Leitura e da Escrita (PICLE)

A elaboração de um programa de intervenção, sobre o ensino da leitura e da escrita, foi solicitada pela orientadora de estágio, como forma de exploração e aprofundamento sobre a temática. Registe-se que este programa foi elaborado durante os 14 dias de isolamento profilático, resultantes do contacto da Psicóloga Estagiária com uma pessoa que testou positivo à Covid-19.

Em colaboração com a colega Psicóloga Estagiária, foram concretizadas diversas reuniões, no formato *online*, com recurso à plataforma *Zoom*. Iniciou-se o desenho do programa, através da elaboração de uma revisão da literatura, acerca da aquisição da leitura e da escrita. Nessa secção deu-se principal relevância às Dificuldades na Aprendizagem (DA) e às Dificuldades na Aprendizagem Específicas (DAE): sinais, causas, critérios, consequências, e avaliação e intervenção psicológica na PEA.

De seguida, foi criada a ficha técnica do programa, na qual se incluiu o objetivo principal, os objetivos específicos, o público-alvo e o número de sessões. Todas as sessões foram posteriormente descritas, tendo sido construídas atividades consoante os objetivos específicos associados a cada sessão. Como forma de avaliação do progresso, decidiu-se pela construção de *emojis*, sendo a cor verde associada a "Gostei", a amarela a "Não gostei, nem desgostei", e a cor vermelha correspondente a "Não gostei". Para avaliar a eficácia do programa, propôs-se a concretização de um pré e de um pós-teste, através da aplicação da Nomeação de Letras por Segundo e da Prova de Reconhecimento de Palavras (Viana & Ribeiro, 2010). Para além disso, seria solicitado ao(à) Professor(a) Titular de

Turma os registos de desempenho dos alunos, antes e após a aplicação do programa. Registe-se que o manual do programa, assim como todos os materiais construídos, se encontram no Anexo VIII.

Reconhecendo que as dificuldades de leitura e escrita tendem a surgir no início da alfabetização, revela-se como essencial a implementação de programas de intervenção o mais precocemente possível. Como tal, selecionaram-se como destinatários principais crianças que se encontravam a frequentar o 1.º ano de escolaridade, do 1.º CEB. Julga-se que para além de se intervir em áreas como a leitura e a escrita, este programa possibilitaria o desenvolvimento de competências socioemocionais nas crianças. A construção de programas de intervenção, por parte das Psicólogas Estagiárias, revelou ser uma atividade fundamental, para o aprofundamento de conhecimentos teóricos e práticos sobre problemáticas prevalentes no contexto escolar. A intervenção profissional futura, junto de crianças e jovens que apresentem estas lacunas, poderá ser apoiada por este programa, nomeadamente através da utilização das atividades elencadas.

Programa de Intervenção "Transforma os obstáculos em desafios… e vence-os!"

A elaboração de um programa de intervenção, sobre a autorregulação, foi solicitada pela UCP, após a realização de um levantamento de necessidades concretizado pelo FACes, por parte de colegas estagiárias no Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde. Neste levantamento, verificaram-se que as dificuldades manifestadas pelos estudantes de Licenciatura em Psicologia se encontravam associadas à área da Psicologia da Educação. Como tal, a Doutora Ângela Azevedo e a Doutora Íris Oliveira, docentes do Mestrado em Psicologia da Educação (MPE), sugeriram a estudantes do 2.º ano de MPE, que assim tivessem interesse, a criação e implementação de um programa de intervenção, que fosse ao encontro das dificuldades manifestadas pelos estudantes.

Em colaboração com duas colegas do 2.º ano do MPE, foram concretizadas diversas reuniões, no formato *online*, com recurso às plataformas *Google Meet* e *Zoom*. Iniciou-se a realização do programa, através da elaboração de uma revisão da literatura acerca da autorregulação. Nessa secção, descreveram-se conceitos associados à temática principal, entre os quais: Autorregulação Desenvolvimental, Autorregulação Social, Autorregulação da Aprendizagem e Autorregulação Emocional. Considerando o público-alvo, foi, ainda, desenvolvida a temática da autorregulação, no que diz respeito especificamente aos estudantes do Ensino Superior. Para além disso, elaborou-se uma

subsecção, sobre a situação pandémica atual e os estudantes, na qual se deu principal destaque aos efeitos da Covid-19 nos estudantes universitários. De seguida, foi criada a ficha técnica do programa, na qual se incluiu o tema, os destinatários e os intervenientes dinamizadores. Todas as sessões foram descritas, tendo sido construídas atividades consoante os objetivos específicos de cada sessão. Registe-se que o manual do programa, assim como todos os materiais construídos, podem ser consultados no Anexo IX.

Como forma de publicitar o programa de intervenção, e possibilitar a adesão dos estudantes, foi elaborado um *PowerPoint*, no qual se deu a conhecer os principais objetivos do programa e o formato de aplicação (*online*). Esta apresentação foi realizada pelas estudantes do 2.º ano do MPE, nas turmas do 1.º ciclo da Licenciatura em Psicologia. Nesse momento, foi também partilhado com os estudantes, o *link* de inscrição no programa. Considerando o n.º de inscrições, foram construídos três grupos de intervenção, constituídos por estudantes dos três anos da Licenciatura de Psicologia. De seguida, procedeu-se à calendarização das sessões de intervenção (consoante o horário dos estudantes e das dinamizadoras), à seleção do dinamizador residente e à nomeação do observador participante.

Como forma de avaliação do progresso, foram criados formulários *online*, que os participantes tiveram de preencher em cada sessão. Para avaliar a eficácia do programa, propôs-se a concretização de um pré e de um pós-teste, através da aplicação de três instrumentos: o Questionário da Perceção da Autoeficácia para Autorregular a Aprendizagem (Rosário & Lourenço, no prelo); o Questionário de Regulação Emocional (QRE – Gross & John, 2003, adaptado para a população portuguesa por Vaz & Martins, 2009); e a Escala de Satisfação com o Suporte Social (Pais-Ribeiro, 1999).

Considera-se que a realização do programa de intervenção consistiu num processo de aprendizagem enriquecedor, uma vez que possibilitou a aquisição de competências fundamentais para a prática profissional futura (e.g., trabalho em equipa, criatividade, liderança). Para além disso, a oportunidade de trabalhar com colegas do 2.º ano do MPE, revelou ser fundamental para a manutenção de uma rede de suporte social e, consequentemente, para a melhoria da qualidade de vida e bem-estar. A aplicação futura do programa de intervenção poderia revelar-se como eficaz na prevenção de patologias em estudantes do Ensino Superior e, simultaneamente, na promoção de competências de autorregulação junto de jovens universitários.

Formação Complementar

A busca incessante por conhecimento e a necessidade de ir atualizando a sua formação, faz com que um Psicólogo participe, ao longo de todo o seu percurso académico e profissional, em formações complementares que o ajudem a adquirir conhecimentos e conhecer/melhorar estratégias relevantes para a sua prática. Adicionalmente, a pandemia Covid-19 possibilitou uma maior prevalência de eventos científicos de formação complementar no formato *online*. Assim, em paralelo e com utilidade para o estágio e para o futuro, considerou-se pertinente participar em *webinars*, *workshops*, palestras e outras formações. De seguida, serão elencadas as principais áreas temáticas sobre as quais se frequentaram virtualmente eventos científicos de formação complementar.

No âmbito da OPP, houve a possibilidade de participar em palestras criadas pela *e*Academia, nomeadamente no que diz respeito a temáticas como: a necessidade de adotar um comportamento exploratório na prática da Psicologia (e.g., atender ao impacto das alterações demográficas e de novas dinâmicas sociais, importância social de promover o envelhecimento ativo, e abertura a eventuais oportunidades decorrentes da emergência de novas ferramentas digitais); a importância de investir na gestão pessoal da carreira (e.g., criar objetivos SMART – *Specific, Measurable, Achievable, Relevant, Timebound* – e identificar ferramentas pessoais de empregabilidade); perceber melhor em que consistia e porque era necessário o Ano Profissional Júnior (e.g., competências primárias e competências transversais desenvolvidas ao longo do percurso formativo em Psicologia).

Relativamente à área da Psicologia da Educação, destaque-se a participação em *webinars* e *workshops* sobre DA, Perturbações do Neurodesenvolvimento (e.g., PHDA, Perturbação do Espetro do Autismo) e sobre Ludoterapia. Ainda, a comparência no evento "IV Jornadas Um Futuro com Ciência – Contributos da Psicologia Vocacional" revelou-se enriquecedora para aprofundar conhecimentos sobre várias temáticas relacionadas com a carreira e para conhecer Psicólogos, que partilharam distintas experiências. Neste evento, foram debatidos diversos temas, nomeadamente as DA na Matemática, as ferramentas utilizadas na intervenção psicológica vocacional *online* e o papel da família no desenvolvimento de carreira dos jovens. A participação neste evento foi importante não só para aprofundar conhecimentos necessários ao estágio e à prática profissional, mas também para a Dissertação de Mestrado, a qual como incidia na

adaptabilidade de carreira, aumentou curiosidade por entender melhor a conjugação da teoria com a prática.

Para além disso, também foi possível assistir a *webinars* dedicados às mudanças e adaptações exigidas pela pandemia. Nomeadamente, consideraram-se recursos *online* sobre o papel do(a) Psicólogo(a) da Educação (junto das crianças, dos jovens, dos Pais/EE e dos professores), e sobre o aumento de casos de violência perpetuada sob as crianças (e.g., conferências organizadas pela APAV). Para identificar formas de apoiar progenitores e professores nas suas práticas educativas no período de confinamento, foi fundamental a participação em eventos que abordaram os principais desafios que estes agentes educativos estavam a sentir. A saúde mental e o papel das competências emocionais foram, também, destacadas durante o período de pandemia, uma vez que se verificou um aumento do número de pessoas que procurou ajuda psicológica, nomeadamente alunos e professores.

Destaque-se, ainda, a presença virtual em *webinars* relativos a demências – Alzheimer, Parkinson, Huntington, à articulação da Psicologia com a Gerontologia e com a Terapia da Fala, e à saúde mental na infância e na adolescência. A pertinência destes temas surge da necessidade de o(a) Psicólogo(a) da Educação adquirir conhecimento teórico-prático, sobre o desenvolvimento do indivíduo ao longo de todo o ciclo vital. Desta forma, e considerando a possibilidade de o(a) Psicólogo(a) da Educação desempenhar funções em contextos como Lares de Idosos, Centros de Dia e Centros de Demência, importa adquirir conhecimento e compreender sinergias com a Gerontologia para melhor desenvolver a sua prática profissional junto de adultos mais velhos. No que concerne aos eventos relacionados com a saúde mental e, por isso, articulados com a Psicologia Clínica, estes foram especificamente centrados na problemática do *Burnout* e no aumento do número de casos que solicitam intervenção psicológica. Durante o período pandémico Covid-19, médicos, enfermeiros, professores, e outros profissionais e agentes da linha da frente, experienciam níveis elevados de cansaço extremo, fadiga, ansiedade e *stress*. Deste modo, e considerando o facto de muitos destes profissionais serem familiares de alunos e/ou docentes, adquirir conhecimento sobre quais as ferramentas e estratégias que os podiam auxiliar, foi relevante. Por fim, sobre a articulação entre a Psicologia e a Terapia da Fala, registe-se a prevalência de casos que apresentam DA no local de estágio. Através da observação e da prática supervisionada, percebeu-se que DA, nomeadamente ao nível da leitura e escrita, podiam ter origem em problemas ao nível da articulação de palavras, frases ou dicção na linguagem oral. Por isso, o apoio do Terapeuta

da Fala era essencial e, em articulação com a Psicologia, podia contribuir para que o trabalho realizado tivesse maior eficácia.

Considera-se que, a participação em eventos científicos melhora a formação teórico-prática ao longo do percurso académico e após o mesmo, de um(a) Psicólogo(a). No ano letivo 2020/21, a participação nestes eventos reforçou o interesse pela Psicologia da Educação e complementou as práticas desenvolvidas no Estágio Curricular. Para além disso, a articulação entre tarefas de escrita de relatórios psicológicos, formulações de caso, planeamento de intervenções psicológicas, entre outras relacionadas com o estágio, com a presença em *webinars* e *workshops* revelou-se útil para intercalar diferentes tarefas, o que apoiou a atenção/concentração dedicada a cada tarefa e, consequentemente, a motivação (sobretudo à distância) para o prosseguimento da realização das atividades planeadas em estágio.

Conclusão

A concretização do Estágio Curricular, no AE de Maximinos, foi ao encontro das expectativas iniciais que havia elencado, tendo até ultrapassado as mesmas. Considera-se que, com o estágio, foi possível entender como colocar em prática as aprendizagens adquiridas, ao longo do percurso académico, num local real, com as suas idiossincrasias. A título de exemplo, destaque-se a utilização do modelo de intervenção mais adequado, consoante o público-alvo, o reconhecimento da importância da participação em equipas multidisciplinares e a necessidade de ser uma profissional ativa e dinâmica no contexto de trabalho. O confronto das evidências empíricas, elencadas na literatura científica, com a prática profissional do(a) Psicólogo(a) da Educação, num contexto real, demonstrou uma realidade diferente, onde a singularidade de cada contexto tem verdadeiro impacto na atuação deste profissional. Ou seja, consoante o local de intervenção do(a) Psicólogo(a) da Educação, é essencial que este(a) se adapte e realize atividades tendo em consideração a literatura, as principais áreas fortes do contexto, mas também as suas dificuldades.

A passagem da observação da orientadora de estágio em sessões de avaliação e intervenção psicológica, para a prática autónoma de intervenções individuais foi o momento em que foram eliminadas algumas inseguranças e dúvidas existentes, relativamente à área de especialização selecionada. O trabalho colaborativo em equipa e o contacto com diversos agentes educativos (e.g., Pais/EE, professores, assistentes técnicos) permitiu que se compreendesse a necessidade de uma articulação constante entre o(a) Psicólogo(a) da Educação e elementos significados na vida das crianças e dos jovens. Além disso, a possibilidade de intervir junto de diversas faixas etárias e anos de escolaridade distintos (desde o 1.º ano de escolaridade, até ao 12.º ano), possibilitou a aquisição de diversas competências não só específicas (ao nível da formação científica), como, também, competências transversais, cruciais na formação dos estudantes de Psicologia (e.g., pensamento crítico, a resolução de problemas, a capacidade de trabalhar em equipa, a inteligência emocional).

Considera-se que as atividades realizadas em estágio tiveram impacto diferente nas aprendizagens adquiridas e nas competências desenvolvidas, ao longo do ano. Ao nível dos casos individuais, julga-se que o contacto próximo com alunos de diferentes faixas etárias permitiu o entendimento de como apropriar as sessões de intervenção, consoante a faixa etária da criança/do jovem. A construção dos materiais a serem

utilizados em cada sessão constituíram momentos prazerosos e de crescimento profissional. A capacidade para conciliar as características individuais do cliente e a competência/área a trabalhar em cada sessão consistiram em momentos complexos e desafiantes, o que acabou por gerar maior satisfação, aquando da realização das atividades pelas crianças. No relativo à intervenção vocacional, esta foi a tarefa que mais prazer proporcionou, pelo contacto mais próximo com alunos e pelo entendimento de que o 9.º ano de escolaridade constitui um momento de decisões e de elevada importância no percurso académico dos estudantes. Por outro lado, a temática da Dissertação de Mestrado, tendo como uma das variáveis a adaptabilidade de carreira, também contribuiu para que existisse maior curiosidade para a concretização desta atividade. Acresce, ainda, a possibilidade apresentada por uma professora do AE de dinamizar sessões pontuais de intervenção vocacional, junto de duas turmas do 11.º ano de escolaridade e de uma turma de 12.º ano. Esta atividade constituiu o momento de maior tensão, mas ao mesmo tempo de maior aprendizagem, ao longo de todo o Estágio Curricular, pois possibilitou o confronto com algumas inseguranças relativas à exposição oral. Por último, a ação de sensibilização dinamizada com Pais/EE, sobre a temática "suporte parental na transição de crianças do 4.º para o 5.º ano de escolaridade", permitiu compreender que os progenitores apresentavam diversas dúvidas e receios sobre esta transição escolar. Como tal, considera-se que a realização destas dinâmicas possibilitou um contacto mais direto e personalizado com EE, o que realça a importância de manter atividades de sensibilização, junto desta população, nos anos letivos posteriores. Registe-se que todas as metas inicialmente traçadas foram cumpridas de forma satisfatória. A estas acrescentaram-se progressos relativos à aptidão de exposição oral, perante grandes plateias, melhorada através da realização de atividades junto de diferentes turmas do Ensino Secundário.

A realização das atividades de estágio e as aprendizagens delas adquiridas, foram complementadas, ao longo do ano, pela participação em diversos eventos científicos, desde *webinars*, a *workshops*, conferências, seminários e aulas abertas (organizadas pela UCP de Braga). Considera-se que, a participação em eventos científicos melhora a formação teórico-prática, desenvolvida ao longo do percurso académico, e após o mesmo, de um(a) Psicólogo(a). Destaque-se, como tal, a importância da formação contínua, ao longo da vida, do(a) Psicólogo(a), como forma de estar enquadrado(a) e informado(a) de todas as alterações ou novidades, no âmbito de cada área de especialização.

Por último, e no relativo a aspirações para o futuro, perspetivo-me novamente num AE, onde a diversidade de situações, culturas e problemáticas impulsiona a uma prática profissional mais próxima de toda a comunidade educativa (Pais/EE, alunos, professores e assistentes técnicos). Fica o desejo de poder entrar em contacto com problemáticas como a Perturbação do Espetro do Autismo, dada a sua singularidade e complexidade ao nível da intervenção psicológica. Considera-se igualmente pertinente uma maior proximidade futura com casos de PEA, dada a sua prevalência no contexto escolar. No relativo a população-alvo, seria relevante poder trabalhar direta ou indiretamente com faixas etárias mais novas, especificamente crianças da Creche ou da Educação Pré-Escolar. Verifica-se que o foco principal de atuação consistiria, então, na intervenção precoce, de forma a promover competências e o desenvolvimento positivo, bem como de eliminar ou retardar o surgimento de problemáticas relacionadas com o desenvolvimento do indivíduo. Ainda que, através da realização do Estágio Curricular, se tenha verificado que a remediação continua a ser o principal nível de atuação do(a) Psicólogo(a) da Educação, em contexto escolar, a meta a alcançar e a privilegiar seria a prevenção de patologias e a promoção de competências junto das crianças e dos jovens.

Referências

Abrantes, P. (2005). As transições entre ciclos de ensino: Entre problema social e objecto sociológico. *Interacções, 1*(1), 25-53. https://doi.org/10.25755/int.281

Abrantes, P. (2006). Individualização e exclusão: A transição para o ensino secundário no centro de Madrid. *CIES-WP - Working papers, 14*(1). http://hdl.handle.net/10071/178

Abrantes, P. (2008). *Causas e consequências da distância entre ciclos do ensino básico*. [Comunicação]. VI Congresso Português de Sociologia, Mundos Sociais: Saberes e Práticas, Lisboa, Portugal. https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/1268

Abrantes, P. (2009). Perder-se e encontrar-se à entrada da escola: Transições e desigualdades na educação básica. *Sociologia, Problemas e Práticas 1*(60), 33-52. https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/1620

Achenbach, T., Dias, P., Ramalho, V., Lima, V., Machado, B., & Gonçalves, M. (2014). *Manual do Sistema de Avaliação empiricamente Validado (ASEBA) para o Período Pré-Escolar e Escolar: Um Sistema Integrado de Avaliação com Múltiplos Informadores.* (1.ª ed.). Psiquilíbrios Edições.

Akos, P. (2002). Student perceptions of the transition from elementary to middle school. *Professional School Counseling, 5*(5), 339–345. https://psycnet.apa.org/record/2002-15175-006

Akos, P., & Galassi, J. P. (2004). Middle and high school transitions as viewed by students, parents, and teachers. *Professional School Counseling, 7*(4), 212-221. https://www.jstor.org/stable/42732584

Alexander, P. A. (2018). Past as prologue: Educational psychology's legacy and progeny. *Journal of Educational Psychology, 110*(2), 147-162. https://doi.org/10.1037/edu0000200

Almeida, L. S. (2002). Facilitar a aprendizagem: Ajudar aos alunos a aprender e a pensar. *Psicologia Escolar e Educacional, 6*(2), 155-165. https://doi.org/10.1590/S1413-85572002000200006

Almeida, L. S., & Lemos, G. (2006). *Bateria de Provas de Raciocínio Diferencial: Manual Técnico.* (1.ª ed.). Universidade do Minho.

Alsaker, F. D. (1992). Pubertal timing, overweight and psychological adjustment. *Journal of Early Adolescence, 12*(4), 396-419. https://doi.org/10.1177/0272431692012004004

Alvarenga, R., Martins, G., Dipe, E., Campos, M., Passos, R., Lima, B., Camargo, L., Silio, L., Oliveira, J., Junior, G. & Fileni, C. (2020). Percepção da qualidade de vida de professores das redes públicas e privadas frente à pandemia do Covid-19. *Centro de Pesquisas Avançadas em Qualidade de Vida, 12*(3), 1-8. https://doi.org/10.36692/cpaqv-v12n3-1

Alves, D. R. (2006). *O emocional e o social na idade escolar: Uma abordagem dos preditores da aceitação pelos pares* [Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. https://hdl.handle.net/10216/19962

Amado, J., Matos, A. P., & Jäger, T. (2009). Cyberbullying: Um desafio à investigação e à formação. *Interacções, 5*(13), 301-326. https://doi.org/10.25755/int.409

Amaral, S. C. (2015). *Promovendo a regulação emocional em crianças do 1.º ciclo do Ensino Básico: Um programa de competências emocionais e sociais* [Dissertação de Mestrado, Universidade dos Açores]. Repositório da Universidade dos Açores. http://hdl.handle.net/10400.3/3358

American Psychiatric Association. (2015). *Guia de Referência Rápida para os Critérios de Diagnóstico - DSM-5* (5ª ed.). Climepsi Editores.

Amnistia Internacional Portugal. (2016). *Stop Bullying - Um recurso educativo baseado nos direitos humanos para combater a discriminação.* https://www.amnistia.pt/projeto-stop-bullying/

Andrada, E. G. (2005). Novos paradigmas na prática do psicólogo escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 18*(2), 196-199. https://doi.org/10.1590/S0102-79722005000200007

Andrade, J. M., Meira, G. R., & Vasconcelos, Z. B. (2002). O processo de orientação vocacional frente ao século XXI: Perspectivas e desafios. *Psicologia: Ciência e Profissão, 22*(3), 46-53. https://doi.org/10.1590/S1414-98932002000300008

Ansary, N. S., Elias, M. J., Greene, M. B., & Green, S. (2015). Best practices to address (or reduce) bullying in schools. *Phi Delta Kappan, 97*(2), 30-35. https://doi.org/10.1177/0031721715610088

Antunes, M. A. (2008). Psicologia escolar e educacional: História, compromissos e perspectivas. *Psicologia Escolar e Educacional, 12*(2), 469-475. http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572008000200020

Antunes, N. L. (2020). *Sentidos - O grande livro das perturbações do desenvolvimento e comportamento* (4.ª ed.). Lua de Papel.

Araújo, A. M. (2017). Sucesso no Ensino Superior: Uma revisão e conceptualização. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, 4*(1), 132-141. https://doi.org/10.17979/reipe.2017.4.2.3207

Araújo, M. R. (2011). *Implementação e avaliação de um programa de intervenção em grupo para o desenvolvimento positivo de adolescentes: "Desafio: Ser+"* [Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho]. RepositóriUM. http://hdl.handle.net/1822/17783

Aricak, T., Siyahhan, S., Uzunhasanoglu, A., Saribeyoglu, S., Ciplak, S., Yilmaz, N., & Memmedov, C. (2008). Cyberbullying among Turkish adolescents. *CyberPsychology & Behavior, 11*(3), 253-261. http://doi.org/10.1089/cpb.2007.0016

Aşici, H., & Aslan, S. (2010). The analysis of relationship between school bullying and self-concept clarity in adolescents. *International Online Journal of Educational Sciences, 2*(2), 467-485. http://www.ajindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423904459.pdf

Assembleia da República. (20 de junho de 2014). *Lei n.º 35/2014 - Lei Geral do Trabalho em Funções Públicas.* Diário da República n.º 117/2014, Série I: https://dre.pt/web/guest/legislacao-consolidada/-/lc/107981190/201708160400/73462263/diploma/indice

Associação Portuguesa de Apoio à Vítima (APAV). (2021). *LEAD - Informar para prevenir*. https://www.apavparajovens.pt/pt/go/o-que-e2

Australian Psychological Society. (setembro de 2016). *The framework for effective delivery of school psychology services: A practice guide for psychologists and school leaders.* https://psychology.org.au/APS/media/Resource-Finder/Framework-delivery-school-psych-services-practice-guide.pdf

Azevedo, Â. (2012). Ser ou não ser... O jovem de hoje sabe responder. *Theologica, 47*(1), 115-124. https://doi.org/10.34632/theologica.2012.2225

Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology, 52*(1), 1-26. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1

Bandura, A. (2002). Social cognitive theory in cultural context. *Applied Psychology, 51*(2), 269-290. https://doi.org/10.1111/1464-0597.00092

Barbosa, A. J., Rosini, D. C., & Pereira, A. A. (2007). Atitudes parentais em relação à educação inclusiva. *Revista Brasileira, 13*(3), 447-458. https://doi.org/10.1590/S1413-65382007000300010

Barbosa, R. M., & Marinho-Araujo, C. M. (2010). Psicologia escolar no Brasil: Considerações e reflexões históricas. *Estudos de Psicologia, 27*(3), 393-402. https://doi.org/10.1590/S0103-166X2010000300011

Bar-On, R. (2010). Emotional intelligence: An integral part of positive psychology. *South African Journal of Psychology, 40*(1), 54–62. https://doi.org/10.1177/008124631004000106

Becht, A. I., Nelemans, S. A., Dijk, M. P., Branje, S. J., Lier, P. A., Denissen, J. J., & Meeus, W. H. (2017). Clear self, better relationships: Adolescents' self-concept clarity and relationship quality with parents and peers across 5 years. *Child Development, 88*(6), 1823-1833. https://doi.org/10.1111/cdev.12921

Becker, D. (2017). *O que é adolescência* (1.ª ed.). Editora Brasiliense. https://books.google.pt/books/about/O_que_%C3%A9_adolesc%C3%AAncia.html?id=8uP0QgAACAAJ&redir_esc=y

Bento, A. V. (2007). Efeitos das transições de ciclo e mudanças de escola: Perspectivas dos alunos do 5.º ano (2.º ciclo). Em J. Sousa, & C. Fino (Eds.), *A escola sob suspeita* (pp. 375-384). Edições Asa. http://hdl.handle.net/10400.13/54

Berger, C., Alcalay, L., Torretti, A., & Milicic, N. (2012). Bem-estar sócio-emocional e desempenho acadêmico: Evidência desde uma abordagem multinível. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 24*(2), 344-351. https://doi.org/10.1590/S0102-79722011000200016

Bidarra, M. G., & Festas, M. I. (2005). Construtivismo(s): Implicações e interpretações educativas. *Revista Portuguesa de Pedagogia, 39*(2), 177-195. http://hdl.handle.net/10316/11548

Bisinoto, C., Marinho, C., & Almeida, L. (2011). A atuação da psicologia escolar na educação superior: Algumas reflexões. *Revista Portuguesa de Pedagogia, 45*(1), 39-55. https://doi.org/10.14195/1647-8614_45-1_3

Bizarro, L. M. (1999). *O bem-estar psicológico durante a* adolescência [Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. http://hdl.handle.net/10451/42412

Blustein, D. L. (2004). Moving from the inside out: Further explorations of the family of origin/career development linkage. *The Counseling Psychologist, 32*(4), 603-611. https://doi.org/10.1177/0011000004265962

Bojuwoye, O., & Mbanjwa, S. (2006). Factors impacting on career choices of technikon students from previously disadvantaged high schools. *Journal of Psychology in Africa, 16*(1), 3-16. https://doi.org/10.1080/14330237.2006.10820099

Borja, A., & Ponde, M. (2009). P300: Avaliação do potencial evocado cognitivo em crianças com e sem TDAH. *Revista de Ciências Médicas e Biológicas, 8*(2), 198-205. http://dx.doi.org/10.9771/cmbio.v8i2.4071

Bowers, E. P., Li, Y., Kiely, M. K., Brittian, A., Lerner, J. V., & Lerner, R. M. (2010). The five Cs model of positive youth development: A longitudinal analysis of confirmatory factor structure and measurement invariance. *Journal of Youth and Adolescence, 39*(1), 720-735. https://doi.org/10.1007/s10964-010-9530-9

Briggs, A. R., Clark, J., & Hall, I. (2012). Building bridges: Understanding student transition to university. *Quality in Higher Education, 18*(1), 3-21. https://doi.org/10.1080/13538322.2011.614468

Bright, J. E., Pryor, R. G., Wilkenfeld, S., & Earl, J. (2005). The role of social context and serendipitous events in career decision making. *International Journal for Educational and Vocational Guidance, 5*(1), 19-36. https://doi.org/10.1007/s10775-005-2123-6

Bronfenbrenner, U. (1974). Developmental research, public policy, and the ecology of childhood. *Child Development, 45*(1), 1-5. https://doi.org/10.2307/1127743

Brooks, L., Cornelius, A., Greenfield, E., & Joseph, R. (1995). The relation of career-related work or internship experiences to the career development of college seniors. *Journal of Vocational Behavior, 46*(3), 332-349. https://doi.org/10.1006/jvbe.1995.1024

Brown, S. D., & Lent, R. W. (2020). *Career development and counseling: Putting theory and research to work.* John Wiley & Sons. https://books.google.pt/books?id=4IdbmX4pDpkC&printsec=frontcover&hl=pt-PT#v=onepage&q&f=false

Brown, S. M., Doom, J. R., Lechuga-Peña, S., Watamura, S. E., & Koppels, T. (2020). Stress and parenting during the global Covid-19 pandemic. *Child Abuse & Neglect, 110*(2), 1-14.https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2020.104699

Burke, J., & Dempsey, M. (2020). *Covid-19 practice in primary schools in Ireland.* Maynooth University. http://mural.maynoothuniversity.ie/12796/

Burnett, S., Thompson, S., Bird, G. & Blakemore, S-J. (2011). Pubertal development of the understanding of social emotions: Implications for education. *Learning and*

Individual Differences, 21(6), 681-689. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.05.007

Caetano, A. P., Amado, J., Martins, M. J., Simão, A. M., Freire, I., & Pessôa, M. T. (2017). Cyberbullying: Motivos da agressão na perspetiva de jovens portugueses. *Educação & Sociedade, 38*(141), 1017-1034. https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017139852

Campbell, A. M. (2020). An increasing risk of family violence during the Covid-19 pandemic: Strengthening community collaborations to save lives. *Forensic Science International Reports, 2*(1), 1-3. https://doi.org/10.1016/j.fsir.2020.100089

Campion, M. A., Fink, A. A., Ruggeberg, B. J., Carr, L., Phillips, G. M., & Odman, R. B. (2011). Doing competencies well: Best practices in competency modeling. *Personnel Psychology, 64*(1), 225-262. https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2010.01207.x

Campos, B. P. (1988). Consulta psicológica e desenvolvimento humano. *Cadernos de Consulta Psicológica, 4*(1), 5-12. https://hdl.handle.net/10216/14848

Campos, M. (2009). *O cyberbullying: Natureza e ocorrência em contexto português.* [Dissertação de Mestrado, Instituto Universitário de Lisboa]. Repositório do ISCTE-IUL. http://hdl.handle.net/10071/1884

Capellini, S. A., Germano, G. D., & Cardoso, A. C. (2008). Relação entre habilidades auditivas e fonológicas em crianças com dislexia do desenvolvimento. *Psicologia Escolar e Educacional, 12*(1), 235-251. http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572008000100016

Caranguejeiro, J. F. (2018). *Desenhando o futuro - Um estudo de caso sobre as necessidades e perspetivas de orientação vocacional dirigida aos alunos do ensino secundário* [Dissertação de Mestrado, Instituto Universitário de Lisboa]. Repositório do ISCTE-IUL. http://hdl.handle.net/10071/17825

Carvalho, M. (2008). *Perspectivas sobre a influência parental na execução de planos de carreira no ensino secundário* [Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho]. RepositóriUM. http://hdl.handle.net/1822/9766

Carvalho, M. (2012). *A implementação de decisões vocacionais no Ensino Secundário: Contributos para a construção de um modelo de intervenção* [Tese de Doutoramento, Universidade do Minho]. RepositóriUM. http://hdl.handle.net/1822/23536

Carvalho, M., & Taveira, M. C. (2010, julho 19-20). *A implementação de decisões vocacionais no ensino secundário: Contributos para uma intervenção concertada*. [Comunicação]. I Seminário Internacional "Contributos da Psicologia em Contexto Educativo, Braga, Portugal.

Carvalho, R. G. (2008). A dimensão relacional da intervenção dos serviços de psicologia nas escolas. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 21*(1), 119-124. https://doi.org/10.1590/S0102-79722008000100015

Carvalhosa, S. F. (2009). Prevention of bullying in schools: An ecological model. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, 4*(1), 129-133. http://hdl.handle.net/10071/14357

Carvalhosa, S. F., Moleiro, C., & Sales, C. (2009). A situação do bullying nas escolas portuguesas. *Interacções, 5*(13), 125-146. https://doi.org/10.25755/int.400

Castejon, J. L., & Vera-Muñoz, M. I. (1996). A causal model about the individual and contextual determinates of academic achievement. *The High School Journal, 80*(1), 21-27. https://www.jstor.org/stable/40364688

Catalano, R. F., Berglund, M. L., Ryan, J. A., Lonczak, H. S., & Hawkins, J. D. (2004). Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science, 591*(1), 98-124. https://doi.org/10.1177/0002716203260102

Cavicchia, D. C. (2010). *O desenvolvimento da criança nos primeiros anos de vida.* Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Departamento de Psicologia da Educação da UNESP-Araraquara, Brasil. http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/224

Coelho, M. T. (2010). *A transição do 1.º para o 2.º ciclo do ensino básico: Um contributo para o estudo de um problema num agrupamento de escolas do litoral alentejano.* [Dissertação de Mestrado, Universidade do Algarve]. Sapientia. http://hdl.handle.net/10400.1/1818

Coelho, V. A., & Figueira, A. P. (2011). Project "Positive Attitude": Promoting school success through social and emotional abilities development - Design for elementary and middle school students, in Portugal. *Interamerican Journal of Psychology, 45*(2), 185-192. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28422741009

Coelho, V., Marchante, M., & Jimerson, S. (2017). Promoting a positive middle school transition: A randomized-controlled treatment study examining self-concept and self-esteem. *Journal of Youth & Adolescence, 46*(3), 558-569. https://doi.org/10.1007/s10964-016-0510-6

Coelho, V., Sousa, V., & Figueira, A. P. (2014). The impact of school-based social and emotional learning program on the self-concept of middle school students. *Revista de Psicodidáctica, 19*(2), 347-365. https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.10714

Conger, R. D., & Donnellan, M. B. (2007). An interactionist perspective on the socioeconomic context of human development. *Annual Review of Psychology*, 58(1), 175-199. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.58.110405.085551

Conners, K. (1994). Conners' Rating Scales. Em M. E. Maruish (Ed.), *The use of psychological testing for treatment planning and outcomes assessment* (pp. 550-578). Lawrence Erlbaum. https://books.google.pt/books/about/The_Use_of_Psychological_Testing_for_Tre.html?id=vxY_-g2_FVgC&redir_esc=y

Conselho Nacional de Educação. (23 de outubro de 2020). *Recomendação n.º 4/2020.* Diário da República n.º 207/2020, Série II: https://dre.pt/web/guest/home/-/dre/146202135/details/maximized?print_preview=print-preview

Conti, M. A. (2008). Os aspectos que compõem o conceito de imagem corporal pela ótica do adolescente. *Journal of Human Growth and Development, 18*(3), 240-253. https://doi.org/10.7322/jhgd.19887

Cordinhã, A. C., & Boavida, J. (2008). A criança hiperactiva: Diagnóstico, avaliação e intervenção. *Revista Portuguesa de Clínica Geral, 24*(1), 577-589. http://dx.doi.org/10.32385/rpmgf.v24i5.10548

Correia, E. (2016). *Estudo do resultado de uma intervenção no desenvolvimento vocacional de adolescentes* [Dissertação de Mestrado, Universidade de Évora]. Repositório da Universidade de Évora. http://hdl.handle.net/10174/17559

Correia, K. S., & Pinto, M. A. (2008). Stress, coping e adaptação na transição para o segundo ciclo de escolaridade: Efeitos de um programa de intervenção. *Aletheia, 27*(1), 7-22. https://psycnet.apa.org/record/2008-14521-001

Correia, L. M. (2007). Para uma definição portuguesa de dificuldades de aprendizagem específicas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, *13*(2), 155-172. https://doi.org/10.1590/S1413-65382007000200002

Correia, L. M. (2013). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para educadores e professores* (2.ª ed.). Porto Editora.

Costa, A., & Faria, L. (2013). Aprendizagem social e emocional: Reflexões sobre a teoria e a prática na escola portuguesa. *Análise Psicológica, 31*(4), 407-424. https://doi.org/10.14417/ap.701

Craig, W. M., Pepler, D. J., Murphy, A., & McCuaig-Edge, H. (2010). What works in bullying prevention? Em E. M. Vernberg, & B. Biggs (Eds.), *Preventing and Treating Bullying and Victimization* (pp. 215-241). Oxford University Press. https://books.google.pt/books?id=x50RDAAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=pt-PT#v=onepage&q&f=false

Craven, R. G., & Marsh, H. W. (2008). The centrality of the self-concept construct for psychological wellbeing and unlocking human potential: Implications for child and educational psychologists. *Educational and Child Psychology, 25*(2), 104-118. https://psycnet.apa.org/record/2009-06944-010

Cruz, E. C., Pulido, R., & Lopes, J. P. (2015). Psychometric analysis and normative data for the portuguese adaptation of conners' Ctrs-28. *Revista Eletrónica de Educação e Psicologia*, 2(1), 14-44.

Cruz, J., & Mendes, S. (2020). *Regresso às Aulas em Contingência: o Papel e os Desafios aos Psicólogos [Webinar]*. Lisboa, Portugal.

Cruz, J., Azevedo, H., Fonseca, H., & Carvalho, M. (2021). *Resposta à Diversidade: Caminhos e Desafios da Educação Inclusiva - Relatos de experiências de formação contínua de docentes e não docentes no CFAE MarcoCinfães 2019-2021.* Centro de Formação de Associação de Escolas dos Concelhos de Marco de Canaveses e Cinfães.

Cruz, V. (2009). *Dificuldades de Aprendizagem Específicas* (1.ª ed.). LIDEL.

Curvello, R. P., & Mendes, D. M. (2020). Estratégias de regulação emocional de pais: Uma revisão da literatura. *Psicologia Clínica, 32*(2), 231-250. http://dx.doi.org/10.33208/PC1980-5438v0032n02A02

Dally, K. (2006). The influence of phonological processing and inattentive behavior on reading acquisition. *Journal of Educational Psychology, 98*(2), 420–437. https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.2.420

Damasceno, M. D., Costa, T. D., & Negreiros, F. (2016). Concepções de fracasso escolar: Um estudo com professores das cinco regiões brasileiras. *Revista de Psicologia, 7*(2), 8-21. http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/23075

Damásio, A. R. (2010). *O Livro da Consciência: A Construção do Cérebro Consciente.* (1.ª ed.). Temas e Debates.

Dazzani, M. V. (2010). A psicologia escolar e a educação inclusiva: Uma leitura crítica. *Psicologia: Ciência e Profissão, 30*(1), 362-375. https://doi.org/10.1590/S1414-98932010000200011

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology, 53*(6), 1024-1037. https://doi.org/10.1037/0022-3514.53.6.1024

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2004). *Handbook of Self-Determination Research.* University Rochester Press. https://books.google.pt/books?id=DcAe2b7L-RgC&printsec=frontcover&hl=pt-PT#v=onepage&q&f=false

Denham, S. A. (2007). Dealing with feelings: How children negotiate the worlds of emotions and social relationships. *Cognition, Brain, Behavior, 11*(1), 1-48. https://psycnet.apa.org/record/2007-05198-001

Denham, S. A., McKinley, M., Couchoud, E. A., & H. R. (1990). Emotional and behavioral predictors of preschool peer ratings. *Child Development, 61*(4), 1145-1152. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1990.tb02848.x

Denham, S. A., Wyatt, T., Bassett, H. H., Echeverria, D., & Knox, S. (2009). Assessing social-emotional development in children from a longitudinal perspective. *Journal of Epidemiology & Community Health, 63*(1), 37-52. http://dx.doi.org/10.1136/jech.2007.070797

Dessen, M. A., & Polonia, A. d. (2007). A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia, 17*(36), 22-32. https://doi.org/10.1590/S0103-863X2007000100003

Di Fabio, A., & Maree, J. G. (2012). Group-based life design counseling in an Italian context. *Journal of Vocational Behavior, 80*(1), 100-107. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2011.06.001

Dias, É., & Pinto, F. C. (2020). A educação e a Covid-19. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, 28*(108), 545-554. https://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362019002801080001

Diener, E., & Biswas-Diener, R. (2002). Will money increase subjective well-being? A literature review and guide to needed research. *Social Indicators Research, 57*(2), 119–169. https://doi.org/10.1023/A:1014411319119

Dionísio, B. (2015). O que os orientadores fazem com os alunos? O trabalho de preparação das competências para uma carreira de escolhas. Em M. M. Vieira (Ed.), *O Futuro em Aberto* (pp. 129–154). Editora Mundos Sociais. http://hdl.handle.net/10451/23096

Direção-Geral da Educação. (14 de outubro de 1986). *Decreto-Lei n.º 46/86, Lei de Bases do Sistema Educativo*. Diário da República n.º 237/1986, Série I: https://dre.pt/web/guest/legislacao-consolidada/-/lc/34444975/view?p_p_state=maximized

Direção-Geral da Educação. (17 de maio de 1991). *Decreto-Lei n.º 190/91.* Diário da República n.º 113/1991, Série I-A: https://dre.pt/pesquisa/-/search/639489/details/maximized

Direção-Geral da Educação. (2016). *Referencial Técnico para os Psicólogos Escolares.* https://www.dge.mec.pt/noticias/psicologia-e-orientacao/referencial-tecnico-para-os-psicologos-escolares-consulta-publica

Direção-Geral da Educação. (6 de junho de 2018). *Decreto-Lei n.º 54/2018.* Diário da República n.º 129/2018: https://dre.pt/home/-/dre/115652961/details/maximized

Direção-Geral de Saúde (DGS). (2019). *Plano B - Programa de Prevenção de Bullying.* https://www.associacaoplanoi.org/plano-b/

Duan, L., Shao, X., Wang, Y., Huang, Y., Miao, J., Yang, X., & Zhu, G. (2020). An investigation of mental health status of children and adolescents in China during the outbreak of Covid-19. *Journal of Affective Disorders, 275*(1), 112-118. https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.06.029

Duarte, M. E., Soares, M., Fraga, S., Rafael, M., Lima, M., Paredes, I., Agostinho, R. & Djaló, A. (2012). Career Adapt-Abilities Scale–Portugal Form: Psychometric properties and relationships to employment status. *Journal of Vocational Behavior, 80*(3), 725-729. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.019

Duarte, M. E., Lassance, M. C., Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J-P., Guichard, J., Soresi, S., Esbroeck, R. & Vianen, A. (2010). A construção da vida: Um novo paradigma para entender a carreira no século XXI. *Revista Interamericana de Psicología, 44*(2), 392-406. https://link.gale.com/apps/doc/A304535979/IFME?u=anon~4644c963&sid=googleScholar&xid=eccd7130

Ducat, D. E. (1980). Cooperative education, career exploration, and occupational concepts for community college students. *Journal of Vocational Behavior, 17*(2), 195-203. https://doi.org/10.1016/0001-8791(80)90004-4

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development, 82*(1), 405-432. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x

Eccles, J. S. (2004). Schools, academic motivation, and stage-environment fit. Em R. M. Lerner, & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of Adolescent Psychology* (pp. 125–153). John Wiley & Sons Inc. https://books.google.pt/books?id=HtdwZDroKxQC&printsec=frontcover&hl=pt-PT#v=onepage&q&f=false

Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence, 21*(1), 225-241. https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00725.x

Eisenberg, N., Cumberland, A., & Spinrad, T. L. (1998). Parental socialization of emotion. *Psychological Inquiry, 9*(4), 241-273. https://doi.org/10.1207/s15327965pli0904_1

Erikson, E. H. (1993). *Childhood and Society.* (1.ª ed.). W. W. Norton & Company. https://books.google.pt/books?id=L-UrEpS3UbEC&printsec=frontcover&hl=pt-PT#v=onepage&q&f=false

Esteves, P. S. (2016). O (não) reconhecimento da diferença: O bullying como um desafio das sociedades multiculturais. *Revista Eletrônica Pesquiseduca, 8*(16), 440-457. https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/606

EURODYCE. (2009). *A Orientação Profissional no Ensino Básico.* https://www.dgeec.mec.pt/np4/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=192&fileName=orientacao_profissional_basico.pdf

European Federation of Psychologists Associations (EFPA). (julho de 2015). *Regulamento da EFPA sobre o EuroPsy e Apêndices.* https://www.ordemdospsicologos.pt/ficheiros/documentos/europsy_regulamento.pdf

Eyles, A., Gibbons, S., & Montebruno, P. (2020). *Covid-19 school shutdowns: What will they do to our children's education?* London School of Economics and Political Science: Centre for Economic Performance.

Fabrin, T. K., Fin, G., Baretta, M., & Baretta, E. (2013). Percepção da imagem corporal e percentual de gordura em adolescentes do gênero feminino. *Unoesc & Ciência–ACBS, 4*(2), 195-202. https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/acbs/article/view/3615

Falconer, J. W., & Hays, K. A. (2006). Influential factors regarding the career development of african american college students: A focus group approach. *Journal of Career Development, 32*(3), 219-233. https://doi.org/10.1177/0894845305279166

Fan, X., & Chen, M. (2011). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review, 13*(1), 1-22. https://doi.org/10.1023/A:1009048817385

Fante, C. (2005). *Fenômeno Bullying: Como Prevenir a Violência nas Escolas e Educar para a Paz.* (2.ª ed.). Verus.

Faria, L. (2005). Desenvolvimento do auto-conceito físico nas crianças e nos adolescentes. *Análise Psicológica, 23*(4), 361-371. https://doi.org/10.14417/ap.554

Faria, L., & Fontaine, A-M. (1995). Adaptação do Self-Perception Profile for Children (SPPC) de Harter a crianças e pré-adolescentes. *Psicologia, 10*(3), 129-142. https://doi.org/10.17575/rpsicol.v10i3.666

Farré, A., & Narbona, J. (2003). *Evaluación del Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (EDAH)*. TEA.

Farrell, P. (2010). School psychology: Learning lessons from history and moving forward. *School Psychology International, 31*(6), 581-598. https://doi.org/10.1177/0143034310386533

Fernandes, E., Henriques, S., Mendes, S., & Ribeiro, E. (2016). Bullying: Conhecer para prevenir. *Millenium-Journal of Education, Technologies, and Health, 49*(20), 77-89. http://hdl.handle.net/10400.19/3989

Fernandez-Berrocal, P., & Ruiz, D. (2008). Emotional intelligence in education. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 6*(2), 421-436. https://eric.ed.gov/?id=EJ853175

Fonseca, H., Matos, M. G., Guerra, A., & Pedro, J. G. (2009). Are overweight and obese adolescents different from their peers? *International Journal of Pediatric Obesity, 4*(3), 166-174. https://doi.org/10.1080/17477160802464495

Fonseca, M. H. (2009). *Obesidade na adolescência: Um contributo para a melhor compreensão dos factores psicossociais associados à obesidade e excesso de peso nos adolescentes portugueses* [Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. http://hdl.handle.net/10451/1153

Fonseca, V. (1996). Assessment and treatment of learning disabilities in Portugal. *Journal of Learning Disabilities, 29*(2), 114-117. https://doi.org/10.1177/002221949602900201

Fontaine, A. M. (1991). Desenvolvimento do conceito de si próprio e realização escolar na adolescência. *Psychologica, 5*(1), 13-31. https://hdl.handle.net/10216/97128

Ford, D. H. (1987). *Humans as self-constructing living systems: A developmental perspective on behavior and personality.* Erlbaum Associates.

Fouad, N. A., & Kantamneni, N. (2008). Contextual factors in vocational psychology: Intersections of individual, group, and societal dimensions. Em S. D. Brown, & R. W. Lent (Eds.), *Handbook of Counseling Psychology* (pp. 408-425). John Wiley & Sons.

Fouad, N. A., Grus, C. L., Hatcher, R. L., Kaslow, N. J., Hutchings, P. S., Madson, M. B., Collins, F. L., Jr., & Crossman, R. E. (2009). Competency benchmarks: A model for understanding and measuring competence in professional psychology across training levels. *Training and Education in Professional Psychology, 3*(4), S5–S26. https://doi.org/10.1037/a0015832

Fouad, N. A., Kantamneni, N., Smothers, M. K., Chen, Y-L., Fitzpatrick, M., & Terry, S. (2008). Asian American career development: A qualitative analysis. *Journal of Vocational Behavior, 72*(1), 43-59. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2007.10.002

Freire, T. (2006). Leisure experience and positive development of adolescentes: From theoy to intervention. Em A. D. Fave, (Ed.), *Dimensions of Well-being: Research and Intervention* (pp. 366-381). FrancoAngeli. https://books.google.pt/books?id=Vk8Ar3txCLcC&printsec=frontcover&hl=pt-PT#v=onepage&q&f=false

Freire, T., & Tavares, D. (2011). Influência da autoestima, da regulação emocional e do gênero no bem-estar subjetivo e psicológico de adolescentes. *Archives of Clinical Psychiatry, 38*(5), 184-188. https://doi.org/10.1590/S0101-60832011000500003

Freitas, E. M., Arroja, L. N., Ribeiro, P. M., & Dias, P. C. (2015). Perceção dos pais em relação à inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais no ensino

regular. *Revista Educação Especial, 28*(52), 443-458. https://doi.org/10.5902/1984686X15273

Fretz, B. R. (1981). Evaluating the effectiveness of career interventions. *Journal of Counseling Psychology, 28*(1), 77-90. https://doi.org/10.1037/0022-0167.28.1.77

Gaitas, S., & Morgado, J. (2010). Educação, diferença e psicologia. *Análise Psicológica, 28*(2), 359-375. https://doi.org/10.14417/ap.292

Gamboa, V. (2008). Qualidade do estágio e exploração vocacional: Estudo com alunos estagiários dos cursos Tecnológicos e Profissionais do ensino secundário. *Psicologia e Educação, 7*(1), 31-50. https://www.researchgate.net/publication/325631286_Qualidade_do_estagio_e_exploracao_vocacional_Estudo_com_alunos_estagiarios_dos_cursos_Tecnologicos_e_Profissionais_do_ensino_secundario

Gamboa, V., Paixão, O., & Palma, A. I. (2014). Adaptabilidade de carreira e autoeficácia na transição para o trabalho: O papel da empregabilidade percebida – estudo com estudantes do Ensino Superior. *Revista Portuguesa De Pedagogia, 2*(1), 133-156. https://doi.org/10.14195/1647-8614_48-2_7

Gati, I., Levin, N., & Landman-Tal, S. (2020). Em J. Athanasou & H. Perera. (Eds.), *International Handbook of Career Guidance* (pp. 115-145). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-25153-6_6

Germeijs, V., & Verschueren, K. (2007). High school students' career decision-making process: Consequences for choice implementation in higher education. *Journal of Vocational Behavior, 70*(2), 223-241. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2006.10.004

Gkouliama, A., Samakouri, M., & Serdari, A. (2020). School bullying and minority identity as a menace to mental well-being of students in Greece. *BJPsych International*, *18*(3), 60-63. https://doi.org/10.1192/bji.2020.51

Godinho, A. F. (2016). *Desenvolver a autonomia das crianças em idade pré-escolar: Os contributos das rotinas diárias - Estudo de caso* [Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Educação e Ciências]. Repositório Comum. http://hdl.handle.net/10400.26/19161

Golberstein, E., Wen, H., & Miller, B. F. (2020). Coronavirus disease 2019 (Covid-19) and mental health for children and adolescents. *JAMA Pediatrics, 174*(9), 819-820. https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2020.1456

Gomes, A. R. (2010). *Escala de Ansiedade Física Social-Revista – EAFS-R.* [Relatório Técnico não publicado, Universidade do Minho].

https://www.ardh.pt/documentos/investigacao/avaliacao/emocoes/1-EAFS-R-Escala_Ansiedade_Fisica_Social-Revista.pdf

Gomes, A. A., Lopes, C. M., & Silva, C. F. (2010). *Escala para a Avaliação do Défice de Atenção com Hiperatividade.* Hogrefe.

Gomes, S. C. (2013). *Futuros convergentes? Processos, dinâmicas e perfis de construção das orientações escolares e profissionais de jovens descendentes de imigrantes em Portugal* [Tese de Doutoramento, Instituto Universitário de Lisboa]. Repositório do ISCTE-IUL. http://hdl.handle.net/10071/8783

Gonçalves, C. M. (1997). *A influência da família no desenvolvimento vocacional de adolescentes e jovens* [Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. https://hdl.handle.net/10216/14603

Gonçalves, C. M. (2006). *A família e a construção de projectos vocacionais de adolescentes e jovens* [Tese de Doutoramento, Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. https://hdl.handle.net/10216/14596

Gonçalves, C. M., & Coimbra, J. L. (2007). O papel dos pais na construção de trajectórias vocacionais dos seus filhos. *Revista Brasileira de Orientação Profissional, 8*(1), 1-17. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=203016904001

Gordon, L. V. (1993). *Perfil e Inventário de Personalidade de Gordon (GPP-I).* Cegoc.

Gottfredson, L. S. (2002). Gottfredson's Theory of Circumscription, Compromise, and Self-Creation. Em D. Brown (Ed.), *Career Choice and Development* (pp. 85-148). John Wiley & Sons. https://books.google.pt/books?id=U0SZRvNz4S8C&printsec=frontcover&hl=pt-PT#v=onepage&q&f=false

Greguol, M., Gobbi, E., & Carraro, A. (2013). Formação de professores para a educação especial: Uma discussão sobre os modelos brasileiro e italiano. *Revista Brasileira de Educação Especial, 19*(3), 307-324. https://doi.org/10.1590/S1413-65382013000300002.

Grevet, E. H., Abreu, P. B., & Shansis, F. (2003). Proposta de uma abordagem psicoeducacional em grupos para pacientes adultos com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade. *Revista de Psiquiatria do Rio Grande do Sul, 25*(3), 446-452. https://doi.org/10.1590/S0101-81082003000300006

Griebel, W., & Niesel, R. (2013). The development of parents in their first child's transition to primary school. Em K. Margetts, & A. Kienig (Eds.), *International perspectives on transition to school: Reconceptualizing, beliefs, policy and*

practice (pp. 101-108). Routledge. https://books.google.pt/books?id=jQ3s2ajQtScC&printsec=frontcover&hl=pt-PT#v=onepage&q&f=false

Griffith, A. K. (2020). Parental burnout and child maltreatment during the Covid-19 pandemic. *Journal of Family Violence*, 1-7. https://doi.org/10.1007/s10896-020-00172-2

Grobecker, B. (1996). Reconstructing the paradigm of learning disabilities: A holistic/constructivist interpretation. *Learning Disability Quarterly, 19*(3), 179-200. https://doi.org/10.2307/1511060

Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 85*(2), 348-362. https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348

Guimarães, S. É., & Boruchovitch, E. (2004). O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: Uma perspectiva da Teoria da Autodeterminação. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 17*(2), 143–150. https://doi.org/10.1590/S0102-79722004000200002

Gushue, G. V., & Whitson, M. L. (2006). The relationship among support, ethnic identity, career decision self-efficacy, and outcome expectations in african american high school students: Applying social cognitive career theory. *Journal of Career Development, 33*(2), 112-124. https://doi.org/10.1177/0894845306293416

Gutkin, T. B. (2012). Ecological psychology: Replacing the medical model paradigm for school-based psychological and psychoeducational services. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 22*(1-2), 1-20. https://doi.org/10.1080/10474412.2011.649652

Gysbers, N. C. (2004). Comprehensive guidance and counseling programs: The evolution of accountability. *Professional School Counseling, 8*(1), 1-14. https://www.jstor.org/stable/42732409

Gysbers, N. C., & Henderson, P. (2001). Leading and managing comprehensive school guidance programs. *ERIC/CASS Digest*, 1-7. https://eric.ed.gov/?id=ED462670

Gysbers, N. C., & Henderson, P. (2014). *Developing and Managing Your School Guidance and Counseling Program.* (5.ª ed.). John Wiley & Sons. https://books.google.pt/books?id=9aCLBgAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=pt-PT#v=onepage&q&f=false

Hajj, S. A., Bueno, V. F., Zaninotto, A. L., Lucia, M. C., & Scaff, M. (2014). Avaliação da velocidade de processamento em uma amostra de crianças de 7 a 10 anos com e sem hipótese diagnóstica de TDAH. *Psicologia Hospitalar, 12*(1), 69-85. https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/psi-65802

Harlow, S., Cummings, R., & Aberasturi, S. M. (2008). Karl Popper and Jean Piaget: A rationale for constructivism. *The Educational Forum, 71*(1), 41-48. https://doi.org/10.1080/00131720608984566

Harris, K. R. (2018). Educational Psychology: A future retrospective. *Journal of Educational Psychology, 110*(2), 163-173. https://doi.org/10.1037/edu0000267

Hart, E., Leary, M., & Rejeski, W. (1989). The measurement of social physique anxiety. *Journal of Sport & Exercise Psychology, 11*(1), 94-104. https://doi.org/10.1123/jsep.11.1.94

Hatzichristou, C. (2002). A conceptual framework of the evolution of school psychology: Transnational considerations of common phases and future perspectives. *School Psychology International, 23*(3), 266-282. https://doi.org/10.1177/0143034302023003322

Hilário, A. (2015). *Práticas de educação emocional no 1.º ciclo do ensino básico* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação]. Repositório Comum. http://hdl.handle.net/10400.26/3991

Hiraoka, D., & Tomoda, A. (2020). The relationship between parenting stress and school closures due to the Covid-19 pandemic. *Psychiatry and Clinical Neurosciences, 74*(9), 1-6. https://doi.org/10.1111/pcn.13088

Honorato, H. G. (2021). Os meandros da educação e da aprendizagem em meio à pandemia Covid-19: Os desafios e as lições. *Revista Relações Sociais, 4*(1), 1-19. https://doi.org/10.18540/revesvl4iss1pp01001-01019

Honorato, H. G., & Marcelino, A. C. (2020). A arte de ensinar e a pandemia Covid-19: A visão dos professores. *Revista Diálogos em Educação, 1*(1), 208-220. https://doi.org/10.29327/218479.1.1-17

International Association of Applied Psychology (IAAP) and International Union of Psychological Science (IUPsyS). (2016). *International Declaration of Core Competencies in Professional Psychology*. https://www.iupsys.net/dotAsset/1fd6486e-b3d5-4185-97d0-71f512c42c8f.pdf

Jackson, M. A., Kacanski, J. M., Rust, J. P., & Beck, S. E. (2006). Constructively challenging diverse inner-city youth's beliefs about educational and career barriers

and supports. *Journal of Career Development, 32*(3), 203-218. https://doi.org/10.1177/0894845305279161

Jacobson, L. A., Ryan, M., Martin, R. B., Ewen, J., Mostofsky, S. H., Denckla, M. B., & Mahone, E. M. (2011). Working memory influences processing speed and reading fluency in ADHD. *Child Neuropsychology, 17*(3), 209-224. https://doi.org/10.1080/09297049.2010.532204

Jamieson, I. (1983). Miracles or mirages?: Some elements of pupil work experience. *British Journal of Guidance & Counselling, 11*(2), 145-159. https://doi.org/10.1080/03069888308253753

Jeynes, W. H. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education, 40*(3), 237-269. https://doi.org/10.1177/0042085905274540

Jome, L., & Phillips, S. (2005). Counseling for choice implementation. Em S. D. Brown, & R. W. Lent (Eds.), *Career Development and Counseling: Putting Theory and Research to Work* (pp. 466-481). John Wiley and Sons. https://books.google.pt/books?id=4IdbmX4pDpkC&printsec=frontcover&hl=pt-PT#v=onepage&q&f=false

Jordan, S., Gessnitzer, S., & Kauffeld, S. (2016). Effects of a group coaching for the vocational orientation of secondary school pupils. *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice, 9*(2), 143-157. https://doi.org/10.1080/17521882.2016.1210185

Julião, A. L. (2020). Professores, tecnologias educativas e Covid-19: Realidades e desafios em Angola. *Revista Angolana De Ciências, 2*(2), 1-25. https://orcid.org/0000-0002-8101-5428

Juvonen, J., & Gross, E. F. (2008). Extending the school grounds? Bullying experiences in cyberspace. *Journal of School Health, 78*(9), 496-505. https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2008.00335.x

Kaulfuss, M. A., & Boruchovitch, E. (2016). Atribuições causais de professores para o sucesso e o fracasso em ensinar. *Psicologia Escolar e Educacional, 20*(2), 321-328. https://doi.org/10.1590/2175-353920150202974

Kienig, A., & Margetts, K. (2013). Beliefs, policy and practice – Challenges. Em K. Margetts, & A. A. Kienig (Eds.), *International perspectives on transition to school - Reconceptualising beliefs, policy and practice* (pp. 149-154). Routledge.

https://books.google.pt/books?id=jQ3s2ajQtScC&printsec=frontcover&hl=pt-PT#v=onepage&q&f=false

Kingery, J. N., & Erdley, C. A. (2007). Peer experiences as predictors of adjustment across the middle school transition. *Education and Treatment of Children, 30*(2), 73-88. https://www.jstor.org/stable/42899927

Kinnier, R. T., Brigman, S. L., & Noble, F. C. (1990). Career indecision and family enmeshment. *Journal of Counseling & Development, 68*(3), 309-312. https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1990.tb01379.x

Knauss, L. K. (2001). Ethical issues in psychological assessment in school settings. *Journal of Personality Assessment, 77*(2), 231-241. https://doi.org/10.1207/S15327752JPA7702_06

Koen, J., Klehe, U. C., & Van Vianen, A. E. (2012). Training career adaptability to facilitate a successful school-to-work transition. *Journal of Vocational Behavior, 81*(3), 395-408. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.10.003

Koocher, G. P. (2008). Ethical challenges in mental health services to children and families. *Journal of Clinical Psychology, 64*(5), 601-612. https://doi.org/10.1002/jclp.20476

Kowalski, R. M., & Limber, S. P. (2007). Electronic bullying among middle school students. *Journal of Adolescent Health, 41*(6), S22-S30. https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2007.08.017

Kujala, T., Lovio, R., Lepisto, T., Laasonen, M., & Näätänen, R. (2006). Evaluation of multi-attribute auditory discrimination in dyslexia with the mismatch negativity. *Clinical Neurophysiology, 117*(4), 885-893. https://doi.org/10.1016/j.clinph.2006.01.002

Kurtines, W. M., Montgomery, M. J., Arango, L. L., & Kortsch, G. A. (2004). Does intervention change anything? New directions in promoting positive youth development. *European Journal of Developmental Psychology, 1*(4), 383-397. https://doi.org/10.1080/17405620444000210

La Cruz, M. V. (2013). *IPP-R – Interesses e Preferências Profissionais- Edição Revista.* CEGOC-TEA.

Lam, M. S. (2014). Transition to early childhood education: Parents' use of coping strategies in dealing with children's adjustment difficulties in Hong Kong. *Australasian Journal of Early Childhood, 39*(3), 111-120. https://doi.org/10.1177/183693911403900314

Lanson, A., & Marcotte, D. (2012). Relations entre les symptômes dépressifs, la perception du soutien social et les distorsions cognitives des adolescents dans le contexte de la transition primaire-secondaire. *Revue Canadienne des Sciences du Comportement, 44*(3), 231–243. https://doi.org/10.1037/a0025722

Lasser, J., & Klose, L. M. (2007). School psychologists' ethical decision making: Implications from selected social psychological phenomena. *School Psychology Review, 36*(3), 484-500. https://doi.org/10.1080/02796015.2007.12087935

Lemos, G., Almeida, L. S., Guisande, M. A., & Primi, R. (2008). Inteligência e rendimento escolar: Análise da sua relação ao longo da escolaridade. *Revista Portuguesa de Educação, 21*(1), 83-99. https://doi.org/10.21814/rpe.13920

Lent, R. W., & Brown, S. D. (2013). Social cognitive model of career self-management: Toward a unifying view of adaptive career behavior across the life span. *Journal of Counseling Psychology, 60*(4), 557–568. https://doi.org/10.1037/a0033446

Lent, R. W., Brown, S. D., Talleyrand, R., McPartland, E. B., Davis, T., Chopra, S. B., Alexander, M. S., Suthakaran, V. & Chai, C-M. (2002). Career choice barriers, supports, and coping strategies: College students' experiences. *Journal of Vocational Behavior, 60*(1), 61-72. https://doi.org/10.1006/jvbe.2001.1814

Lent, R. W., Hackett, G., & Brown, S. D. (2004). Una perspectiva Social Cognitiva de la transición entre la escuela y el trabajo. *Revista Evaluar, 4*(1), 1-22. https://doi.org/10.35670/1667-4545.v4.n1.596

Leonor, A., & Ribeiro, F. (2015). *Caderno de Atividades - Nós - Psicologia B - 12.º Ano* (1.ª ed.). Areal Editores.

Lerner, R. M., & Galambos, N. L. (1998). Adolescent development: Challenges and opportunities for research, programs, and policies. *Annual Review of Psychology, 49*(1), 413-446. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.49.1.413

Lerner, R. M., Fisher, C. B., & Weinberg, R. A. (2000). Toward a science for and of the people: Promoting civil society through the application of developmental science. *Child Development, 71*(1), 11-20. https://doi.org/10.1111/1467-8624.00113

Li, Q. (2008). A cross-cultural comparison of adolescents' experience related to cyberbullying. *Educational Research, 50*(3), 223-234. https://doi.org/10.1080/00131880802309333

Lima, C. B. (2015). *Perturbações do Neurodesenvolvimento: Manual de orientações diagnósticas e estratégias de intervenção.* (1.ª ed.). Lidel.

Lima, D. (2004). O Desenvolvimento cognitivo a partir de quatro estádios, segundo Piaget. pp. 163-165. https://RepositóriUM.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4925/7/ANEXOS%20-%20PIAGET.pdf

Lima, F. L., Sousa, B. A., & Pereira, L. J. (2020). Relação terapêutica e modernidade líquida: Implicações para a psicoterapia centrada na pessoa. *Revista Saúde e Ciência Online, 9*(1), 170-186. https://doi.org/10.35572/rsc.v9i1.387

Lima, L. D., Barbosa, Z. C., & Peixoto, S. P. (2018). Teoria humanista: Carl Rogers e a educação. *Ciências Humanas e Sociais, 4*(3), 161-172. https://periodicos.set.edu.br/fitshumanas/article/view/4800

Limber, S. P., & Nation, M. M. (1998). Bullying among children and youth. *Juvenile Justice Bulletin*. https://ojjdp.ojp.gov/sites/g/files/xyckuh176/files/jjbulletin/9804/bullying2.html

Limongi-França, A. C., & Arellano, E. B. (2002). Os processos de recrutamento e seleção. Em A. C. Limongi-França (Ed.), *Qualidade de vida no trabalho: Conceitos e práticas nas empresas da sociedade pós-industrial* (pp. 63-72). Atlas. https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2649486/mod_resource/content/1/LIMONGI-FRAN%C3%87A%202004%20Qualidade%20de%20Vida%20no%20Trabalho.pdf

Lindström, C., Åman, J., & Norberg, A. L. (2011). Parental burnout in relation to sociodemographic, psychosocial and personality factors as well as disease duration and glycaemic control in children with Type 1 diabetes mellitus. *Acta Pediatrica, 100*(7), 1011–1017. https://doi.org/10.1111/j.1651-2227.2011.02198.x

Liu, J. J., Bao, Y., Huang, X., Shi, J., & Lu, L. (2020). Mental health considerations for children quarantined because of Covid-19. *The Lancet Child & Adolescent Health, 4*(5), 347-349. https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30096-1

Lodge, J., & Frydenberg, E. (2007). Cyber-bullying in australian schools: Profiles of adolescent coping and insights for school practitioners. *The Australian Educational and Developmental Psychologist, 24*(1), 45-58. https://doi.org/10.1017/S0816512200029096

Lopes, J. (2005). Intervention with students with learning, emotional and behavioral disorders: Why do we take so long to do it? *Education and Treatment of Children, 28*(4), 345-360. https://www.jstor.org/stable/42899858

Lopes, M. C. (2005). Transições e pontos críticos das trajectórias de escolaridade: Estudo de caso em seis escolas secundárias da grande Lisboa. *Interacções, 1*(1), 55-75. https://doi.org/10.25755/int.282

Lopes, S. R., & Ribeiro, M. (2018). *Transição entre ciclos: A perspetiva das crianças*. [Publicação]. III Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE), Bragança, Portugal. http://hdl.handle.net/10198/22442

Lourenço, A. A., & Paiva, M. O. (2010). A motivação escolar e o processo de aprendizagem. *Ciências & Cognição, 15*(2), 132-141. http://cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/313

Macedo, E., Martins, F., Cainé, J., Macedo, J., & Novais, R. (2014). Bullying escolar e avaliação de um programa de intervenção. *Revista Portuguesa de Enfermagem de Saúde Mental*, (Ed. Esp. 1), 15-20. http://hdl.handle.net/1822/29496

Machado, M. T. (2018). *Eficácia da consulta psicológica vocacional em escolas de Vila Nova Famalicão* [Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho]. RepositóriUM. http://hdl.handle.net/1822/56041

Mahl, Á. C., & Schwab, I. R. (2017). Avaliação psicológica no contexto de recrutamento e seleção. *Unoesc & Ciência-ACSA Joaçaba, 8*(2), 105-112. https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/acsa/article/view/13243

Maia, B. R., & Dias, P. C. (2020). Ansiedade, depressão e estresse em estudantes universitários: O impacto da Covid-19. *Estudos de Psicologia (Campinas), 37*(1), 1-8. https://doi.org/10.1590/1982-0275202037e200067

Maia, H. T. (2019). *Autoconceito e adaptação social na adolescência: Estudo exploratório de adaptação do programa PRODICE* [Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho]. RepositóriUM. http://hdl.handle.net/1822/64246

Major, J. C. (23 de janeiro de 2021). *Alicerces da mente: A saúde emocional dos professores* [Webinar]. Sindicato Professores Zona Norte, Portugal.

Manzeske, D. P., & Stright, A. D. (2009). Parenting styles and emotion regulation: The role of behavioral and psychological control during young adulthood. *Journal of Adult Development, 16*(4), 223–229. https://doi.org/10.1007/s10804-009-9068-9

Marques, E. S., Moraes, C. L., Hasselmann, M. H., Deslandes, S. F., & Reichenheim, M. E. (2020). A violência contra mulheres, crianças e adolescentes em tempos de

pandemia pela Covid-19: Panorama, motivações e formas de enfrentamento. *Cadernos de Saúde Pública, 36*(4), 1-6. https://doi.org/10.1590/0102-311X00074420

Marques, M. I., Pimenta, J., Reis, S., Ferreira, L. M., Peralta, L., Santos, M. I., Santos, S. & Santos, E. (2016). (In)Satisfação com a imagem corporal na adolescência. *Revista Nascer e Crescer, 25*(4), 217-221. http://hdl.handle.net/10400.16/2029

Marsh, H. W. (1989). Age and sex effects in multiple dimensions of self-concept: Preadolescence to early adulthood. *Journal of Educational Psychology, 81*(3), 417-430. https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.3.417

Martínez, R. S., Aricak, O. T., Graves, M. N., Peters-Myszak, J., & Nellis, L. (2010). Changes in perceived social support and socioemotional adjustment across the elementary to junior high school transition. *Journal of Youth and Adolescence, 40*(5), 519–530. https://doi.org/10.1007/s10964-010-9572-z

Martins, G., Gomes, C. A., Brocardo, J. M., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L., Silva, L. M., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R. & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Direção-Geral da Educação. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Matias, E., Lacerda, R. G., Oliveira, C. A., & Rodrigues, A. (2019). A contribuição da teoria humanista para a formação integral do aluno. *Revista Semiárido De Visu, 7*(2), 242-251. https://doi.org/10.31416/rsdv.v7i2.96

Melo, A. I. (2005). *Emoções no período escolar: Estratégias parentais face à expressão emocional e sintomas de internalização e externalização da criança* [Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho]. RepositóriUM. http://hdl.handle.net/1822/4926

Melo, F. R., & Martins, L. (2004). O que pensa a comunidade escolar sobre o aluno com paralisia cerebral. *Revista Brasileira de Educação Especial, 10*(1), 75-92. https://docplayer.com.br/12201537-O-que-pensa-a-comunidade-escolar-sobre-o-aluno-com-paralisia-cerebral-1-what-the-school-community-thinks-of-the-student-with-cerebral-palsy.html

Melo, M. (2010). Contributos para um modelo de intervenção psicológica em contextos educativos. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, 3*(1), 129-136. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832326013

Mendes, E. R. (2020). *O ajustamento escolar dos alunos na transição do 1º para o 2º ciclo do Ensino Básico: A relação entre o autoconceito, a motivação e as estratégias de apoio dos docentes* [Tese de Doutoramento, Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida]. Repositório do ISPA. http://hdl.handle.net/10400.12/7836

Mendes, S. A., Abreu-Lima, I., & Almeida, L. S. (2015). Psicólogos escolares em Portugal: Perfil e necessidades de formação. *Estudos de Psicologia, 32*(3), 405-416. https://doi.org/10.1590/0103-166X2015000300006

Mendes, S. A., Abreu-Lima, I., Almeida, L. S., & Simeonsson, R. J. (2014). School psychology in Portugal: Practitioners' characteristics and practices. *International Journal of School & Educational Psychology, 2*(2), 115-125. https://doi.org/10.1080/21683603.2013.863171

Mendes, S. A., Nascimento, I. M., Abreu-Lima, I. M., & Almeida, L. S. (2015). A study of the ethical dilemmas experienced by school psychologists in Portugal. *Ethics & Behavior, 26*(5), 1-20. https://doi.org/10.1080/10508422.2015.1029047

Meneses, H., Lemos, M. S., & Rodrigues, L. P. (2010). *A contribuição dos objectivos sociais para a conceptualização da competência social em contexto escolar* [Publicação]. VII simpósio nacional de investigação em psicologia. Braga, Portugal. https://hdl.handle.net/10216/21492

Mikolajczak, M., Brianda, M. E., Avalosse, H., & Roskam, I. (2018). Consequences of parental burnout: Its specific effect on child neglect and violence. *Child Abuse & Neglect, 80*(1), 134-145. https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2018.03.025

Mikolajczak, M., Gross, J. J., & Roskam, I. (2019). Parental burnout: What is it, and why does it matter? *Clinical Psychological Science, 7*(6), 1319–1329. https://doi.org/10.1177/2167702619858430

Ministério das Finanças. (13 de dezembro de 2013). *Portaria n.º 359/2013.* Diário da República n.º 242/2013, Série I: https://data.dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/483933/details/maximized

Ministério das Finanças e da Administração Pública. (6 de abril de 2011). *Portaria n.º 145-A/2011.* Diário da República n.º 68/2011, 1.º Suplemento, Série I: https://data.dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/515400/details/maximized

Mongrain, M., & Anselmo-Matthews, T. (2012). Do positive psychology exercises work? A replication of Seligman et al. *Journal of Clinical Psychology, 68*(1), 382–389. https://doi.org/10.1002/jclp.21839

Monteiro, C. S. (2014). *PHDA (Perturbação de hiperatividade e défice de atenção) e autoestima: Que relação?* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação João de Deus]. Repositório Comum. http://hdl.handle.net/10400.26/14427

Moore, S. A., Faulkner, G., Rhodes, R. E., Brussoni, M., Chulak-Bozzer, T., Ferguson, L. J., Mitra, R., O'Reilly, N., Spence, J., Vanderloo, L. & Tremblay, M. (2020). Impact of the Covid-19 virus outbreak on movement and play behaviours of canadian children and youth: A national survey. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity, 17*(85), 1-11. https://doi.org/10.1186/s12966-020-00987-8

Moreira, P. (2004). *Porque eu mereço! - Livro de diplomas para promoção da auto-estima.* (1.ª ed.). Porto Editora.

Moreira, P., Crusellas, L., Sá, I., Gomes, P., & Matias, C. (2010). Evaluation of a manual-based programme for the promotion of social and emotional skills in elementary school children: Results from a 4-year study in Portugal. *Health Promotion International, 25*(3), 309-317. https://doi.org/10.1093/heapro/daq029

Moreira, P. (2019). *Stop! Disciplina e Autocontrolo - Compreender e controlar comportamentos* (1.ª ed.). Porto Editora.

Mortimer, J. T., Zimmer-Gembeck, M. J., Holmes, M., & Shanahan, M. J. (2002). The process of occupational decision making: Patterns during the transition to adulthood. *Journal of Vocational Behavior, 61*(3), 439-465. https://doi.org/10.1006/jvbe.2002.1885

National Association of School Psychologists (NASP). (2006). *School Psychology: A Blueprint for Training and Practice III.* (1.ª ed.). Bethesda. http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.180.1317&rep=rep1&type=pdf

Neto, A. (2014). *Hiperatividade e défice de atenção.* (1.ª ed.). Verso de Kapa.

Neves, R. D., & Damiani, M. F. (2006). Vygotsky e as teorias da aprendizagem. *UNIrevista, 1*(2), 1-10. http://repositorio.furg.br/handle/1/3453

Oades, R. D., & Christiansen, H. (2008). Cognitive switching processes in young people with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Archives of Clinical Neuropsychology, 23*(1), 21-32. https://doi.org/10.1016/j.acn.2007.09.002

Ojanen, T., Grönroos, M., & Salmivalli, C. (2005). An interpersonal circumplex model of children's social goals: Links with peer-reported behavior and sociometric

status. *Developmental Psychology, 41*(5), 699–710. https://doi.org/10.1037/0012-1649.41.5.699

Olivares-García, M. R., Peñaloza-López, Y. R., García-Pedroza, F., Jesús-Pérez, S., Uribe-Escamilla, R., & Jiménez-De la Sancha, S. (2005). Identificación de la lateralidad auditiva mediante una prueba dicótica nueva con dígitos en español, y de la lateralidad corporal y orientación espacial en niños con dislexia y en controles. *Revista de Neurologia, 41*(4), 198-205. https://doi.org/10.33588/rn.4104.2004076

Oliveira, M. M. (2010). *Processos cognitivos básicos implicados nas dificuldades de aprendizagem específicas* [Dissertação de Mestrado, Universidade Fernando Pessoa]. Repositório Institucional da Universidade Fernando Pessoa. http://hdl.handle.net/10284/1939

Olson, S. L., Bates, J. E., & Bayles, K. (1990). Early antecedents of childhood impulsivity: The role of parent-child interaction, cognitive competence, and temperament. *Journal of Abnormal Child Psychology, 18*(1), 317–334. https://doi.org/10.1007/BF00916568

Olweus, D. (2012). Cyberbullying: An overrated phenomenon? *European Journal of Developmental Psychology, 9*(5), 520-538. https://doi.org/10.1080/17405629.2012.682358

Onetti, W., Fernández-García, J. C., & Castillo-Rodríguez, A. (2019). Transition to middle school: Self-concept changes. *PloS One, 14*(2), 1-12. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0212640

Ordem dos Psicólogos Portugueses (OPP). (2011a). *Código Deontológico*. https://www.ordemdospsicologos.pt/ficheiros/documentos/web_cod_deontologico_pt_revisao_2016.pdf

Ordem dos Psicólogos Portugueses (OPP). (2011b). *Avaliação Psicológica de Assistentes Operacionais e de Assistentes Técnicos para as escolas*. https://www.ordemdospsicologos.pt/pt/p/avaliacao_psicologica_escolas

Ordem dos Psicólogos Portugueses (OPP). (2015). *Perfil dos Psicólogos do Trabalho.* https://www.ordemdospsicologos.pt/ficheiros/documentos/perfil_psicologos_trabalho_f.pdf

Ordem dos Psicólogos Portugueses (OPP). (2018). *A Necessidade e o Papel dos Psicólogos no Contexto Educativo.*

https://recursos.ordemdospsicologos.pt/files/artigos/parecer_sobre_a_necessidade_e_a_imp_dos_psis_no_ctxt_educ.pdf

Ordem dos Psicólogos Portugueses (OPP). (2 de abril de 2019a). *Avaliação psicológica de assistentes não-docentes para escolas e agrupamentos de escolas.* https://www.ordemdospsicologos.pt/pt/noticia/2542

Ordem dos Psicólogos Portugueses (OPP). (2020a). *Intervenção do Psicólogo em Contexto Escolar*. [Webinar].

Ordem dos Psicólogos Portugueses (OPP). (2020b). *COVID-19, Dossier para a Comunidade Educativa: Recomendações para Pais, Professores, Psicólogos e Diretores.* https://www.ordemdospsicologos.pt/ficheiros/documentos/dossier_para_a_comunidade.pdf

Ordem dos Psicólogos Portugueses (OPP). (5 de maio de 2020c). *Recomendações para uma Educação Inclusiva Dirigidas à Comunidade Educativa.* https://www.ordemdospsicologos.pt/ficheiros/documentos/recomendacoes_comunidade_educativa.pdf

Ordem dos Psicólogos Portugueses (OPP). (2021a). *Bullying?* Escola Saudávelmente: https://escolasaudavelmente.pt/alunos/criancas/a-minha-escola/bullying

Ordem dos Psicólogos Portugueses (OPP). (11 de maio de 2021b). *Níveis de Intervenção Psicológica.* Escola Saudávelmente: https://escolasaudavelmente.pt/directores/perfil-dos-psicologos-escolares-e-da-educacao/niveis-de-intervencao-psicologica

Ordem dos Psicólogos Portugueses. (8 de janeiro de 2016). *Estágios de observação da prática profissional do psicólogo - Técnica de "job shadowing"*. Parecer 37/CEOPP/2016: https://www.ordemdospsicologos.pt/ficheiros/documentos/p_37_sobre_estaagios_de_observaa_aao_da_praatica_profissional_do_psicaologo_taecnica_de_job_shadowing.pdf

Ordem dos Psicólogos Portugueses. (abril de 2017a). *Parecer Sobre o Rácio de Psicólogos.*http://recursos.ordemdospsicologos.pt/files/artigos/parecer_sobre_o_r__cio_de_psic__logos.pdf

Ordem dos Psicólogos Portugueses. (2017b). *Perfil dos Psicólogos da Educação.* https://issuu.com/ordemdospsicologos/docs/perfil-psicologos-educa____o

Ordem dos Psicólogos Portugueses. (15 de abril de 2019b). *Parecer 80/CEOPP/2019.* https://www.ordemdospsicologos.pt/ficheiros/documentos/parecer_80_intervena_aao_psicologos_escolares_em_processo_recrutamento_revi_novamente_13_5_19_sr_final.pdf

Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE). (2005). *Orientação escolar e profissional: Guia para decisores.* Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular e Instututo de Orientação Profissional. http://www.iccdpp.org/wp-content/uploads/2014/03/CG-HB-PT-Orient.Escolar__guia_para_decisores.pdf

Ortega, R., Calmaestra, J., & Merchán, J. M. (2008). Cyberbullying. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 8*(2), 183-192. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56080204

Ou, S. R., & Reynolds, A. J. (2008). Predictors of educational attainment in the Chicago longitudinal study. *School Psychology Quarterly, 23*(1), 199-229. https://doi.org/10.1037/1045-3830.23.2.199

Pacheco, N. E., & Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: Evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 6*(2), 422-436. https://link.gale.com/apps/doc/A146629552/IFME?u=anon~37a911cd&sid=googleScholar&xid=3bdf49c5

Pais-Ribeiro, J. L. (1999). Escala de Satisfação com o Suporte Social: ESSS. *Análise Psicológica, 17*(3), 547-558. https://www.researchgate.net/profile/Jose-Pais-Ribeiro/publication/37650230_Escala_de_Satisfacao_com_o_Suporte_Social_ESSS/links/02e7e526800853d1cd000000/Escala-de-Satisfacao-com-o-Suporte-Social-ESSS.pdf

Parise, M., ElenaCanzi, Olivari, M. G., & Ferrari, L. (2019). Self-concept clarity and psychological adjustment in adolescence: The mediating role of emotion regulation. *Personality and Individual Differences, 138*(1), 363-365. https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.10.023

Park, N. (2004). Character strengths and positive youth development. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science, 591*(1), 40-54. https://doi.org/10.1177/0002716203260079

Park, N., & Peterson, C. (2006). Character strengths and happiness among young children: Content analysis of parental descriptions. *Journal of Happiness Studies, 7*(3), 323-341. https://doi.org/10.1007/s10902-005-3648-6

Parkes, A., Sweeting, H., & Wight, D. (2015). Parenting stress and parent support among mothers with high and low education. *Journal of Family Psychology, 29*(6), 907-918. http://dx.doi.org/10.1037/fam0000129

Patton, J. R., & Kim, M. K. (2016). The importance of transition planning for special needs students. *Revista Portuguesa de Educação, 29*(1), 9-26. https://doi.org/10.21814/rpe.8713

Peixoto, F. J. (2003). *Auto-estima, autoconceito e dinâmicas relacionais em contexto escolar: Estudo das relações entre auto-estima, autoconceito, rendimento académico e dinâmicas relacionais com a família e com os pares em alunos do 7º, 9º e 11º anos de escolaridade* [Dissertação de Doutoramento, Universidade do Minho]. Repositório do ISPA. http://hdl.handle.net/10400.12/48

Penick, N. I., & Jepsen, D. A. (1992). Family functioning and adolescent career development. *The Career Development Quarterly, 40*(3), 208-222. https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.1992.tb00327.x

Pepler, D., Smith, P. K., & Rigby, K. (2004). Looking back and looking forward: Implications for making interventions work effectively. Em P. K. Smith, D. Pepler, & K. Rigby (Eds.), *Bullying in Schools: How Successful Can Interventions Be?* (pp. 307-324). Cambridge University Press. https://books.google.pt/books?id=Poafo8EaS2MC&printsec=frontcover&hl=pt-PT#v=onepage&q&f=false

Pereira, A. I., & Mendonça, D. (2005). O stresse escolar na transição de escolas do 1.º para o 2.º ciclo do ensino básico: A versão portuguesa do Questionário de Avaliação do Stresse Escolar. *Psicologia, Educação e Cultura, 9*(1), 89-107. https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/5260/1/2005_PEC_1.pdf#page=93

Pereira, A., Reis, M., Canavarro, J., Canavarro, M., Cardoso, M., & Mendonça, D. (2003). Projeto de Investigação: "Envolvimento parental na escola e ajustamento emocional e académico na infância - Um estudo longitudinal com crianças do ensino básico.". *Financiado pelo programa de apoio a projetos de pesquisa no domínio educativo da Fundação Calouste Gulbenkian e pela Escola Superior João de Deus*. http://www.joaodedeus.pt/projectoepe/

Pereira, B., Mendonça, D., Neto, C., Valente, L., & Smith, P. K. (2004). Bullying in portuguese schools. *School Psychology International, 25*(2), 241-254. https://doi.org/10.1177/0143034304043690

Pereira, C., Soares, L., Alves, D., Cruz, O., & Fernandez, M. (2014). Conhecer as emoções: A aplicação e avaliação de um programa de intervenção. *Estudos de Psicologia, 19*(2), 102-109. https://doi.org/10.1590/S1413-294X2014000200002

Pereira, F. (Coordenadora). (2018). *Para Uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática.* Direção-Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual_de_apoio_a_pratica.pdf

Petherbridge, J. (1996). Debriefing work experience: A reflection on reflection? *British Journal of Guidance & Counselling, 24*(2), 243-257. https://doi.org/10.1080/03069889608260412

Petherbridge, J. (1997). Work experience: Making an impression. *Educational Review, 49*(1), 21-27. https://doi.org/10.1080/0013191970490103

Piaget, J. (1952). *The Origins of Intelligence in Children* (Vol. 8). International Universities Press.

Piaget, J. (1976). *A Equilibração das Estruturas Cognitivas: Problema Central do Desenvolvimento.* Zahar.

Pina, I. M. (2015). *A passagem do 1.º para o 2.º CEB: Continuidade ou recomeço?* Relatório de Estágio, Escola Superior de Educação de Lisboa. RCIPL. http://hdl.handle.net/10400.21/5279

Pinguinha, J. M. (2020). *Para o ano vais para a escola dos grandes!: Perceções de alunos e encarregados de educação acerca da transição para o 5º ano de escolaridade* [Dissertação de Mestrado, Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida]. Repositório do ISPA. http://hdl.handle.net/10400.12/7931

Pinto, H. R., Taveira, M. D., & Fernandes, E. (2003). Os professores e o desenvolvimento vocacional dos estudantes. *Revista Portuguesa de Educação, 16*(1), 37-58. http://hdl.handle.net/1822/34754

Pinto, N., & Morgado, J. (2012). *Atitudes de pais e professores perante a inclusão* [Publicação]. 12.º Colóquio Internacional de Psicologia e Educação - Educação, aprendizagem e desenvolvimento: Olhares contemporâneos através da investigação e da prática, Lisboa, Portugal. http://hdl.handle.net/10400.12/5184

Pocinho, M. D., Correia, A., Carvalho, R. G., & Silva, C. (2010). Influência do género, da família e dos serviços de psicologia e orientação na tomada de decisão de carreira. *Revista Brasileira de Orientação Profissional, 11*(2), 201-212. http://hdl.handle.net/10400.13/200

Portugal, A. P., & Alberto, I. M. (2014). Escala de avaliação da comunicação na parentalidade (COMPA): Desenvolvimento e validação de uma medida da comunicação parento-filial. *Avances en Psicologia Latinoamericana, 32*(1), 85-103. https://doi.org/10.12804/apl32.1.2014.06

Portugal, A. P., & Alberto, I. M. (2015). Caracterização da comunicação entre progenitores e filhos adolescentes: Estudo das variáveis sociodemográficas. *Ciência & Saúde Coletiva, 20*(5), 1389-1400. https://doi.org/10.1590/1413-81232015205.13222014

Pozzobon, M., Mahendra, F., & Marin, A. H. (2017). Renomeando o fracasso escolar. *Psicologia Escolar e Educacional, 21*(3), 387-396. http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2017/02131120

Quinn, P., McGilloway, S., & Burke, J. (2020). Covid-19 and the class of 2020: A national study of the mental health and wellbeing of Leaving Certificate students in Ireland. *Irish Educational Studies*, *40*(1), 375-384. https://doi.org/10.1080/03323315.2021.1916564.

Rae, W. A., Sullivan, J. R., Razo, N. P., & Alba, R. G. (2009). Breaking confidentiality to report adolescent risk-taking behavior by school psychologists. *Ethics & Behavior, 19*(6), 449-460. https://doi.org/10.1080/10508420903274930

Raimundo, A. (2015). Da orientação profissional à orientação vocacional: Diferentes conceções no ensino secundário português. Em M. M. Vieira (Ed.), *O Futuro em Aberto* (pp. 41-60). Editora Mundos Sociais. https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/23096/1/ICS_MMVieira_Futuro_LEN.pdf

Reimers, F. M., & Schleicher, A. (2020). *A framework to guide an education response to the Covid-19 Pandemic of 2020.* (OCDE, Ed.) https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=126_126988-t63lxosohs&title=A-framework-to-guide-an-education-response-to-the-Covid-19-Pandemic-of-2020)

Ribeiro, C., & Português, C. (2021). *Inquietudes de Uma Adolescente: Mais Estratégias para Turmas Menos Difíceis.* (1.ª ed.). PACTOR.

Rice, F., Frederickson, N., & Seymour, J. (2011). Assessing pupil concerns about transition to secondary school. *British Journal of Educational Psychology, 81*(2), 244-263. https://doi.org/10.1348/000709910X519333

Rocha, M. B. (2021). (Re)Aprender a ensinar em tempos de Covid-19: Discutindo os desafios na prática docente. *Revista Práxis, 12*(1), 207-217. https://revistas.unifoa.edu.br/praxis/article/view/3489

Rodolfa, E., Bent, R., Eisman, E., Nelson, P., Rehm, L., & Ritchie, P. (2005). A cube model for competency development: Implications for psychology educators and regulators. *Professional Psychology: Research and Practice, 36*(4), 347-354. https://doi.org/10.1037/0735-7028.36.4.347

Rodriguez, D., & Nogueira, J. (2010). Educação especial e inclusiva em Portugal - Factos e opções. *Revista de Educación Inclusiva, 3*(1), 97-109. http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382011000100002

Rodriguez, D., Patel, R., Bright, A., Gregory, D., & Gowing, M. K. (2002). Developing competency models to promote integrated human-resource practices. *Human Resource Management, 41*(3), 309-324. https://doi.org/10.1002/hrm.10043

Rodríguez-Fernández, A., Ramos-Díaz, E., Fernández-Zabala, A., Goñi, E., Esnaola, I., & Goñi, A. (2016). Contextual and psychological variables in a descriptive model of subjective well-being and school engagement. *International Journal of Clinical and Health Psychology, 16*(2), 166-174. https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2016.01.003

Rogers, C. R. (1954). Toward a theory of creativity. *ETC: A review of general semantics, 11*(4), 249-260. https://www.jstor.org/stable/42581167

Rogers, C. R. (1959). *A Theory of Therapy, Personality, and Interpersonal Relationships: As Developed in the Client-Centered Framework* (Vol. 3). University of Wisconsin. https://www.beeleaf.com/wp-content/uploads/2017/09/rogers_chapter_in_koch-1.pdf

Rogers, C. R., Guyer, A. E., Nishina, A., & Conger, K. J. (2017). Developmental change in sibling support and school commitment across adolescence. *Journal of Research on Adolescence, 28*(4), 858-874. https://doi.org/10.1111/jora.12370

Rohde, L. A., Miguel Filho, E. C., Benetti, L., Gallois, C., & Kieling, C. (2004). Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade na infância e na adolescência: Considerações clínicas e terapêuticas. *Revista de Psiquiatria Clínica, 31*(3), 124-131. https://doi.org/10.1590/S0101-60832004000300002

Roje, M., Flander, G. B., & Prijatel, K. (2020). Children behind closed doors due to Covid-19 isolation: Abuse, neglect and domestic violence. *Archives of Psychiatry Research, 56*(1), 181-192. https://doi.org/10.20471/dec.2020.56.02.06

Rosenthal, S. L. (1993). Educational consultation in the context of a medical setting. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 4*(1), 391-394. https://doi.org/10.1207/s1532768xjepc0404_7

Roskam, I., Brianda, M. E., & Mikolajczak, M. (2018). A step forward in the conceptualization and measurement of parental burnout: The Parental Burnout Assessment (PBA). *Frontiers in Psychology, 9*(758), 1-12. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00758

Roth, J. L., & Brooks-Gunn, J. (2003). Youth development programs: Risks, prevention and policy. *Journal of Adolescent Health, 32*(3), 170-182. https://doi.org/10.1016/S1054-139X(02)00421-4

Roth, J., Brooks-Gunn, J., Murray, L., & Foster, W. (1998). Promoting healthy adolescents: Synthesis of youth development program evaluations. *Journal of Research on Adolescence, 8*(4), 423-459. https://doi.org/10.1207/s15327795jra0804_2

Rouxinol, F. (2018). *Perturbação de Hiperatividade com Défice de Atenção e as Funções Executivas* [Trabalho de Final da Pós-Graduação de Neuropsicologia Pediátrica]. https://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0453.pdf

Sá, M. R. (2019). *A perspetiva dos alunos acerca da transição entre o 1. º e 2. º ciclo* [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Lisboa]. Repositório Científico. http://hdl.handle.net/10400.21/10946

Saarni, C. (1997). Coping with aversive feelings. *Motivation and Emotion, 21*(1), 45–63. https://doi.org/10.1023/A:1024474314409

Salgado, M. P. (2011). *A transição do 1.º para o 2.º ciclo do ensino básico: Um estudo num agrupamento de escolas do Alentejo, envolvendo alunos, pais e professores* [Dissertação de Mestrado, Universidade de Évora]. Repositório Universidade de Évora. http://hdl.handle.net/10174/7991

Sapienza, G., Aznar-Farias, M., & Silvares, E. F. (2009). Competência social e práticas educativas parentais em adolescentes com alto e baixo rendimento acadêmico. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 22*(2), 208-213. http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722009000200006

Savickas, M. L. (2002a). Career construction: A developmental theory of vocational behavior. Em D. Brown, L. Brooks, & Associates (Eds.), *Career Choice and Development* (pp. 149-205). Jossey-Bass. https://books.google.pt/books?id=U0SZRvNz4S8C&printsec=frontcover&hl=pt-PT#v=onepage&q&f=false

Savickas, M. L. (1997). Career Adaptability: An integrative construct for life-span, life-space theory. *The Career Development Quarterly, 45*(3), 247-259. https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.1997.tb00469.x

Savickas, M. L. (2002b). Reinvigorating the study of careers. *Journal of Vocational Behavior, 61*(3), 381-385. https://doi.org/10.1006/jvbe.2002.1880

Savickas, M. L. (2012). Life design: A paradigm for career intervention in the 21st century. *Journal of Counseling & Development, 90*(1), 13-19. https://doi.org/10.1111/j.1556-6676.2012.00002.x

Savickas, M. L., & Porfeli, E. J. (2012). Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behavior, 80*(1), 661–673. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.011

Savickas, M., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J.-P., Duarte, M. E., Guichard, J., Soresi, S., Esbroeck, R. & Van Vianen, A. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior, 75*(3), 239-250. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.04.004

Sax, L. J., & Bryant, A. N. (2006). The impact of college on sex-atypical career choices of men and women. *Journal of Vocational Behavior, 68*(1), 52-63. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2005.01.004

Scheier, I. H. (1958). What is an "objective" test? *Psychological Reports, 4*(1), 147-157. https://doi.org/10.2466/pr0.1958.4.g.147

Schulenberg, J. E., Vondracek, F. W., & Crouter, A. C. (1984). The influence of the family on vocational development. *Journal of Marriage and Family, 46*(1), 129-143. https://doi.org/10.2307/351871

Schumacher, D. (1998). The transition to middle school. *ERIC Digest*, pp. 1-7. https://eric.ed.gov/?id=ED422119

Scorsolini-Comin, F. (2012). Por uma nova compreensão do conceito de bem-estar: Martin Seligman e a psicologia positiva. *Paidéia, 22*(1), 433-435. http://dx.doi.org/10.1590/1982-43272253201315

Seabra Santos, M. J., Simões, M. R., Albuquerque, C. P., Pereira, M., Almeida, L. S., Ferreira, C., Lança, C. & Duarte Lopes, A. F. (2003). Escala de Inteligência de Wechsler para a Idade Pré-Escolar e Primária - Forma Revista (WPPSI-R). Em M. Gonçalves (Ed.), *Avaliação Psicológica: Instrumentos validados para a população portuguesa* (Vol. 1, pp. 197-219). Quarteto.

Seligman, M. E. (2000). Positive Psychology, Positive Prevention, and Positive Therapy. Em C. R. Snyder, & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (Vol. 55, pp. 5-14). Oxford University Press. https://books.google.pt/books?id=2Cr5rP8jOnsC&printsec=frontcover&hl=pt-PT#v=onepage&q&f=false

Seligman, M. E., & Csikszentmihalyi, M. (2014). Positive psychology: An introduction. Em *Flow and the Foundations of Positive Psychology* (pp. 279-298). Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9088-8_18

Shippmann, J. S., Ash, R. A., Battista, M., Carr, L., Eyde, L. D., Hesketh, B., Kehoe, J., Pearlman, K., Prien, E. P., & Sanchez, J. I. (2000). The practice of competency modeling. *Personnel Psychology, 53*(3), 703-740. https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2000.tb00220.x

Sileo, J. M. (2011). Co-Teaching: Getting to know your partner. *Teaching Exceptional Children, 43*(5), 32-38. https://doi.org/10.1177/004005991104300503

Silva, A. B. (2009). *Bullying: Mentes Perigosas nas Escolas.* Globo Livros. https://books.google.pt/books?id=UUgHCwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=pt-PT#v=onepage&q&f=false

Silva, E. F. (2013). *O processo de transição dos alunos entre o 1.º e o 2.º ciclos do ensino básico - Perceções, práticas e perspetivas: Um estudo de caso na região autónoma da Madeira* [Dissertação de Mestrado, Universidade da Madeira]. DigitUMa. http://hdl.handle.net/10400.13/1134

Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.* Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf

Silva, M. C., & Vendramini, C. M. (2005). Autoconceito e desempenho de universitários na disciplina estatística. *Psicologia Escolar e Educacional, 9*(2), 261-268. https://doi.org/10.1590/S1413-85572005000200008

Simões, M. R., Seabra-Santos, M. J., Albuquerque, C. P., Pereira, M. M., Almeida, L. S., Rocha, A. A., Ferreira, C., Lopes, A. F., Gomes, A. A., Xavier, R. E., Rodrigues, F., Lança, C., Matoso, J., Nunes, J., Filipe, M. & Eusébio, C. (2006). Escala de Inteligência de Wechsler para Crianças – Terceira Edição (WISC-III). Em M. M. Gonçalves, M. R. Simões, L. S. Almeida, & C. M. (Coords.), *Avaliação Psicológica: Instrumentos validados para a população portuguesa* (2ª ed., Vol. 1, pp. 199-232). Quarteto Editora.

Singh, S., Roy, M. D., Sinha, C. P., Parveen, C. P., Sharma, C. P., & Joshi, C. P. (2020). Impact of Covid-19 and lockdown on mental health of children and adolescents: A narrative review with recommendations. *Psychiatry Research, 293*(1), 1-10. https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113429

Sklad, M., Diekstra, R., Ritter, M. D., Ben, J., & Gravesteijn, C. (2012). Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programs: Do they enhance students' development in the area of skill, behavior, and adjustment? *Psychology in the Schools, 49*(9), 892-909. https://doi.org/10.1002/pits.21641

Soares, D. L., Lemos, G. C., Primi, R., & Almeida, L. S. (2015). The relationship between intelligence and academic achievement throughout middle school: The role of students' prior academic performance. *Learning and Individual Differences, 41*(1), 73–78. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.02.005

Soares, M. C. (1998). *Influência parental no desenvolvimento da carreira: Estudo piloto sobre necessidades de formação de pais* [Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. http://hdl.handle.net/10451/39989

Sorkkila, M., & Aunola, K. (2020). Risk factors for parental burnout among finnish parents: The role of socially prescribed perfectionism. *Journal of Child and Family Studies, 29*(1), 648–659. https://doi.org/10.1007/s10826-019-01607-1

Sousa, P. M. (2006). *Obesidade na adolescência: Aspectos psicológicos e rendimento escolar* [Dissertação de Mestrado, Universidade de Coimbra]. IC-Online. http://hdl.handle.net/10400.8/218

Spiel, C., & Strohmeier, D. (2016). Peer Relations in Multicultural Schools. Em A. S. Masten, K. Liebkind, & D. J. Hernandez (Eds.), *Realizing the Potential of Immigrant Youth* (pp. 376-396). Hunter College. https://doi.org/10.1017/CBO9781139094696.019

Spinelli, M., Lionetti, F., Pastore, M., & Fasolo, M. (2020). Parents' stress and children's psychological problems in families facing the Covid-19 outbreak in Italy. *Frontiers in Psychology, 11*(1), 1-7. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01713

Spokane, A. R., & Nguyen, D. (2015). Progress and prospects in the evaluation of career assistance. *Journal of Career Assessment, 24*(1), 3-25. https://doi.org/10.1177/1069072715579665

Stocker, C. M., Burwell, R. A., & Briggs, M. L. (2002). Sibling conflict in middle childhood predicts children's adjustment in early adolescence. *Journal of Family Psychology, 16*(1), 50-57. https://doi.org/10.1037/0893-3200.16.1.50

Stoiber, K. C., & Vanderwood, M. L. (2008). Traditional assessment, consultation, and intervention practices: Urban school psychologists' use, importance, and competence ratings. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 18*(3), 264-292. https://doi.org/10.1080/10474410802269164

Strohmeier, D., Spiel, C., & Gradinger, P. (2008). Social relationships in multicultural schools: Bullying and victimization. *European Journal of Developmental Psychology, 5*(2), 262-285. https://doi.org/10.1080/17405620701556664

Super, D. E. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior, 16*(3), 282-298. https://doi.org/10.1016/0001-8791(80)90056-1

Swanson, H. L. (1991). Operational definitions andlearning disabilities: An overview. *Learning Disability Quarterly, 14*(4), 242-254. https://doi.org/10.2307/1510661

Taveira, M. C. (2000). *Exploração e Desenvolvimento Vocacional de Jovens: Estudo sobre as Relações entre a Exploração, a Identidade e a Indecisão Vocacional.* (1.ª ed.). Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia. file:///C:/Users/inesd/AppData/Local/Temp/MicrosoftEdgeDownloads/6e6eb341-f2b4-4d88-bb1b-f1b65c317b47/Livro%20da%20tese.pdf

Taveira, M. D. (1999). Intervenção precoce no desenvolvimento vocacional. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática, 4*(1), 173-190. http://hdl.handle.net/1822/34753

Taveira, M. D., & Moreno, M. L. (2010). Guidance theory and practice: The status of career exploration. *British Journal of Guidance & Counselling, 31*(2), 189-208. https://doi.org/10.1080/0306988031000102360

Taveira, M. C., & Silva, J. T. (2011). *Psicologia vocacional: Perspectivas para a intervenção.* (2.ª ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra.

https://books.google.pt/books?id=XbmzCwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=pt-PT#v=onepage&q&f=false

Tawalbeh, A. H., Abueita, J. D., Manasneh, A., & Shammout, N. (2015). Effectiveness of a counseling program to improve self-concept and achievement in bully-victims. *Review of European Studies, 7*(7), 36-45. http://dx.doi.org/10.5539/res.v7n7p36

Teixeira, M. S. (2018). *Impacto de uma intervenção psicológica vocacional no 9.º ano de escolaridade* [Dissertação de Mestrado, Universidade Portucalense]. Repositório da Universidade Portucalense. http://hdl.handle.net/11328/2622

Thompson, M. A., & Gray, J. J. (1995). Development and validation of a new body-image assessment scale. *Journal of Personality Assessment, 64*(2), 258-269. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa6402_6

Thurstone, L. L., & Thurstone, T. G. (1958). *Aptidões Mentais Primárias (PMA).* Cegoc.

Tien, H-L. S., Wang, Y-F., & Liu, L-C. (2009). The role of career barriers in high school students' career choice behavior in Taiwan. *The Career Development Quarterly, 57*(3), 274-288. https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2009.tb00112.x

Treuer, K. M., & Reynolds, N. (2017). A competency model of psychology practice: Articulating complex skills and practices. *Frontiers in Education, 2*(54), 1-7. https://doi.org/10.3389/feduc.2017.00054

UNESCO. (1994). Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais. *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais* (pp. 1-49). UNESCO. https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf

UNESCO. (16 de abril de 2020). *A Comissão Futuros da Educação da UNESCO apela ao planejamento antecipado contra o aumento das desigualdades após a COVID-19.* UNESCO. https://pt.unesco.org/news/comissao-futuros-da-educacao-da-unesco-apela-ao-planejamento-antecipado-o-aumento-das

Utsumi, D. A., Zaninotto, A. L., Lucia, M. C., & Scaff, M. (2014). Correlação entre velocidade de processamento e atenção alternada em crianças saudáveis de seis anos. *Psicologia Hospitalar, 12*(1), 86-106. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-74092014000100006

Vale, A. M. (2010). *O "calcanhar de Aquiles" do programa AEC: A articulação curricular* [Comunicação]. IX colóquio sobre questões curriculares/V colóquio luso-brasileiro. Aveiro, Portugal. https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/35058/2/86501.pdf

Vaz, F. J., & Martins, C. (2009). *Diferenciação e regulação emocional na idade adulta : Tradução e validação de dois instrumentos de avaliação para a população portuguesa* [Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho]. RepositóriUM. http://hdl.handle.net/1822/9898

Veiga, F. H. (2019). *Psicologia da Educação: Temas de aprofundamento científico para a educação XXI.* (1.ª ed.). Climepsi Editores.

Veiga, F. H. (25 de setembro de 2020). Envolvimento em Psicologia da Educação: Do que tem sido à Arte que será [Comunicação científica]. *Simpósio Internacional de Psicologia da Educação: Passado, Presente e Futuro (SInPE20)*. Aveiro, Portugal.

Veiga, F. H., & Magalhães, J. (2013). Psicologia e Educação. Em F. H. Veiga (Ed.), *Psicologia da Educação - Teoria, Investigação e Aplicação: Envolvimento dos alunos na escola* (pp. 27-60). Climepsi Editores.

Viana, F. L., & Ribeiro, I. (2010). *PRP–Prova de Reconhecimento de Palavras. Manual Técnico.* CEGOC.

Vieira, E. M., Bezerra, E. D., Pinheiro, F. P., & Branco, P. C. (2018). Versão de sentido na supervisão clínica centrada na pessoa: Alteridade, presença e relação terapêutica. *Revista Psicologia e Saúde, 10*(1), 63-76. http://dx.doi.org/10.20435/pssa.v9i1.375

Vilela-Ribeiro, E. B., & Benite, A. M. (2010). A educação inclusiva na perceção dos professores de química. *Ciência & Educação, 16*(3), 585-594. https://doi.org/10.1590/S1516-73132010000300006

Vondracek, F. W., & Ford, D. H. (2018). Living systems theory of vocational behaviour and development. Em N. Arthur, & M. McMahon (Eds.), *Contemporary Theories of Career Development: International Perspectives.* Routledge. https://books.google.pt/books?id=NI15DwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=pt-PT#v=onepage&q&f=false

Vondracek, F. W., Ford, D. H., & Porfeli, E. J. (2014). *A living systems theory of vocational behavior and development.* SensePublishers.

https://pdfroom.com/books/a-living-systems-theory-of-vocational-behavior-and-development/JzydDJo1214

Vondracek, F. W., Lerner, R. M., & Schulenberg, J. E. (1983). The concept of development in vocational theory and intervention. *Journal of Vocational Behavior, 23*(2), 179-202. https://doi.org/10.1016/0001-8791(83)90032-5

Vondracek, F. W., Lerner, R. M., & Schulenberg, J. E. (2019). *Career Development: A Life-span Developmental Approach.* Routledge. https://books.google.pt/books?id=kTiDDwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=pt-PT#v=onepage&q&f=false

Waiden, T. A., & Field, T. M. (1990). Preschool children's social competence and production and discrimination of affective expressions. *Developmental Psychology, 8*(1), 65-76. https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.1990.tb00822.x

Wang, G., Zhang, Y., Zhao, J., Zhang, J., & Jiang, F. (2020). Mitigate the effects of home confinement on children during the Covid-19 outbreak. *The Lancet, 395*(10228), 945-947. https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30547-X

Wanzinack, C. (2014). Bullying e cyberbullying: Fases Silenciosas da Violência. Em J. C. Sierra, & M. C. Signorelli (Eds.), *Diversidade e Educação: Intersecções entre Corpo, Gênero e Diversidade, Raça e Etnia* (pp. 67-82). UFPR Litoral. https://www.researchgate.net/publication/338224737_Diversidade_e_Educacao_-_interseccoes_entre_corpo_genero_e_sexualidade_raca_e_etnia

Watts, A. G. (2005). Career guidance oolicy: An international review. *The Career Development Quarterly, 54*(1), 66-76. https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2005.tb00142.x

Webb, G., Knight, B. A., & Busch, G. (2017). Children's transitions to school: 'So what about the parents'? Or 'so, what about the parents'? *International Journal of Early Years Education, 25*(2), 204-217. https://doi.org/10.1080/09669760.2017.1301808

Wechsler, D. (2003). *Escala de Inteligência de Wechsler para Crianças* (3ª Edição ed.).

West, P., Sweeting, H., & Young, R. (2008). Transition matters: Pupils' experiences of the primary-secondary school transition in the West of Scotland and consequences for well-being and attainment. *Research Papers in Education, 25*(1), 21-50. https://doi.org/10.1080/02671520802308677

Whiston, S. C. (2011). Vocational counseling and interventions: An exploration of future ‘‘Big’’ questions. *Journal of Career Assessment, 19*(3), 287-295. https://doi.org/10.1177/1069072710395535

Whiston, S. C., & Keller, B. K. (2004). The influences of the family of origin on career development: A review and analysis. *The Counseling Psychologist, 32*(4), 493-568. https://doi.org/10.1177/0011000004265660

Whiston, S. C., Sexton, T. L., & Lasoff, D. L. (1998). Career-intervention outcome: A replication and extension of Oliver and Spokane (1988). *Journal of Counseling Psychology, 45*(2), 150–165. https://doi.org/10.1037/0022-0167.45.2.150

Whitted, K. S., & Dupper, D. R. (2005). Best practices for preventing or reducing bullying in schools. *Children & Schools, 27*(3), 167–175. https://doi.org/10.1093/cs/27.3.167

Willcutt, E. G., Doyle, A. E., Nigg, J. T., Faraone, S. V., & Pennington, B. F. (2005). Validity of the executive function theory of attention-deficit/hyperactivity disorder: A meta-analytic review. *Biological Psychiatry, 57*(11), 1336-1346. https://doi.org/10.1016/j.biopsych.2005.02.006

Williams, J. M., & Currie, C. (2000). Self-esteem and physical development in early adolescence: Pubertal timing and body image. *The Journal of Early Adolescence, 20*(2), 129-149. https://doi.org/10.1177/0272431600020002002

Yeasmin, S., Banik, R., Hossain, S., Hossain, M. N., Mahumud, R., Salma, N., & Hossain, M. M. (2020). Impact of Covid-19 pandemic on the mental health of children in Bangladesh: A cross-sectional study. *Children and Youth Services Review, 117*(1), 1-7. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105277

Young, R. A., Marshall, S. K., Domene, J. F., Graham, M., Logan, C., Templeton, L., Anat Zaidman-Zait & Valach, L. (2007). Meaningful actions and motivated projects in the transition to adulthood: Two case illustrations. *International Journal for Educational and Vocational Guidance, 7*(1), 149–158. https://doi.org/10.1007/s10775-007-9127-3

Young, R. A., Valach, L., Ball, J., Paseluikho, M. A., Wong, Y. S., DeVries, R. J., McLean, H., & Turkel, H. (2001). Career development in adolescence as a family project. *Journal of Counseling Psychology, 48*(2), 190–202. https://doi.org/10.1037/0022-0167.48.2.190

Zar, H. J., Dawa, J., Fischer, G. B., & Castro-Rodriguez, J. A. (2020). Challenges of Covid-19 in children in low and middle-income countries. *Paediatric Respiratory Reviews, 35*(1), 70-74. https://doi.org/10.1016/j.prrv.2020.06.016

Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* Teachers College Press. https://psycnet.apa.org/record/2004-21939-000

Anexos

Anexo I – Diários de Bordo

Anexo 1 – Diário de Bordo

setembro-outubro

Data	Atividades	Apreciação / Reflexão / Sentimentos
29/09/2020	<u>Reunião com a Dr.ª Sónia Dias, o Dr. Paulo Nóvoa, a professora Teresa Barbosa (coordenadora TEIP) e equipa técnica da ETAE:</u> • Destaque da importância da Consciência Fonológica na prevenção do aparecimento de Perturbações da Aprendizagem Específicas (Dificuldades na leitura e escrita). • Importância da intervenção precoce (e.g., intervir na consciência fonológica na educação pré-escolar). • Apresentação dos diversos programas de intervenção realizados no AE de Maximinos: o Pré-escolar – "Aprender a Aprender" (inspirado no "Crescer a Brincar") o 1.º ciclo – "Saber Crescer" (promoção de competências pessoais e sociais)	• Experimentei sentimentos antagónicos. Por um lado, estava entusiasmada pelo início do estágio e pela participação em reuniões escolares; por outro lado, senti alguma confusão, pois percebi sobrecarga de trabalho e número de tarefas elevado. Percebi que, em contexto escolar, o ritmo de trabalho é elevado e acelerado. • Senti a existência de uma boa relação entre todos os profissionais presentes na reunião. Tal parece estar na base de um ambiente escolar positivo, que me pareceu também acolhedor. • Verifiquei a existência de muitas ideias e dinamismo por parte de toda a equipa, pois todos os

	○ 2.º ciclo – "Dicas do Pi" (apoio à transição, adaptação e integração no 5.º ano) ○ "Atitudes + Positivas" (promoção da inteligência socioemocional e do desenvolvimento pessoal; promoção do autoconhecimento, da autoimagem, da resiliência e da empatia) Local: Escola Secundária de Maximinos Local da observação: Sala de reuniões	elementos intervieram e apresentaram diversas propostas e projetos. • Senti pertença ao AE e segurança por parte da Dr.ª Sónia Dias, principalmente pelo facto de esta repetir frequentemente que nós eramos as suas estagiárias.
06/10/2020	Reunião com a Dr.ª Sónia Dias Local: EB 2/3 Frei Caetano Brandão Local da observação: Gabinete de Mediação e Orientação Escolar (GMOE) • Carta de Apresentação do Estudo da Dissertação de Mestrado (discussão sobre o formato de envio mais apropriado consoante o estilo de trabalho do Diretor) Organização do horário e discussão sobre as atividades de estágio desta semana	• Tive o primeiro contacto com a Dr.ª Neuza da Silva, que me pareceu ser bastante carinhosa e empática. Percebi que existe uma relação positiva entre a Dr.ª Sónia Dias e a Dr.ª Neuza da Silva, enquanto elementos constitutivos do GMOE. Acredito que essa relação positiva é benéfica ao trabalho colaborativo e à articulação entre profissionais, pois promove um clima empático e de abertura. • Entendi que este ano letivo, considerando as mudanças a que a pandemia obriga, não existe uma

		sala específica em algumas escolas do AE para o GMOE. Isto pode resultar no levantamento de algumas questões éticas, relativas à privacidade e confidencialidade das avaliações/intervenções.
08/10/2020	Participação no *Webinar* "O Papel da Escola e dos Educadores" (Leya Educação)	• A participação em Webinars contribui para aumentar o conhecimento teórico sobre um determinado assunto e, ao mesmo tempo, para capacitar com ferramentas essenciais para a prática profissional futura.
	Local: Centro Escolar de Maximinos Local da observação: Sala dos Professores Participantes: Dr.ª Sónia Dias, Aluno JP, Estagiárias Inês e Eva Atividades de Avaliação Psicológica: • Anamnese • Desenho da família • WISC-III Reflexão final em grupo	• Reforçou-se a perceção de existência de um ambiente escolar acolhedor e de uma relação positiva estabelecida entre professores, funcionários e Psicóloga. Tem sido notório um bom acolhimento por parte de toda a comunidade escolar às estagiárias, através do auxílio sempre que necessário (e.g., orientação do trajeto para a sala correta) e da saudação sempre presente. • O local onde decorreu a avaliação psicológica (sala dos professores) não me pareceu ser o mais indicado, dado que podem estar em causa questões de

		privacidade e confidencialidade (e.g., fomos interrompidos por uma professora ao longo da avaliação, entravam e saíam professores frequentemente). • Ao observar esta avaliação psicológica, percebi que os momentos de relaxamento e de pausa breve são essenciais para a criança manter a atenção e concentração na realização das tarefas propostas. • Estive atenta ao modo como a Psicóloga interagia com a criança, ajudando a efetuar uma primeira passagem da teoria para a prática. Percebi a importância da empatia e do estabelecimento de um vínculo seguro com a criança, para a construção da relação terapêutica. Relembrei alguns tópicos abordados na aula de Modelos Psicodinâmicos, Humanistas e Sistémicos, no 3.º ano de Licenciatura. • Percebi ainda a importância de assegurar fluidez na troca de atividades, isto é, na transição entre técnicas de avaliação psicológica. Por exemplo, observei

		fluidez na passagem de uma tarefa para a outra (Anamnese - Desenho da Família - WISC-III). • Ao observar esta avaliação psicológica, senti certeza e concretização/completude. De certa forma, serviu para confirmar a satisfação com a escolha que fiz pelo mestrado nesta área, uma vez que senti que o contacto mais frequente com crianças é algo que me agrada bastante. • A reflexão final em grupo foi importante para debater quais as principais dificuldades apresentadas pela criança, quais os nossos maiores receios e quais os sentimentos que experienciamos ao longo da observação. • A reflexão em grupo foi igualmente importante para esclarecer qual o motivo do encaminhamento, a fim de perceber melhor o que levou a que os professores sinalizassem a criança.
10/10/2020	Participação num *Webinar* com a temática Perturbação de Hiperatividade com Défice de Atenção (Sociedade Portuguesa de Défice de Atenção – SPDA)	• A participação em Webinars contribui para aumentar o conhecimento teórico sobre um determinado assunto e, ao mesmo tempo, para capacitar com

		ferramentas essenciais para a prática profissional futura.
12/10/2020	Audição do episódio 8 "Obstáculos do Desenvolvimento da Carreira e Neurociências" (Podcast "O Frio é Psicológico – OPP)	• A audição dos episódios do Podcast da Ordem dos Psicólogos Portugueses tem-se revelado essencial, principalmente ao nível das temáticas relacionadas com a Psicologia da Educação, nomeadamente a carreira. Considerando o tema da Dissertação de Mestrado, a audição deste episódio revelou ser frutífera para a inclusão de informações ao nível do enquadramento teórico.
	Visualização do Webinar "Promoção de competências de carreira na infância" (DGE)	• A visualização deste *webinar* foi essencial, muito em parte dado o tema da Dissertação de Mestrado. Foi possível entender como é que se pode dotar as crianças de ferramentas que propiciem o desenvolvimento de carreira. Esta informação foi adicionada ao enquadramento teórico da Dissertação.
	Local: Centro Escolar de Gondizalves Local da observação: Sala de reuniões Participantes: Dr.ª Sónia Dias, Aluno G e Estagiárias Inês e Eva	• Ao observar esta avaliação psicológica, percebi que dar exemplos ou sugestões à criança pode ajudá-la quando ela não sabe o que responder. Além disso,

	<u>Atividades de Avaliação Psicológica:</u> • Anamnese • Desenho da Família • Desenho "Um dia na escola" • WISC-III • Interação com turma de 1.º ano • Consulta de produtos permanentes <u>Reflexão final em grupo</u>	entendi que o reforço positivo frequente e no momento que a criança responde de forma correta, é essencial para a relação terapêutica, a fluidez da sessão e o envolvimento da criança nas tarefas propostas. • A interação com a turma do G foi importante para entender as dinâmicas dos relacionamentos interpessoais estabelecidos entre o aluno e os restantes elementos da turma. Também neste momento foi introduzido, de forma informal, por parte da Dr.ª Sónia, qual o papel do psicólogo da Educação (como resposta às inúmeras curiosidades demonstradas pelos alunos aquando da nossa apresentação). • A verificação do caderno diário do aluno e dos livros foi essencial para entender aspetos ao nível da motricidade fina e da aprendizagem da leitura e da escrita. • Senti que o CE de Gondizalves é um espaço acolhedor, com um ambiente bastante positivo. Os

		professores demonstram ser dinâmicos e preocupados com os seus alunos. A metodologia de ensino utilizada parece ser adaptada consoante a criança em questão. • Penso que a reflexão final em grupo serviu para debater as principais dificuldades apresentadas pela criança, mas também para identificar, em conjunto, os seus pontos fortes. Foram abordados construtos como a inteligência emocional (capacidade de reconhecer e avaliar os seus próprios sentimentos e os dos outros, assim como a capacidade de lidar com eles), competência tão essencial ao desenvolvimento harmonioso do ser humano.
13/10/2020	Participação num *Workshop* sobre a Perturbação do Espetro do Autismo (Entender Autismo)	• A participação em Webinars contribui para aumentar o conhecimento teórico sobre um determinado assunto e, ao mesmo tempo, para capacitar com ferramentas essenciais para a prática profissional futura. A PEA é uma das problemáticas que mais desperta o meu interesse, principalmente pela diversidade de características apresentadas por estas

		crianças. Como tal, entender quais as estratégias mais utilizadas por quem lida diariamente com esta perturbação é efetivamente essencial para a prática futura.
	Local: Centro Escolar de Maximinos Local da observação: Sala dos professores Participantes: Dr.ª Sónia Dias, Aluno JP e Aluna A, e Estagiárias Inês e Eva Atividade observada Aluno JP: • Finalização da avaliação WISC-III3 Atividades de Avaliação Psicológica Aluna A: • Anamnese • Desenho da Família Reflexão final em grupo	• Com JP, recordei a cotação da WISC-III e entendi, de que forma na prática, permite avaliar o desenvolvimento cognitivo de um indivíduo. Nesta observação, a finalização da aplicação da WISC-III ao aluno JP e a cotação final permitiram confirmar suspeitas de défice cognitivo, demonstrando utilidade do instrumento para este despiste. • Foi essencial debater qual o próximo passo a dar, depois de interpretar os resultados da avaliação cognitiva (reunir com o Encarregado de Educação do aluno). Neste ponto, entendi que realmente os conteúdos abordados ao longo do 1.º ano de Mestrado são importantes para estabelecer vias de ação após aferir o nível de desenvolvimento cognitivo de uma criança e identificar as suas principais necessidades no que concerne à prática

		pedagógica (em particular, o aluno JP necessitará de medidas seletivas e da construção do RTP). • Com A, percebi de que forma o Desenho da Família pode ser útil, nomeadamente para confirmar a baixa autoestima da aluna (relatada pelo professor titular e destacada no motivo de encaminhamento da aluna A - desenhou-se em último lugar, apagou o desenho várias vezes). O perfecionismo e o excesso de detalhes também foram corroborados ao observar o processo de elaboração do desenho. • Além disso, tal como os professores haviam indicado, confirmaram-se erros de cópia na realização de um exercício (copiar título de um cartaz presente na sala).
14/10/2020	Participação no *Webinar* "A Psicologia da Pandemia" (PACTOR)	• A participação em Webinars contribui para aumentar o conhecimento teórico sobre um determinado assunto e, ao mesmo tempo, para capacitar com ferramentas essenciais para a prática profissional futura.

	Participação num *Workshop* sobre a Perturbação do Espetro do Autismo (Entender Autismo)	• A participação em Webinars contribui para aumentar o conhecimento teórico sobre um determinado assunto e, ao mesmo tempo, para capacitar com ferramentas essenciais para a prática profissional futura. A PEA é uma das problemáticas que mais desperta o meu interesse, principalmente pela diversidade de características apresentadas por estas crianças. Como tal, entender quais as estratégias mais utilizadas por quem lida diariamente com esta perturbação é efetivamente essencial para a prática futura.
15/10/2020	Participação num *Workshop* sobre a Perturbação do Espetro do Autismo (Entender Autismo)	• A participação em Webinars contribui para aumentar o conhecimento teórico sobre um determinado assunto e, ao mesmo tempo, para capacitar com ferramentas essenciais para a prática profissional futura. A PEA é uma das problemáticas que mais desperta o meu interesse, principalmente pela diversidade de características apresentadas por estas crianças. Como tal, entender quais as estratégias mais utilizadas por quem lida diariamente com esta

		perturbação é efetivamente essencial para a prática futura.
16/10/2020	Local: Escola Secundária de Maximinos Local da observação: Sala da Direção Reunião com a Professora Ana Paula Cardoso (Representante dos Coordenadores dos Diretores de Turma): • Programa Mentoria (pedido de colaboração da Dr.ª Sónia Dias e das estagiárias) • Discussão Caso S. • Calendarização das sessões de orientação vocacional Organização do horário para a semana seguinte Discussão de aspetos relacionados com a recolha de dados no âmbito da dissertação	• Percecionei a existência de uma relação de apoio e entreajuda entre professores e a Psicóloga, o que pode facilitar a colaboração multidisciplinar. • Neste dia, reforcei o meu sentimento de pertença ao contexto de estágio e a importância do trabalho em equipa.
17/10/2020	Participação num Colóquio sobre a importância da família e da educação para as crianças (Fundação Gulbenkian e Fundação Pão de Açúcar Auchan)	• A participação neste evento serviu para destacar e confirmar a relevância da família para a educação das crianças, em colaboração com o suporte providenciado pelas escolas. A presença (virtual) de vários oradores de distintas áreas possibilitou não só a aquisição de conhecimentos, como também a

		partilha de experiências, favorável para entender a dicotomia teoria-prática.
19/10/2020	Participação no *Webinar* "Regresso às aulas em contingência: o papel dos Psicólogos" (Instituto CRIAP)	• A participação em Webinars contribui para aumentar o conhecimento teórico sobre um determinado assunto e, ao mesmo tempo, para capacitar com ferramentas essenciais para a prática profissional futura. Especificamente, neste evento, foi possível entender quais as tarefas principais que o psicólogo educacional deveria realizar no regresso ao ensino presencial, destacando-se as problemáticas que seriam de esperar encontrar mais frequentemente.
20/10/2020	Local: EB 2/3 Frei Caetano Brandão Local da observação: Biblioteca Pesquisa bibliográfica e construção do relatório de estágio	• Ao trabalhar na Biblioteca, considerei tratar-se de um local calmo, acolhedor, onde são cumpridas todas as normas de segurança, especialmente no que concerne à higienização do espaço e dos materiais.
	Local: Centro Escolar de Gondizalves Local de observação: Sala de reuniões Participantes: Dr.ª Sónia Dias, Aluno G e Estagiárias Inês e Eva Atividades de Avaliação Psicológica: • Conclusão da WISC-III	• Ao observar esta avaliação psicológica, senti-me alegre por entender que os resultados da avaliação do G corresponderam às expectativas iniciais. Para além disso, foi muito bom perceber que a criança precisará somente de algumas medidas de suporte à

	Reflexão final em grupo	aprendizagem (e.g., mais tempo para a realização das tarefas). • Assim, consegui perceber diferenças nos meus estados emocionais consoante variações de gravidade entre casos.
	Participação no *Webinar* "O abuso das crianças em contexto de pandemia" (Instituto CRIAP)	• A participação em Webinars contribui para aumentar o conhecimento teórico sobre um determinado assunto e, ao mesmo tempo, para capacitar com ferramentas essenciais para a prática profissional futura. Considerando a temática em questão, verifica-se que a pandemia levou ao aumento da violência doméstica, o que tem repercussões ao nível do bem-estar dos alunos.
	Participação num *Webinar* com a temática Perturbação de Hiperatividade com Défice de Atenção (Unlocking ADHD – Talks 2020)	• A participação em Webinars contribui para aumentar o conhecimento teórico sobre um determinado assunto e, ao mesmo tempo, para capacitar com ferramentas essenciais para a prática profissional futura.

21/10/2020	Participação no *Webinar* "Ludoterapia" – enquadrado no ciclo de quatro *Webinars* "Intervenção em Psicologia" (PACTOR)	• A participação em *Webinars* contribui para aumentar o conhecimento teórico sobre um determinado assunto e, ao mesmo tempo, para capacitar com ferramentas essenciais para a prática profissional futura. A Ludoterapia é uma área de grande curiosidade para mim, dado considerar que não foi uma técnica muito abordada ao longo do percurso académico. O facto de ter o manual da autora também contribuiu para a vontade de participar neste evento, que se revelou como frutífero no esclarecimento de algumas dúvidas sobre a possibilidade de através da brincadeira fazer intervenção psicológica.
22/10/2020	Local: Centro Escolar de Maximinos Local de observação: Sala dos Professores Participantes: Dr.ª Sónia Dias, Estagiárias Inês e Eva, Aluna A., Encarregada de Educação do Aluno JP, Professor Titular Atividades de Avaliação Psicológica: • WISC-III	• Nesta sessão, percebi que os inúmeros passos e elementos aos quais é necessário dar atenção durante a aplicação da WISC-III, fazem com que antecipe dificuldade e ansiedade quando, no futuro, tiver de a aplicar sozinha. • Senti-me feliz ao testemunhar a concretização correta de exercícios que são mais avançados para a

		idade da criança e ao perceber a perseverança e resiliência por ela demonstrada. • Note-se que, à semelhança de outras avaliações psicológicas efetuadas na sala dos professores, fomos várias vezes interrompidos por professores e funcionários da escola, o que perturbava o seguimento da avaliação.
	Reunião com Encarregada de Educação/Mãe do Aluno JP	• Nesta reunião, entendi a importância da obtenção de dados de anamnese, neste caso, junto da mãe de um aluno (e.g., obtendo informação sobre gravidez, parto, aquisições básicas). • À medida que a reunião avançava, refleti sobre a importância do estilo parental para desenvolvimento e o comportamento da criança. Recordei também aulas em que debatemos a relevância da intervenção precoce para o desenvolvimento da criança. • Confrontei-me com dificuldades reais de alunos derivadas do ensino à distância. Entendi também que o ensino à distância teve impacto nas famílias (e.g., parece ter potenciado dificuldades ao nível da saúde

		mental), o que vai ao encontro de estudos já realizados sobre este impacto. • Foi essencial entender a forma como a Dr.ª Sónia Dias deu a conhecer à mãe do JP os resultados da WISC-III: usou linguagem clara e acessível, dando sempre muitos exemplos e reforçando os pontos fortes da criança. Esta abordagem pareceu-me importante para deixar a mãe confortável e dar-lhe a conhecer o papel do Psicólogo em contexto escolar, demonstrando apoio e disponibilidade para ajudar. Neste momento, relembrei aspetos da disciplina de Consulta Psicológica em Contexto Educativo, do 1.º ano de Mestrado, onde abordamos a construção de relatórios e a adequação da linguagem consoante o recetor daquele documento. • Tal como indicado pelo Professor Titular de Turma, percebi melhor, através deste exemplo prático, a importância de os pais sentirem que os seus filhos são cuidados e que a escola está atenta e pronta a ajudar.

	Reflexão final em grupo Organização do horário para a semana seguinte	• Reflexão sobre a forma nervosa e ansiosa como a EE se sentia aquando do momento em que entrou na sala, em comparação com a forma mais serena como saiu.
23/10/2020	Local: Escola Secundária de Maximinos Local de observação: Sala da Direção Participantes: Dr.ª Sónia Dias, Estagiárias Inês e Eva, Professora Ana Barrôco (Educação Especial), Professora Maria João Faria (Subdiretora), Professor Carlos (1.º Ciclo), Professora Susana Vieira (2.º Ciclo) e Professora Justina Santos. Reunião EMAEI: • Calendarização de reuniões • Alterações no regimento interno • Destaque para a importância de providenciar apoio a alunos que usufruem de medidas seletivas	• Denotei a importância da monitorização, da entreajuda entre professores e da diferenciação pedagógica, para a efetiva aprendizagem de todos os alunos. • Entendi que todos os elementos da EMAEI se encontram familiarizados com as mudanças decretadas e exigidas pelo Decreto-Lei n.º 54/2018 (de 6 de julho), o que facilita a sua atividade enquanto equipa de apoio. Contudo, através dos seus discursos, percebi que nem tudo o que está estipulado legalmente é fácil de aplicar na prática (principalmente devido à falta de recursos). • Considero que foram abordados vários assuntos importantes sobre a inclusão, mas destaco o ter-se reconhecido a necessidade de aumentar a atenção aos alunos que usufruem de medidas seletivas.

		• Esperava que fossem discutidos casos de alunos sinalizados e aspetos como o RTP e o PEI, dada a sua urgência e importância, o que acabou por não se verificar. • Fiquei sensibilizada para o facto de ser necessário os pais (além de os professores) contactarem o Ministério da Educação, insistindo para que a escola tenha acesso a mais recursos, centrais à implementação de medidas necessárias aos seus educandos (e.g., mesas e cadeiras adaptadas).
24/10/2020	Participação no *Workshop* com a temática das perturbações do Neurodesenvolvimento e do Comportamento, diagnosticadas em crianças (Centro Neurosensorial, de Braga)	• A participação em *Workshops* contribui para aumentar o conhecimento teórico sobre um determinado assunto e, ao mesmo tempo, para capacitar com ferramentas essenciais para a prática profissional futura. As perturbações do neurodesenvolvimento e do comportamento são aquelas que, pessoalmente, me despertam maior interesse, em resultado da sua prevalência junto das crianças. Como tal, entender o que pode ser concretizado na prática revela-se como uma mais

		valia para a realização de uma intervenção direcionada e eficaz.
26/10/2020	Reunião EMAEI (online): • Análise conjunta do documento com a planificação e os critérios de avaliação para alunos que usufruem de medidas seletivas • Debate do Caso I • Decisões quanto ao Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA) Participantes: Dr.ª Sónia Dias, Estagiárias Inês e Eva, Professora Ana Barrôco (Educação Especial), Professora Maria João Faria (Subdiretora), Professor Carlos (1.º Ciclo), Professora Susana Vieira (2.º Ciclo) e Professora Justina Santos.	• Foi possível entender que os diferentes ciclos de ensino apresentam documentos próprios de planificação de dinamização de aulas nas várias disciplinas e respetivos critérios de avaliação. Esta diversidade de documentos condiciona a consolidação de um documento comum para todos os alunos que usufruem de medidas seletivas. • Ao longo desta reunião, reparei que os professores utilizam terminologias específicas às disciplinas que lecionam e à Educação Inclusiva, o que nem sempre é fácil de acompanhar e entender.
28/10/2020	Participação na Conferência "Dependência do Digital" (Programa "Aluno Ao Centro" – Lourinhã)	• A participação nesta conferência contribui para aumentar o conhecimento teórico sobre um determinado assunto e, ao mesmo tempo, para

		capacitar com ferramentas essenciais para a prática profissional futura. Especificamente, a temática em questão possibilitou entender que os jovens estão cada vez mais dependentes do mundo digital e que, por vezes, o excesso de tempo despendido neste mundo pode ter consequências negativas para a sua saúde mental.
	Local: EB 2/3 Frei Caetano Local de observação: Biblioteca • Pesquisa bibliográfica • Construção do diário de bordo e do relatório de estágio Participantes: Estagiárias Inês e Eva	• A Biblioteca demonstrou-se, mais uma vez, constituir como um local calmo, acolhedor, cumprindo as regras de higienização.
	Local: Escola Secundária de Maximinos Local de observação: Sala dos Professores Participantes: Dr.ª Sónia Dias, Estagiárias Inês e Eva • Diálogo com a Dr.ª Sónia Dias sobre as avaliações psicológicas que se encontra a realizar aos para recrutamento de um funcionário para uma vaga de emprego disponível.	• Na Sala dos Professores, foi possível entender que a Dr.ª Sónia Dias (e o Psicólogo da Educação) é muitas vezes abordado pelos docentes para debater preocupações sobre alunos que revelam alguma dificuldade. Esta situação coloca alguma pressão e stress sobre a Psicóloga, dado o elevado número de alunos sinalizados.

	Local: Centro Escolar de Maximinos Local de observação: Biblioteca Participantes: Dr.ª Sónia Dias, Estagiárias Inês e Eva, Aluna A Atividades de Avaliação Psicológica: • WISC-III (conclusão) Questionamento por parte da Dr.ª Sónia Dias sobre a aplicação da WISC-III por parte das estagiárias Reflexão final em grupo Organização do horário para a semana seguinte	• A Biblioteca aparentou ser um local com recursos diversificados (e.g., livros, jogos). É espaçosa, considerando o facto de estar localizada numa escola de mais pequena dimensão do AE. Considero o facto de esta avaliação psicológica ter sido realizada na Biblioteca, e não na Sala dos Professores, como uma mais valia, dado que, dessa forma, não fomos interrompidas. Ao mesmo tempo, o espaço é mais acolhedor e alegre (cores das cadeiras, dos livros, dos jogos). • A avaliação da Aluna A foi ao encontro das expectativas inicialmente traçadas. A aluna revelou, mais uma vez, ser bastante resiliente e esforçada, o que me deixou também mais animada e tranquila. Percebi a necessidade de reforço positivo constante, principalmente no caso da Aluna A, dado esta revelar baixa autoestima. • Foi interessante confrontar-me com um caso real em que é notório o impacto de pouco/ausente estímulo familiar no desenvolvimento e na aprendizagem das

		crianças. Esta observação permitiu-me recordar conteúdos abordados em várias aulas do 1.º ano do Mestrado. • A Aluna A revelou relutância em pedir ajuda, o que pode fazer com que as suas dificuldades não sejam sinalizadas nem percetíveis aos professores. A relutância da aluna em pedir ajuda pode contribuir para que as suas dificuldades vão aumentando e acumulando. Tal situação demonstra a importância de o professor estar atento a todos os alunos que compõem as suas turmas, mesmo àqueles que aparentam não necessitar de tanta atenção ou ajuda. Ao mesmo tempo, a existência de vários alunos sinalizados numa mesma turma, tornam esta tarefa para o professor bastante difícil (e.g., devido à falta de tempo para conseguir responder e alcançar todos os alunos). • Aquando do questionamento da Dr.ª Sónia Dias sobre se nos sentíamos confiantes para efetuar uma

		aplicação da WISC-III demonstrei-me apreensiva e preocupada, considerando ser ainda cedo para que eu me sinta preparada para prosseguir nessa tarefa autonomamente. Ainda que não tenha respondido verbalmente, é algo que gostaria de fazer. Para vir a concretizar essa intenção e responder também favoravelmente ao desafio lançado pela Dr.ª Sónia Dias, penso que precisarei de mais algum tempo para me preparar e treinar o manuseamento da própria WISC-III. Ainda assim, esta proposta lançada pela Dr.ª Sónia Dias deixou-me simultaneamente contente, pois revela que tanto eu, como a minha colega, aos olhos da Dr.ª Sónia Dias, podemos estar já preparadas para dar o próximo passo e começar a desenvolver atividades com mais autonomia.
29/10/2020	Participação no *Webinar* "Eu consigo! Como ajudar a criança a sentir-se capaz?" (PACTOR)	• A participação em *Workshops* contribui para aumentar o conhecimento teórico sobre um determinado assunto e, ao mesmo tempo, para capacitar com ferramentas essenciais para a prática profissional futura. Neste evento em concreto foi

		essencial entender como potenciar a autoestima e o autoconceito das crianças e as vantagens que a melhoria destas dimensões têm na vida dos alunos.
31/10/2020	Participação num *Workshop* "Problemas do Neurodesenvolvimento" (Neurogime)	• A participação em *Workshops* contribui para aumentar o conhecimento teórico sobre um determinado assunto e, ao mesmo tempo, para capacitar com ferramentas essenciais para a prática profissional futura. Foram abordadas perturbações como a PHDA, a Dislexia, a Discalculia, entre outras perturbações do neurodesenvolvimento.

Anexo 2 – Diário de Bordo

novembro

Data	Atividades	Apreciação / Reflexão / Sentimentos
03/11/2020	Participação no evento "Conferência ROAR: desafios no apoio às vítimas de cibercrime" (APAV)	• Na conferência dedicada à violência, promovida pela APAV, foram abordados diversos subtemas nomeadamente o abuso sexual de crianças online e o impacto da COVID-19 na cibersegurança das crianças. Considerando o aumento do número de casos de violência, em período de pandemia, a participação neste evento foi essencial para entender qual a ação dos diversos intervenientes no formato à distância.
	Reunião EMAEI (online): • Discussão acerca de alunos sinalizados que usufruem de medidas seletivas ou adicionais. • Caso RF, T, K, S • Construção dos RTP e modelo a adotar. Participantes: Dr.ª Sónia Dias, Estagiárias Inês e Eva, Professora Ana Barrôco (Educação	• Os relatos dos professores demonstram a sobrecarga de trabalhos e a sobreposição de cargos (e.g., professores que fazem parte da Equipa Pedagógica, da EMAEI, que são coordenadores de ciclo e Diretores de Turma/Professores Titulares). • Verificou-se a importância e a necessidade de existir monitorização das medidas que são aplicadas aos alunos, principalmente no que diz respeito à importância de rever o RTP no fim de cada ano.

	Especial), Professora Maria João Faria (Subdiretora), Professor Carlos (1.º Ciclo), Professora Susana Vieira (2.º Ciclo) e Professora Justina Santos.	• Consegui entender a dificuldade que existe quando um aluno usufrui de medidas seletivas e passa a usufruir de medidas adicionais. É absolutamente necessário ter a certeza de que um aluno necessita de medidas adicionais, pois tal implicará mudanças significativas ao nível do currículo. • Nesta reunião senti que os diferentes participantes falavam todos ao mesmo tempo, sobrepondo discursos e tentando impor ideias. É, por isso, preciso que todos saibam ouvir as ideias de cada um, a fim de que seja possível tomar uma decisão que vá ao encontro da perspetiva da maioria. • Nesta reunião foi possível confirmar a existência de um grande número de alunos a usufruir de medidas seletivas. Senti-me bastante triste, uma vez que entendi que realmente existem muitos alunos que apresentam dificuldades, algumas acentuadas e que, como tal, necessitam de estratégias mais sistemáticas, monitorizadas e direcionadas consoante a problemática apresentada.
04/11/2020	Reunião "Comunidade de Práticas" – Projeto B! Equal E 7G	• Nesta reunião descobri que os alunos de etnia cigana são conhecidos por nomes diferentes nas escolas, daquilo que são conhecidos no AE de Maximinos.

	Participantes: Professores Titulares e Diretores de Turma do AE de Maximinos, Diretor Paulo Antunes, GMOE (Dr.ª Sónia Dias e Dr.ª Neusa Silva), Cáritas de Braga (Sira e Micael), Professora Teresa Barbosa (Coordenadora TEIP), Estagiárias Inês e Eva (num total de 33 elementos)	• Foi realmente importante entender que existe uma pessoa de etnia cigana na Cáritas e que tem ajudado a transmitir uma visão mais compreensiva da realidade desta cultura. Para além disso, entendi que esse profissional é eficaz na transmissão de informações por parte da escola às diferentes famílias de etnia cigana, dado já conhecer a maior parte delas, o que ajuda bastante ao nível do estabelecimento e da manutenção de relações escola-família.
05/11/2020	Local: Centro Escolar de Maximinos Local de observação: Sala dos Professores Participantes: Dr.ª Sónia Dias, Estagiárias Inês Paiva e Eva Ferreira, Professora Virgínia Reunião com a Professora Virgínia sobre o Caso A. Reflexão final em grupo Calendarização do horário da próxima semana	• Nesta reunião foi importante entender o modo eticamente correto de transmissão dos resultados obtidos na avaliação da Aluna A, à professora Titular de Turma. Não foram revelados dados demasiado explícitos, salvaguardando-se a confidencialidade e a privacidade de alguns resultados. • Foi igualmente possível transmitir algumas estratégias para a Professora adotar em sala de aula, junto da aluna em análise. O modo como a Professora se demonstrou preocupada e empenhada na ajuda à aluna foi muito bom. Demonstra que existem professores que se preocupam, desde cedo, com os alunos e conseguem realizar um apoio próximo e individualizado assim que detetam dificuldades.

		• Foi decidido que a A beneficiará de Apoio Individual, a fim de melhorar o seu desempenho nas áreas em que revela maiores dificuldades (e.g., leitura e escrita). • A reflexão final em grupo serviu para partilharmos aquilo que sentimos na reunião com a Professora Virgínia, principalmente quando a Dr.ª Sónia Dias a abordou sobre um assunto mais pessoal. Entendi que, ainda que a Professora consiga articular os resultados da avaliação com as estratégias que utilizará em sala de aula com a aluna, quando confrontada sobre um aspeto da sua vida mais íntima, a reação/resposta não foi a mesma. • Por fim, estivemos com uma outra Professora do CE que, pelo seu relato, demonstra exaustão e cansaço acumulado, o que revela possivelmente sinais de *burnout*. Entendi que os professores, no geral, estão desmotivados e com muitas tarefas em mãos (e.g., preparar aulas para lecionar presencialmente e à distância, participar em inúmeras reuniões, incerteza da pandemia, turmas em isolamento profilático).

10/11/2020	Participação num *Webinar* "Autismo de A a Z" (Academia dos +)	• A participação em Webinars contribui para aumentar o conhecimento teórico sobre um determinado assunto e, ao mesmo tempo, para capacitar com ferramentas essenciais para a prática profissional futura.
12/11/2020	Local: EB 2/3 Frei Caetano Brandão Local de observação: Sala dos Professores e Biblioteca Participantes: Dr.ª Sónia, Estagiárias Inês Paiva e Eva Ferreira	• A observação e o manuseamento de materiais do GMOE: programas de intervenção (e.g., Dificuldades na Aprendizagem, consciência fonológica, desenvolvimento de competências sociais), panfletos informativos (e.g., Depressão), escalas/inventários (e.g. qualidade de vida) e de manuais ("Crescer a Brincar", Paulo Moreira) permitiu-me entender quais os materiais mais adotados pelo AE no processo de avaliação, diagnóstico e intervenção psicológicas. Além disso, reconheci alguns dos materiais manuseados, dado já terem sido recomendados e/ou utilizados em aulas da Licenciatura, nomeadamente um dos livros da coleção "Crescer a Brincar".
	Participação num *Webinar* "Atenção Visual na Dislexia – Teoria do Cerebelo" (Centro Neurosensorial)	• A participação em Webinars contribui para aumentar o conhecimento teórico sobre um determinado assunto e, ao mesmo tempo, para capacitar com ferramentas essenciais para a prática profissional futura.

16/11//2020	Participação num *Webinar* "A voz da criança: perturbações da técnica vocal" (Academia dos +)	• A participação em Webinars contribui para aumentar o conhecimento teórico sobre um determinado assunto e, ao mesmo tempo, para capacitar com ferramentas essenciais para a prática profissional futura. Considerando as dificuldades visíveis em contexto de estágio no relativo à expressão oral a presença neste evento foi importante para entender o papel da Terapeuta da Fala na diminuição destas lacunas. O trabalho conjunto deste terapeuta com o psicólogo revelar-se-á fundamental para colmatar as Dificuldades na Aprendizagem apresentadas pela criança o que contribuirá para a melhoria do rendimento académico do aluno.
	Pesquisa bibliográfica de programas de intervenção sobre a aquisição da leitura e da escrita e sobre a promoção de competências de atenção/concentração	• Considerando a obrigatoriedade de ficar em período de isolamento, perante o contacto direto com um familiar que esteve presencialmente com alguém infetado, continuei a realizar o meu estágio em teletrabalho. Junto da Dr.ª Sónia, tanto eu como a minha colega Eva, tentamos entender quais as tarefas que poderíamos realizar à distância. Em resultado dessa troca de informações, ficamos incumbidas de construir dois programas de intervenção, consoante as problemáticas mais prevalentes do AE de Maximinos: dificuldades na

		aquisição da leitura e da escrita, e dificuldades ao nível da atenção e concentração. • A pesquisa em bases de dados (e.g., B-on, Scielo, Researchgate) não foi tão fácil como eu esperava: ainda que tenha encontrado alguns programas de intervenção que abordam a temática pretendida, raro foi aquele em que encontramos os anexos (que incluem os materiais utilizados em cada sessão). • A utilização de um livro sobre as perturbações do neurodesenvolvimento revelou-se como indispensável para a escolha das estratégias e atividades mais adequadas consoante a dificuldade.
17/11/2020	<u>Planeamento de um programa de intervenção de promoção da atenção/concentração, em crianças de 1.º Ciclo.</u> <u>Participantes:</u> Estagiárias Inês Paiva e Eva Ferreira	• O planeamento deste programa de intervenção é uma tarefa que me dá gozo/prazer, considerando que pela primeira vez em todo o meu percurso académico talvez seja possível aplicar este programa. • Porém, os cuidados de higiene e segurança a que o Covid-19 obriga, faz com que tenhamos de tornar todos os materiais utilizados em cada sessão o mais individuais possível, a fim

	Trabalho realizado à distância (recurso à plataforma Zoom)	de evitar empréstimos e trocas, o que causa alguns constrangimentos,
18/11/2020	Construção de um programa de intervenção de promoção da atenção/concentração, em crianças de 1.º Ciclo. Participantes: Estagiárias Inês Paiva e Eva Ferreira Trabalho realizado à distância (recurso à plataforma Zoom)	• A escolha dos jogos e das atividades para cada sessão são, para mim, um momento de grande divertimento e aprendizagem. É muito bom entender de que forma é possível utilizar o jogo como uma ferramenta para o treino e a aquisição de competências. De certa forma, retrata a importância da Ludoterapia, como técnica de avaliação/intervenção psicológica.
	Participação no *Webinar* "A especificidade da Ludoterapia" (Instituto CRIAP)	• A participação em Webinars contribui para aumentar o conhecimento teórico sobre um determinado assunto e, ao mesmo tempo, para capacitar com ferramentas essenciais para a prática profissional futura.
19/11/2020	Construção de um programa de intervenção de promoção da atenção/concentração, em crianças de 1.º Ciclo.	• O planeamento e descrição das sessões é um processo que requer muito trabalho em equipa e partilha de ideias/opiniões. Considero fundamental a realização de programas de intervenção em pequenos grupos, uma vez que possibilita que cada elemento opine sobre cada secção do

	<u>Participantes:</u> Estagiárias Inês Paiva e Eva Ferreira Trabalho realizado à distância (recurso à plataforma Zoom)	programa, fazendo com que o resultado final seja muito mais rico.
	<u>Participação no *Webinar* "Adaptação de pais e filhos durante o período de confinamento"</u> (Universidade de Lisboa)	• A participação em Webinars contribui para aumentar o conhecimento teórico sobre um determinado assunto e, ao mesmo tempo, para capacitar com ferramentas essenciais para a prática profissional futura.
20/11/2020	<u>Construção de um programa de intervenção na aquisição de competências de leitura e escrita</u> <u>Participantes:</u> Estagiárias Inês Paiva e Eva Ferreira Trabalho realizado à distância (recurso à plataforma Zoom)	• Na minha opinião, a construção de um programa sobre a aquisição da leitura e da escrita é mais complicado, do que de um programa de intervenção para a atenção/concentração, dado que é necessário ter em atenção o ano de escolaridade de cada criança. Consoante o aprendido na Unidade Curricular de Desenvolvimento da Linguagem e Promoção de Competências de Literacia, o ano de escolaridade em que a criança se encontra corresponde geralmente a uma etapa no processo de aprendizagem informal e formal da leitura e da escrita.

		• Assim, depois de dialogar com a minha colega e com a Dr.ª Sónia Dias, decidimos que os participantes deste programa seriam crianças que se encontram no 1.º ano de escolaridade. Deste modo, intervimos o mais precocemente possível, o que se traduz em melhores resultados ao nível do bem-estar e qualidade de vida de cada criança. Isto é, quanto mais cedo se intervir em determinada dificuldade demonstrada pela criança, mais precocemente conseguiremos diminuir a existência desse défice e até mesmo eliminá-lo, minimizando o seu impacto noutros processos.
25/11/2020	Local: EB 1 de Gandra Local de observação: Sala dos Professores Participantes: Dr.ª Sónia Dias, Estagiária Inês Paiva, Coordenadora de 1.º Ciclo, Professora, Aluno D e Aluna M Atividades de intervenção psicológica no âmbito do desenvolvimento socioemocional	• A minha primeira visita à EB 1 de Gandra não poderia ter corrido melhor! Considero que fui muito bem recebida por todas as funcionárias e professoras, além de que estar individualmente com a Dr.ª Sónia Dias (sem a presença da minha colega) foi muito mais enriquecedor. Penso que também para a própria Dr.ª Sónia Dias deve ser mais fácil concentrar a sua atenção numa estagiária e, desse modo, penso que foi muito mais acessível conseguir tirar dúvidas e realizar algumas perguntas mais abertamente.

	Atividades de avaliação psicológica: Entrevista de anamnese	• Voltar ao ativo presencialmente foi uma espécie de lufada de ar fresco! Ainda que o teletrabalho me tenha mantido no ativo, voltar ao espaço fisicamente tem outro impacto na motivação, no empenho e na aprendizagem. Ver e dialogar com as crianças é um aspeto positivo do dia-a-dia e ajuda bastante um dia menos bom a correr pelo melhor! • Na sala dos professores tive oportunidade de conhecer algumas funcionárias, a coordenadora de 1.º ciclo e uma professora. No diálogo que a Dr.ª Sónia Dias estabeleceu com estas professoras, foi possível entender que as principais problemáticas assinaladas são dificuldades ao nível das competências socioemocionais. Para além disso, entristeceu-me entender que ainda existem bastantes casos de violência doméstica, naquela escola, que foram denunciados pelas próprias crianças. Algumas destas crianças já se encontram em acompanhamento com a Dr.ª Sónia Dias. • Pela primeira vez foi-me possível observar uma sessão de intervenção ao nível do desenvolvimento socioemocional. Através de um dos livros da coleção "Crescer a Brincar", de Paulo Moreira (já mencionada em outras unidades

		curriculares ao longo da Licenciatura e do Mestrado), a Dr.ª Sónia Dias trabalhou com o D a importância do elogio. O livro "Olá, Obrigado!" demonstrou ser lúdico, elucidativo e claro na transmissão da relevância de saber receber e tecer um elogio. Os desentendimentos apresentados pelo aluno com outros colegas estiveram na base destas sessões de intervenção. Estas situações faziam com que este aluno se isolasse e passasse os intervalos sozinhos, pelo que a professora achou necessário resolver esta situação junto da Dr.ª Sónia Dias, a fim de que esta criança estabeleça relações interpessoais, vínculo afetivo essencial para o bem-estar do aluno e para toda a sua vida futura. • Nesta sessão, foi possível entender a importância do *role-play*, para que o D entendesse como deve dar e receber um elogio. Esta técnica foi apresentada e explorada em várias disciplinas da Licenciatura, nomeadamente na de Comunicação e Linguagem. • Além disso, através da construção de cartões de elogios (que o aluno deveria entregar a colegas, à Professora Titular de Turma e a alguns familiares) foi-me possível entender a

		caligrafia e a ortografia da criança. Analisar a escrita da criança foi algo que, de repente, pareceu ter ainda maior importância. Foi outro daqueles momentos em que entendi como é que a teoria adquirida em disciplinas como Comunicação e Linguagem, e Desenvolvimento da Linguagem e Promoção de Competências de Literacia, foi essencial para avaliar a escrita da criança. A associação de cores a cada destinatário dos cartões também revelou bastante sobre os sentimentos que o D nutre por cada elemento (e.g., escreveu a amarelo no cartão do padrasto, porque é a cor preferida dele; escreveu a preto nos cartões dos colegas com os quais teve arrufos), sendo visível a simbologia atribuída a cada cor: amarelo – otimismo, alegria; preto – isolamento, medo. • Quase a terminar a sessão foi visível o cansaço do D, principalmente porque o aluno iniciou a sessão a ler de forma prosódica e fluentemente e, para o fim, já lia de forma rápida e cometia muitos erros. Neste momento, percebi a importância de ser assertiva e de não deixar a atenção do

		aluno desaparecer, principalmente através das intervenções realizadas pela Dr.ª Sónia Dias. • Antes de o aluno ir embora, foi importante para mim entender a necessidade de este levar trabalhos para casa, como uma forma de contrato estabelecido entre ele e a Dr.ª Sónia Dias e que em muito parece contribuir para manter uma relação harmoniosa entre terapeuta e cliente (Carl Rogers – "Terapia Centrada na Pessoa"). • Como reflexão final deste momento, posso acrescentar que esta sessão de intervenção foi uma experiência única. Saí desta sessão com um sentimento de alegria e de completude. Com a certeza de que aquele tipo de atividade é verdadeiramente essencial para as crianças conseguirem ultrapassar as dificuldades apresentadas. Para além disso, serviu para eu entender, mais uma vez, e ter a certeza, de que este é o trabalho que eu quero fazer de futuro, esta é a profissão que eu quero desempenhar, este é o público com o qual terei preferência e o melhor prazer em trabalhar. • Na sessão seguinte, a Dr.ª Sónia Dias esteve com uma menina, filha de uma funcionária da Escola Secundária de

		Maximinos. Esta aluna, de acordo com a mãe, é influenciável pelas colegas, o que a pode levar a realizar comportamentos socialmente desadequados. O encaminhamento da M para as consultas de Psicologia não foi algo semelhante aos outros casos observados. Normalmente, as crianças têm uma ficha modelo que é preenchida pelo Professor Titular, referindo a dificuldade evidenciada pela criança. Porém, dado tratar-se de uma filha de uma funcionária, esse processo não foi realizado, o que chegou a confundir a Professora Titular de Turma da M, dado esta não ter sido informada, nem demonstrar entender qual o motivo da necessidade de avaliação psicológica. • Na entrevista de anamnese, a aluna demonstrou um desempenho cognitivo favorável, considerando a idade: discurso fluente e bastante rico, frases completas e postura correta; o que me deixou mais descansada, considerando as preocupações demonstradas pela progenitora (à Dr.ª Sónia Dias). • Na exploração da relação da M com as colegas, percebi alguns sinais de que a aluna é sensível e empática; isto é, fica

		bastante perturbada em situações mais infelizes. Por exemplo, a menina mencionou que fica triste por as colegas ficarem aborrecidas e não quererem brincar; por isso, começa a pensar em formas de elas ficarem mais contentes e quererem juntar-se às brincadeiras. • Novamente, salienta-se a importância de esta aluna ter levado tarefas para realizar em casa; o que ajuda na construção da relação terapêutica. • Infelizmente, não houve tempo para continuar a avaliação, dado os novos horários de saída das crianças em resposta às regras estipuladas em período de pandemia. As diferenças existentes entre os horários das crianças, consoante a escola e o ano de escolaridade são, na minha opinião, um fator limitativo da intervenção do Psicólogo, dado ser mais difícil organizar a agenda consoante os atendimentos e as escolas. • Como apontamento final, devo destacar o facto de o local de observação não ser o mais apropriado para que se garantam todos os princípios de confidencialidade e privacidade. Ao ser uma sala de professores e de lazer, foram várias as vezes em que entraram funcionárias e professores para, por

		exemplo, tomar café. Esta situação condiciona, de igual forma, a fluidez da sessão e pode levar a que a criança esteja constrangida. Porém, não me pareceu existir uma outra sala mais apropriada para a realização dos atendimentos, considerando o espaço existente.
26/11/2020	Pesquisa bibliográfica para construção de enquadramento teórico do programa de aquisição de competências de leitura e escrita. Reunião via Zoom com a colega Eva Ferreira, a fim de acordar alguns aspetos do programa de intervenção na atenção/concentração.	• A pesquisa de artigos e de livros, no âmbito da aquisição de competências de leitura e de escrita, no 1.º ano de escolaridade, foi uma tarefa complexa. A literatura sobre as designações de Dificuldades de Aprendizagem e de Dificuldades de Aprendizagem Específicas não mostrou ser consensual. São vários os autores e várias as definições, o que tornou a redação do enquadramento teórico deste programa mais difícil do que a do programa primeiramente elaborado. • A reunião (via Zoom) com a minha colega foi essencial para partilharmos algumas inquietações e estabelecermos alguns aspetos do programa da atenção e concentração. Ainda que pertinentes, estas reuniões seriam muito mais prazerosas e eficientes caso fossem realizadas presencialmente. As falhas

		constantes de ligação à Internet são um entrave nestes momentos, que condicionam a fluidez e partilha de ideias.
27/11/2020	Reunião via Zoom com a colega Eva Ferreira, a fim de acordar alguns aspetos do programa de intervenção na atenção/concentração. Redação do enquadramento teórico do programa de aquisição de competências de leitura e escrita	• Nesta reunião foi importante debatermos as dúvidas que temos e os receios sobre a participação de agentes educativos nos programas de intervenção. A literatura defende que a eficácia de um programa é maior quando os agentes significativos da criança participam nas sessões, direta ou indiretamente. Como tal, estabelecemos que os programas de intervenção seriam mistos (intervenção direta e indireta), a fim de conseguirmos antecipar melhores resultados. Este é um assunto já debatido em várias Unidades Curriculares, mas principalmente na de Desenvolvimento Socio Emocional Ao Longo da Vida, do 2.º ciclo.
28/11/2020	Conclusão da redação do enquadramento teórico do programa de aquisição de competências de leitura e escrita Adição dos Anexos já preparados para os programas de intervenção	• Penso que a seleção da informação considerada como mais importante, em cada artigo, é sempre uma tarefa desafiadora, mas que me dá bastante prazer de realizar. Deste modo, considero que o enquadramento teórico dos programas de intervenção é uma parte elucidativa da qualidade do programa, pois espelha os principais tópicos aos quais será

		dada maior importância e sustenta a coerência com os objetivos e as estratégias a implementar na prática. • Adicionar os anexos ao programa, não se revelou uma tarefa nada fácil, tendo em consideração que alguns foram desenhados na horizontal e outros em páginas na vertical. Porém, considero que incluir os materiais preparados nos anexos auxilia a entendermos quais as atividades realizadas nas sessões, qual a sua ordem e propósito.
30/11/2020	Participação no *Webinar* "Processamento Auditivo e Visual" (Centro Neurosensorial)	• A participação em Webinars contribui para aumentar o conhecimento teórico sobre um determinado assunto e, ao mesmo tempo, para capacitar com ferramentas essenciais para a prática profissional futura. Especificamente, neste evento, foi abordado o conceito de sistema vestibular que consiste num mecanismo que dá informação sobre os três planos: corpo, tempo e espaço (ver em 3D).
	Reunião via Zoom com a colega Eva Ferreira, a fim de finalizar alguns aspetos dos programas de intervenção.	• Na reunião de hoje, eu e a minha colega trabalhamos em equipa na construção de alguns anexos para o programa, o que se revelou um processo demorado e cansativo. São diversos os materiais que tivemos de construir para cada

	Organização do diário de bordo do mês de novembro.	sessão. Porém, considero que o trabalho em equipa ajuda bastante a não desmotivar e a manter o foco. • A organização do diário de bordo é sempre um momento prazeroso, pois ajuda-me a refletir sobre todas as atividades que observei e ainda sobre os materiais que temos vindo a construir. Penso que é um momento importante e de grande auxílio na construção do relatório de estágio.

Anexo 3 – Diário de Bordo

dezembro

Data	Atividades	Apreciação / Reflexão / Sentimentos
02/12/2020	Reunião via Zoom com a colega Eva Ferreira, para modificar alguns anexos construídos para os programas de intervenção. Pesquisa bibliográfica	• A construção dos anexos é a secção dos programas de intervenção que me dá maior entusiasmo. Muito em parte, porque gosto de entender de que forma é que os materiais construídos (que na maior parte das vezes são jogos e atividades lúdicas simples que podem ser realizadas diariamente por pais/professores) contribuem para atenuar a dificuldade manifestada pelo aluno. No caso destes programas de intervenção em concreto, atividades de memória, correspondência, contacto com diferentes materiais impressos (e.g., jornais, revistas, livros) são tarefas que podem ajudar uma criança a ultrapassar/resolver algum tipo de défice.
	Participação no *Webinar* "Professores em teletrabalho" (Universidade de Lisboa)	• A participação em *Webinars* contribui para aumentar o conhecimento teórico sobre um determinado assunto e, ao mesmo tempo, para capacitar com ferramentas essenciais para a prática profissional futura. Especificamente, neste

		evento foram analisados os principais resultados de um estudo realizado pela Universidade de Lisboa, que concluiu que mais de 90% dos professores trabalha mais de cinco horas por dia, confirmando o cansaço físico e psicológico dos mesmos evidenciado em reuniões de estágio, nomeadamente.
03/12/2020	Participação num *Webinar* "Dependência/Comportamentos online saudáveis" (PACTOR Kids)	• A participação em Webinars contribui para aumentar o conhecimento teórico sobre um determinado assunto e, ao mesmo tempo, para capacitar com ferramentas essenciais para a prática profissional futura. Considerando as preocupações dos EE relativos ao tempo em que os seus filhos passam em videojogos e a dependência que estas crianças sentem do computador, este evento foi importante para o conhecimento desta nova perturbação elencada no DSM-V.
	Reunião presencial com a colega Eva Ferreira, a fim de procedermos à construção de um folheto a utilizar no programa de intervenção da leitura e escrita.	• A elaboração de um folheto informativo para pais, no programa da leitura e escrita, passou por dar a conhecer aos progenitores a importância da funcionalidade de ler e escrever. Através de estratégias simples, os pais poderão demonstrar aos seus filhos para que serve ler e escrever, o que contribuirá para que estes apresentem menos

	Reunião presencial com a colega Eva Ferreira e com a Dr.ª Sónia Dias, na Escola Secundária de Maximinos.	dificuldades ao nível da aquisição da leitura e da escrita e, consequentemente, um rendimento académico mais favorável. • A reunião com a Dr.ª Sónia Dias foi muito importante para definirmos alguns aspetos sobre a recolha de dados, debatermos ajustes a realizar nos programas de intervenção (construídos pelas Psicólogas estagiárias) e para realizarmos a calendarização da semana seguinte no que concerne às atividades a desenvolver em estágio. Ainda que a reunião tenha sido relativamente rápida, pois a Dr.ª Sónia Dias tinha outra reunião de seguida, foi muito relevante estarmos novamente as três juntas para conseguirmos apresentar as nossas opiniões e sugestões sobre as atividades de estágio.
04/12/2020	Reunião EMAEI (online): • Centros de Apoio à Aprendizagem (CAA) • Caso B, A, A, V, R, JP • Verificação e atualização dos PEI (Caso R, JM, F)	• • Nesta reunião deu-se a conhecer a existência de CAA na EB 2/3 Frei Caetano Brandão e na Escola Secundária de Maximinos. Estes centros são muito importantes para apoiar alunos que demonstrem dificuldades, nomeadamente na inclusão ao grupo-turma, na participação social e ao nível da autonomia. O Manual de Apoio à Educação Inclusiva

	Participantes: Dr.ª Sónia Dias, Estagiárias Inês e Eva, Professora Ana Barrôco (Educação Especial), Professora Maria João Faria (Subdiretora), Professor Carlos Martins (1.º Ciclo), Professora Susana Vieira (2.º Ciclo) e Professora Justina Santos.	[Pereira, F. (Coordenadora), 2018] é um recurso indispensável para a compreensão do funcionamento desta estrutura de apoio, existente nas escolas, e que foi abordado na disciplina de Psicologia de Educação na Licenciatura. Foi um material que voltou a ser reforçado na unidade curricular de Intervenção Psicológica em Educação Inclusiva, no 2.º ano de Mestrado. • Foi necessário proceder à retificação de PEI que apresentavam alguns lapsos (e.g., existiam secções do PEI construído para o 1.º ciclo, em PEI's de alunos que se encontram no Ensino Secundário).
09/12/2020	Local: EB 1 de Gandra Local de observação: Sala contígua à sala dos Professores Participantes: Dr.ª Sónia Dias, Estagiária Inês Paiva, Aluno D e Aluna M Atividades de intervenção psicológica no âmbito do desenvolvimento socioemocional	• A 2.ª sessão de intervenção ao nível do desenvolvimento socioemocional foi realizada, novamente, com recurso ao livro "Olá, Obrigado!", da coleção "Crescer a Brincar" (Paulo Moreira), já mencionada em outras unidades curriculares ao longo da Licenciatura e do Mestrado). Nesta sessão, a Dr.ª Sónia Dias apresentou ao D quatro amigos: o Passi (simboliza a passividade), o Asserti (simboliza a assertividade e é o amigo mais importante), o Mani (simboliza o manipulador) e o Agri (simboliza o agressivo).

	Atividades de avaliação psicológica: Entrevista de anamnese (conclusão)	Foram apresentadas as quatro histórias de cada um dos amigos e o D ficou de ler uma história, como trabalho de casa, que aborda o tema da assertividade. Penso que foi gratificante perceber que o aluno tem feito progressos ao nível do estabelecimento de relacionamentos interpessoais e da atitude socialmente correta a tomar consoante a situação (e.g., o D referiu que fez as pazes com um colega que identificou como "mau" na primeira sessão). • Nesta sessão de intervenção, a Dr.ª Sónia Dias voltou a recorrer à utilização de cartões para que o D entendesse quais as características de cada amigo, o que tornou a sessão mais interativa e lúdica. • Na entrevista de anamnese com a M, concluímos que a aluna tem uma atitude positiva em situações mais desagradáveis. Quando uma colega fica aborrecida por não gostar da brincadeira, a D tenta perceber o que se passa e convencê-la a brincar com ela; porém, quando não consegue que essa colega volte a juntar-se ao grupo de brincadeira, a D joga com outras colegas. Foi bom perceber que a principal preocupação da mãe da menina não foi confirmada, dado que

		a D não se deixa afetar por estas zangas, sendo autorregulada e madura na resolução destas situações.
12/12/2020	Reunião via Zoom com a colega Eva Ferreira, a fim de rever alguns aspetos do programa de intervenção na atenção/concentração.	• Ainda que construir programas de intervenção seja uma atividade que me dá algum prazer, considero que a conclusão dos mesmos está a ser uma tarefa desafiadora. Considerar todas as faixas etárias existentes no 1.º ciclo e as idiossincrasias de cada criança é algo difícil de conjugar com as tarefas que selecionamos para cada sessão do programa. É necessário que qualquer participante, independentemente da idade, consiga realizar as atividades que propomos, ainda que possa ser necessário fazer ligeiras alterações.
16/12/2020	Reunião Professor Carlos Martins: • Consulta do processo do JP Local: Centro Escolar de Maximinos Reunião via Zoom com a colega Eva Ferreira, a fim de assertar detalhes do programa de intervenção na leitura e escrita.	• Na reunião com o Professor Carlos Martins, tive a oportunidade de assistir a uma das suas aulas e de entender a interação do docente com a turma. Foi gratificante entender que o professor é preocupado com todos os seus alunos, nomeadamente com o JP (tendo-me apresentado já um possível diagnóstico para o aluno). • A consulta do processo do aluno possibilitou tirar apontamentos relevantes, entre os quais: a avaliação do aluno em cada período do 2.º ano; as observações registadas pelos

		professores nestas provas (e.g., "Ficha realizada com orientação"); o relatório da Terapia da Fala e de Avaliação Psicológica (realizada no pré-escolar); e o Plano Individual de Intervenção Precoce (PIIP). Considero que também foi importante poder observar e manusear material impresso do aluno, como cadernos, livros e outros materiais, para aferir o modo como o JP trata das suas coisas. • Na reunião com a colega estabelecemos em conjunto que será necessário reunirmos presencialmente para acordarmos alguns aspetos em falha nos programas de intervenção. Como tal, depois de melhorarmos o programa da leitura e escrita, marcamos uma reunião presencial para o dia seguinte.
17/12/2020	Reunião presencial com a colega Eva Ferreira, a fim de procedermos à construção de um folheto a utilizar no programa de intervenção da atenção/concentração.	• Tanto eu como a minha colega, consideramos que era necessário reunirmos presencialmente para podermos debater melhor alguns aspetos que tínhamos em dúvida. As reuniões presenciais são, sem dúvida, uma mais valia, não só pela possibilidade de estarmos juntas e podermos debater outros assuntos relativos ao estágio, como também para nos motivarmos uma à outra nas várias tarefas que temos em

		execução. Estas reuniões servem, também, para mantermos uma boa relação de amizade, tão importante para o desenvolvimento e criação destes programas de intervenção e de todas as atividades de estágio. A manutenção de uma relação afetiva próxima ajuda, de igual modo, no crescimento pessoal, enquanto melhores seres humanos, empáticos e sociais.
18/12/2020	Reunião via Zoom com a colega Eva Ferreira, a fim de rever alguns aspetos do programa de intervenção na atenção/concentração.	• O cansaço acumulado deste período letivo faz com que seja cada vez mais difícil manter a concentração e motivação. Porém, considero que a entreajuda existente entre mim e a minha colega é, sem dúvida, muito importante para continuar a realizar todas as tarefas que são propostas.
19/12/2020	Reunião via Zoom com a colega Eva Ferreira, a fim de rever alguns aspetos do programa de intervenção na leitura e escrita. Pesquisa bibliográfica	• A realização de reuniões ao sábado, ainda que seja uma forma de fazer com que a semana não seja tão sobrecarregada de tarefas, tem-se revelado difícil, desgastante e exaustivo. Não só tenho sentido os efeitos do cansaço ao nível da concentração, como também na motivação. O desgaste físico, resultante do elevado número de horas em frente ao computador, também tem sido um fator negativo na realização de reuniões online.

Anexo 4 – Diário de Bordo

janeiro

Data	Atividades	Apreciação / Reflexão / Sentimentos
06/01/2021	<u>Reunião, através do Google Meet, com a Dr.ª Sónia Dias e a colega Eva Ferreira:</u> • Calendarização das próximas semanas; • Sessões de Orientação Vocacional; • Sessões *Bullying/Cyberbullying* • Programas de Intervenção (Leitura e Escrita, e Atenção/Concentração).	• Nesta reunião, a Dr.ª Sónia Dias esclareceu algumas dúvidas que eu e a minha colega tínhamos relativamente à calendarização do 2.º Período de aulas. • Fiquei contente por perceber que será possível intervir de alguma forma nas sessões de orientação vocacional: poderemos dar apoio individualizado a alunos que manifestem dúvidas; seremos responsáveis por uma turma cada uma; construiremos relatórios individualizados. • Foi possível entender que temos total liberdade para iniciar a aplicação do programa de intervenção no âmbito da atenção/concentração, o que me deixou de certa forma confiante e entusiasmada, mas ao mesmo tempo receosa, dado ser o primeiro momento em que desempenharemos autonomamente uma intervenção no local de estágio.

		• A brevidade da reunião fez com que não fosse possível abordar todos os assuntos que, em diálogo com a colega, tínhamos estabelecido que seriam importantes de esclarecer.
	Reunião EMAEI (Google Meet): • Regulamento Interno do AE • Centros de Apoio à Aprendizagem (CAA) • Verificação da estrutura dos RTP's • Regimento dos CAA Participantes: Dr.ª Sónia Dias, Estagiárias Inês Paiva e Eva Ferreira, Professora Ana Barrôco (Educação Especial), Professora Maria João Faria (Subdiretora), Professor Carlos Martins (1.º Ciclo), Professora Susana Vieira (2.º Ciclo) e Professora Justina Santos.	• Esta reunião iniciou com a apresentação do Regulamento Interno do AE e pela sua retificação ao nível do funcionamento da EMAEI (e.g., espaço físico). • A incompatibilidade de horários existente entre todos os elementos pertencentes à EMAEI faz com que seja complicado agendar reuniões, nas quais todos possam estar presentes. Este foi um dos aspetos que considerei pertinentes de ajustar, no que concerne à criação e funcionamento desta equipa. Tal como sugerido pelos professores presentes, é essencial que nos próximos anos estes elementos tenham horários semelhantes e/ou que possibilitem a calendarização de reuniões periódicas ao longo do ano letivo. • Nesta reunião consegui perceber que existem terminologias e abreviaturas utilizadas por todos os elementos da EMAEI que, de certa forma, me eram desconhecidas (e.g., no 1.º ciclo, os Professores Titulares de Turma fazem parte de um Conselho de Docentes; enquanto no 2.º, 3.º e Ensino

		Secundário, os Diretores de Turma fazem parte de um Conselho de Turma).
07/01/2021	Reunião presencial com a colega Eva Ferreira, a fim de concluir o programa de intervenção da atenção/concentração.	• Depois de recebermos o feedback da nossa orientadora, eu e a minha colega realizamos algumas modificações e alteramos algumas das sessões do programa da atenção/concentração. Considero que as recomendações da professora foram essenciais para que consigamos, no final do programa, observar a efetiva mudança de comportamento no aluno.
12/01/2021	Reunião presencial com a colega Eva Ferreira, a fim de preparar documentos relativos à Orientação Vocacional.	• A fim de nos sentirmos seguras nos atendimentos individuais de orientação vocacional, a nossa supervisora sugeriu que construíssemos um FAQ, com as principais questões que poderão ser levantadas pelos alunos de 9.º ano, sobre o seu processo de exploração vocacional. Considero que a pesquisa pelas respostas às questões que selecionamos já ajuda a entender melhor algumas questões mais específicas sobre os cursos do Ensino Secundário (e.g., diferentes cursos existentes, qualificações que garantem, áreas profissionais consoante o curso selecionado).

	Local: Escola Secundária de Maximinos Local de observação: Salas de aula Participantes: Dr.ª Sónia Dias, Estagiárias Inês Paiva e Eva Ferreira Início da aplicação do programa de Orientação Vocacional, em três turmas de 9.º ano.	• Na 1ª sessão de Orientação Vocacional (OV), o principal objetivo era apresentar o programa aos alunos (e.g., principal objetivo, calendarização). • Na turma do 9.º 6, a quase totalidade da turma mostrou estar indecisa sobre o curso ou a profissão que desejam seguir. Os alunos não revelam qualquer comportamento exploratório dos cursos e das profissões existentes, o que me deixa um pouco alarmada e espantada, considerando que estes se encontram num momento de transição na sua vida académica. Além disso, considero que a turma esteve barulhenta durante a sessão e revelou imaturidade (comportamentos infantis). Foi necessária uma postura mais assertiva e autoritária da Dr.ª Sónia Dias, para que fosse possível realizar a sessão. Registe-se que, caso seja necessário um acompanhamento mais individualizado no processo de OV, a Dr.ª Sónia Dias ficará responsável por esta turma. • Na turma do 9.º 7, verificou-se que os alunos estão confusos sobre as suas escolhas; ainda que, comparativamente à turma do 9.º 6, esta turma já tenha alunos mais esclarecidos

		relativamente ao curso/à profissão pretendida (e.g., um aluno manifestou interesse pelo curso de Línguas e Humanidades). É também uma turma agitada e barulhenta, além de integrar outras nacionalidades para além da portuguesa (e.g., brasileira). Registe-se que, caso seja necessário um acompanhamento mais individualizado no processo de OV, a colega Eva Ferreira ficará responsável por esta turma. • Na turma do 9.º 5, fomos surpreendidas pelo reduzido número de alunos que compareceu à sessão. Como esta turma é de Música, alguns alunos não tinham aquela disciplina no seu horário, o que fez com que apenas sete alunos participassem nesta sessão. Ao contrário das outras duas turmas, os alunos estiveram sossegados e responsivos durante a sessão. Para além disso, todos relataram já ter uma ideia do curso e/ou da profissão que almejam seguir. Fizeram questões direcionadas sobre as disciplinas de cada curso e sobre os exames nacionais do Ensino Secundário. Esta turma, caso necessite de um acompanhamento mais individualizado no processo de OV, ficará ao meu encargo. Considerando o

		comportamento e o interesse demonstrado pelos alunos, fico muito feliz por me ter sido atribuída esta turma.
14/01/2021	Local: EB 2/3 Frei Caetano Brandão Local de observação: Sala de aula Participantes: Dr.ª Sónia Dias e Estagiária Inês Paiva Sessão de sensibilização para o Bullying e o Cyberbullying, junto do 5.º 6	• Durante esta sessão foi apresentada à turma a temática do bullying e do Cyberbullying. Através de três histórias, a Dr.ª Sónia Dias, conseguiu demonstrar os diferentes papeis de cada aluno num episódio de bullying: agressor (bully), vítima e alguém que assiste. Depois de assistirem a cada história, os alunos foram convidados a exprimir o que sentiram (quais os sentimentos com que ficaram – e.g., tristeza, medo, angústia). Destacou-se a importância de denunciar situações de bullying, principalmente junto de um adulto, como os pais, os professores, o Diretor da Escola, entre outros agentes educativos. Na minha opinião, estas histórias não só exploram os diferentes papeis em situações de bullying, como também fazem com que os alunos reflitam sobre as suas emoções e sentimentos. • De seguida, a Dr.ª Sónia, mediante uma apresentação em *PowerPoint* deu a conhecer aos alunos a definição de bullying, os tipos existentes e as principais diferenças entre bullying e Cyberbullying. Considero que os alunos se

		mostraram instruídos sobre esta temática e participativos ao longo da sessão, nomeadamente através da partilha de momentos em que presenciaram e/ou foram vítimas de bullying. • No que concerne à dinâmica da turma, os alunos estavam barulhentos, tendo sido necessário que a Dr.ª Sónia Dias os chamasse várias vezes à atenção. Tal como nas turmas de 9.º ano, foi possível verificar a existência de diversas nacionalidades naquela turma (e.g., brasileira, iraniana) e etnias (e.g., cigana). • Fiquei preocupada e apreensiva, pois denotou-se baixa empatia por parte de alguns alunos daquela turma; motivo que me levou, no fim da sessão, a abordar a Dr.ª Sónia Dias, que confirmou a minha opinião. • Neste dia, foi igualmente possível dialogar com a Diretora de Turma do 5.º6 e entender as suas preocupações relativamente à chegada de alunos refugiados. Esta relatou que a turma não recebeu da melhor forma estas crianças, chegando a existir várias situações de bullying para com eles. Deste modo, a

		Dr.ª Sónia Dias combinou que se realizarão sessões em grupo nesta turma para tentar ajudar a minimizar estes problemas.
15/01/2021	Ajuste do programa de intervenção na atenção/concentração, consoante preferências, interesses e gostos do aluno JP	• Como forma de construir uma relação terapêutica, junto do JP, a professora Íris sugeriu um reajuste dos materiais das sessões, consoante os interesses da criança. Assim, decidi colocar imagens de dinossauros e de legos, pois são estes os preferidos do menino. Considero que, desta forma, será mais fácil estabelecer esta relação com o JP, captar a sua atenção e, consequentemente, obter melhores resultados com a implementação do programa (efetiva mudança de comportamento).
18/01/2021	Reunião (via Zoom) com a colega Eva Ferreira, a fim de realizar alguns ajustes no documento FAQ's de Orientação Vocacional.	• Depois de recebermos feedback, por parte da nossa supervisora, sobre o documento que preparamos, consideramos necessário acrescentar alguma informação em falta. Considerando tratar-se de um ficheiro realizado em conjunto, estas reuniões (ainda que à distância) revelam-se benéficas na partilha de ideias e opiniões. Desta forma, conseguiremos obter um documento completo, que nos ajudará nas sessões individuais de OV.

19/01/2020	Intervenção individualizada a uma criança – Caso JP	• O programa de intervenção no âmbito da atenção/concentração, construído em colaboração com a colega Eva Ferreira, serviu de base para preparar uma intervenção psicológica individualizada. Considero que preparar as sessões com o foco numa criança em específico se revelou um desafio, pois foi necessário apropriar os objetivos específicos e os materiais de cada sessão consoante os interesses e as capacidades do cliente. Porém, penso que, desta forma, a intervenção terá maior impacto na mudança de comportamentos. Por outro lado, considerei a tarefa de preparação dos materiais para cada sessão como muito prazerosa. Pensar na criança em questão e nas suas idiossincrasias ajuda a que a intervenção contemple intencionalmente alguns elementos que despertarão a sua atenção (e.g., imagens de dinossauros na tarefa da memória imediata).
20/01/2021	Reunião (via Zoom) com a colega Eva Ferreira, a fim de continuar a preparação de alguns materiais para as sessões de Orientação Vocacional (OV).	• A construção da tabela de OV, com o n.º da sessão, objetivos e materiais necessários, revelou ser um documento importante para que me sinta preparada para cada sessão. A esta tabela foram adicionadas três colunas, que incluem as

		reações das três turmas às sessões. Deste modo, é possível registar os comportamentos observados, postura adotada e comunicação. Com esta informação entenderemos de que forma é que os alunos recebem a informação que transmitimos, os conhecimentos que já têm à priori e, no futuro, o impacto que a intervenção terá na exploração e escolha vocacional.
	<u>Reunião EMAEI (Google Meet):</u> • Conclusão de RTP's • Apresentação de Fichas de Identificação de Necessidades <u>Participantes:</u> Dr.ª Sónia Dias, Estagiárias Inês Paiva e Eva Ferreira, Professora Ana Barrôco (Educação Especial), Professora Maria João Faria (Subdiretora), Professor Carlos Martins (1.º Ciclo), Professora Susana Vieira (2.º Ciclo) e Professora Justina Santos.	• Considero que as reuniões EMAEI são importantes para a planificação conjunta de diversos documentos. A partilha de opiniões de profissionais de diferentes valências revela ser relevante para a construção de RTP's completos e ao encontro das principais medidas a adotar junto de cada aluno. • Foi possível verificar que alguns RTP's se encontravam desatualizados e outros necessitavam de ser melhorados (e.g., um dos documentos tinha um aluno que beneficiava de medidas universais, logo não existiria a necessidade da construção do RTP). • Durante esta reunião, fui chamada a intervir, pelo Professor Titular de Turma (Professor Carlos Martins), do aluno com quem iniciarei intervenção individualizada. Este momento

		foi, para mim, de tensão e pressão, mas penso ter-me focado no essencial: corroborar as preocupações manifestadas pelo professor (ao nível da atenção e concentração) e ao mesmo tempo não confirmar nem descartar o diagnóstico realizado pelo docente (existência de uma Perturbação do Espetro do Autismo). Ainda que tenha sido stressante, foi muito positivo pessoalmente, pois deu para perceber que mesmo não estando preparada para intervir, o conhecimento que adquiri ao longo do meu percurso académico (ao nível teórico, mas também ao nível da comunicação e exposição oral), fez com que fosse possível intervir de forma clara, científica e concisa.
	<u>Intervenção individualizada a uma criança – Caso JP</u> (pesquisa bibliográfica e ajuste de documentos).	• O tempo utilizado em casa para ajustar materiais para a intervenção individualizada tem-se revelado produtivo. Tenho conseguido perceber, através de pesquisas em livros e artigos, quais os dados que ainda me faltam recolher ao nível da história de anamnese da criança. Deste modo, será construída uma intervenção direcionada para a problemática em questão e que terá potencialmente melhores resultados ao

		nível da mudança de comportamentos disruptivos/problemáticos.
21/01/2021	Local: EB 2/3 Frei Caetano Brandão Local de observação: Sala de aula Participantes: Dr.ª Sónia Dias e Estagiária Inês Paiva Sessão de sensibilização para o Bullying e o Cyberbullying, junto do 5.º 1	• Nesta sessão, a Dr.ª Sónia, mediante uma apresentação em *PowerPoint* deu a conhecer aos alunos a definição de bullying, os tipos existentes e as principais diferenças entre bullying e Cyberbullying. Considero que os alunos se mostraram bastante instruídos sobre o Bullying, mas não tanto sobre o Cyberbullying. Depois de explicada esta última temática, os alunos já foram capazes de apresentar exemplos de situações reais que retratam o Cyberbullying. • No que concerne à dinâmica da turma, os alunos mostraram-se simpáticos, sendo uma turma calorosa. Porém, revelaram-se barulhentos, tendo sido necessário que a Dr.ª Sónia Dias os chamasse várias vezes à atenção. Além disso, as suas intervenções eram imaturas e infantis, considerando a faixa etária em que se encontram.
	Intervenção individualizada a uma criança – Caso JP (integração de documentos).	• Depois de preparar cada documento individualmente (relatório psicológico, intervenção e anexos) foi indicado pela orientadora que se construísse um documento único que contemplasse toda a informação do Caso JP. Deste modo, foi

		necessário enquadrar todos estes dados para a edificação de um documento único. Considero que, assim, se torna acessível posteriormente inserir este trabalho no relatório de estágio, como uma das atividades desenvolvidas neste local. • A construção do relatório psicológico e da formulação de caso (que enquadrará este primeiro documento) tem-se revelado complexa. Ainda que tenha dados sobre a criança, integrar informação e construir hipóteses que possam explicar as dificuldades apresentadas, tem sido uma tarefa que exige tempo, dedicação e foco. Considero que, o trabalho em casa tem sido exigente não só ao nível das consequências físicas (e.g., dores de cabeça e de costas), como também psicológicas (e.g., baixa motivação, alguma desconcentração e cansaço). O equilíbrio entre trabalho e família tem-se revelado difícil.
22/01/2021	Participação num *Workshop* "Desafios associados à educação durante a pandemia – o papel das emoções e da saúde mental (Neurogime)	• A participação em *Workshops* contribui para aumentar o conhecimento teórico sobre um determinado assunto e, ao mesmo tempo, para capacitar com ferramentas essenciais para a prática profissional futura. Considerando o destaque dado à saúde mental das crianças e o papel relevante das

		emoções no bem-estar, a presença neste evento foi importante para a aquisição de estratégias a implementar na prática.

25/01/2021	Visualização do Webinar "Alicerces da Mente: A Saúde Emocional dos Professores" (SPZN e International Academy of Analytical Psychology)	• A visualização de Webinars contribui para aumentar o conhecimento teórico sobre um determinado assunto e, ao mesmo tempo, para capacitar com ferramentas essenciais para a prática profissional futura. Especificamente, neste evento, não foi possível a participação em tempo real, dado este ser circunscrito a professores. Porém, considerando a participação de um professor da Licenciatura – Dr. João Carlos Major – e a pertinência do tema, o visionamento posterior revelou-se como fundamental. • Foram abordadas temáticas como o facto de a situação em que vivemos estar a interferir na vida e na saúde mental dos professores, foram compartilhadas experiências, dificuldades e sugeridas algumas estratégias. Apresentaram-se alguns problemas enfrentados pelos docentes durante a pandemia, como a ansiedade, o burnout e a depressão, e formas de auxiliá-los neste momento pandémico.

	Formulação de Caso – JP (áreas de intervenção; pesquisa bibliográfica)	• O enquadramento de todas as áreas fortes do aluno e das suas dificuldades requer a construção de uma formulação de caso que será depois integrada no relatório psicológico do aluno, na secção da integração de resultados. A divisão das suas dificuldades e pontos fortes pelas diferentes áreas de intervenção requer primeiramente a noção correta destas áreas (e.g., cognição, aprendizagem, dinâmica familiar, social) e, de seguida, a correspondência certa. Deste modo, ser-me-á mais fácil edificar um documento que aborde todas as dimensões essenciais para uma intervenção direcionada e eficaz. A corroboração das hipóteses estipuladas com a literatura existente torna-as mais fortes e fundamentadas. Assim, foi necessária a realização de uma pesquisa bibliográfica para a realização destas hipóteses explicativas do problema e para posterior enquadramento teórico.
	IV Jornadas UM Futuro com Ciência - Contributos da Psicologia Vocacional	• Considero que a primeira comunicação, ainda que não sejam áreas do meu interesse pessoal, foi pertinente para todas as pessoas que se mostram interessadas em seguir percursos académicos existentes na Escola de Ciências da Universidade do Minho. De certa forma, este momento refletiu um

		exemplo de orientação vocacional para alunos que ingressarão no Ensino Superior ou para aqueles que pretendem continuar o seu percurso universitário na área das ciências. • No segundo momento do dia, foi apresentada a temática das Dificuldades de Aprendizagem na Matemática, pelo Professor João Lopes da Universidade do Minho. Penso que, inicialmente, a apresentação se focou mais na Matemática enquanto ciência, do que na ligação existente entre as DA na Matemática e a Psicologia. No final da apresentação, foi possível entender a importância do trabalho contínuo na área da Matemática para que seja possível obter um bom rendimento académico; o que explica, de certa forma, as dificuldades apresentadas por grande parte das crianças. Além disso, considero que foi igualmente importante que se destacasse a relevância de uma intervenção atempada (e não precoce) na resolução de problemas/dificuldades manifestados/as pelos alunos, já no mês de outubro no 1.º ano de escolaridade do 1.º CEB.

26/01/2021	Participação num *Webinar* com a temática "Cuidar e Educar na Creche" (Academia dos +)	• A participação em Webinars contribui para aumentar o conhecimento teórico sobre um determinado assunto e, ao mesmo tempo, para capacitar com ferramentas essenciais para a prática profissional futura. Especificamente este evento foi selecionado, dado o tema investigado na Dissertação de Mestrado.
	IV Jornadas UM Futuro com Ciência - Contributos da Psicologia Vocacional	• A comunicação realizada pela Professora Maria do Céu Taveira teve como tema principal a inovação e a tecnologia na intervenção psicológica de carreira. Nesta sessão foi possível entender que ainda que o uso da tecnologia seja benéfico para aumentar a qualidade e a eficácia das intervenções no âmbito do desenvolvimento e exploração da carreira, é essencial que se usem ferramentas validadas não só para a população portuguesa, como também para a faixa etária dos participantes. Para além disso, foi destacada a relevância de nos apoiarmos em métodos e teorias atuais no âmbito da intervenção na carreira, e não em modelos desatualizados (e.g., traço-e-fator). Por último, foi ressaltada a importância de ter em atenção as questões éticas do uso das TIC no processo de intervenção vocacional. Na minha

		opinião, esta comunicação foi interessante e explicativa, o que implicou concentração total naquele momento. No entanto, considero que a oradora, pelo excesso de detalhes/informação falou de forma rápida na sua apresentação, o que dificultou a tomada de notas. • Os testemunhos de alunos e ex-alunos da Escola de Ciências da Universidade do Minho foi um momento que possibilitou entender os percursos diferenciados e existentes dentro da área das Ciências. Destacaram-se as diferentes trajetórias que um mesmo curso pode implicar. A mudança de país foi um dos aspetos que me chamou especialmente à atenção, como um dos fatores-chave para a progressão na carreira, particularmente quando os cursos/as áreas não são tão exploradas/apoiadas no país de origem. • A comunicação sobre a inovação no ensino-aprendizagem-investigação teve em destaque os desafios exigidos pelo Covid-19 no que concerne à lecionação. Através da partilha de vários alunos e professores, foi possível comprovar muitos dos sentimentos que resultam das aulas à distância (e.g., cansaço extremo, falta de motivação, perda de foco).

		Por parte dos docentes, foi destacada a importância de manterem um contacto próximo com os alunos, através de plataformas como o Microsoft Teams e mesmo o E-mail. Foi igualmente salientada pelos professores a importância de estes realizarem formação no âmbito das TIC e do EAD, para que se sintam mais preparados para lecionar online. Como aspeto positivo, os docentes salientam a possibilidade de alunos que apresentam alguma doença (em consequência do Covid-19 ou não) poderem participar nas aulas e darem continuidade ao seu percurso académico. De acordo com os alunos, as aulas mais afetadas foram as de cariz prático, dada a impossibilidade de frequentar os laboratórios e a incapacidade de realizar visitas aos contextos de trabalho. Além disso, consideram que os alunos mais afetados foram os do 1.º ano de Licenciatura, dado que, por um lado, muitos entraram naquele curso como segunda opção e, por outro lado, não foi possível, a quem tinha não a certeza que era aquela a área pretendida, explorarem o curso em profundidade para tomarem uma decisão. No polo oposto, consideram que os docentes mantiveram um contacto

		próximo com todos os alunos, tendo sido possível estar em constante partilha e troca de ideias.
27/01/2021	IV Jornadas UM Futuro com Ciência - Contributos da Psicologia Vocacional	• O momento de debate dirigido pela Professora Marisa Carvalho foi, para mim, o momento de maior destaque neste evento. Com a temática "a família no desenvolvimento de carreira dos jovens" foi possível abordar várias questões, nomeadamente a influência/o papel da família no desenvolvimento de carreira, e os desafios colocados às intervenções na carreira em resultado da pandemia. No início da sessão, todos se apresentaram o que, de certa forma, foi um momento de tensão, dada a sala virtual ser composta apenas por Psicólogos, sendo eu a única aluna. Porém, penso que foi um momento que nos aproximou e possibilitou uma maior disponibilidade/facilidade na colocação de questões. Destaque-se a importância de os pais auxiliarem os filhos nas suas tomadas de decisão, mas principalmente na exploração de cursos e profissões existentes (e.g., através de experiências de vida pessoais). Do mesmo modo, o psicólogo deve incluir pais e professores neste processo de exploração vocacional, dado estes serem quem melhor conhece os

		alunos. Salientam-se os modelos multinível no processo de orientação vocacional, dado existirem interesses e capacidades variados. Na minha opinião, neste momento de debate foram abordados conceitos muito importantes, ainda que tenha sentido que seria necessário mais tempo para que todos pudessem partilhar experiências. Os momentos de partilha, possibilitaram um maior entendimento de como é que a teoria se consolida na prática profissional. No fim, as sínteses conclusivas, apresentadas por todos os responsáveis pelos quatro debates, permitiram que todos os participantes das jornadas entendessem de forma resumida os aspetos abordados nos outros grupos de debate, entre os quais: o género, a ética e a vulnerabilidade.
28/01/2021	Intervenção individualizada a uma criança – Caso JP (integração de resultados)	• A formulação de caso, que inclui, nomeadamente, a construção de tabelas orientadoras com as áreas fortes e com as dificuldades da criança, auxilia a construção da secção do relatório psicológico: integração de resultados. Nesta parte, são apresentadas algumas hipóteses que podem ajudar a explicar dificuldades apresentadas pela criança em análise, o que ajudará posteriormente na definição de um diagnóstico e,

		consequentemente, na criação de estratégias de intervenção direcionadas. A fundamentação teórica de cada explicação realizada requer algum tempo de pesquisa; porém, torna as hipóteses construídas mais fundamentadas e fortes.
29/01/2021	<u>Reunião EMAEI (Google Meet):</u> • Verificação de Fichas de Identificação de Necessidades e de RTP's <u>Participantes:</u> Dr.ª Sónia Dias, Estagiárias Inês Paiva e Eva Ferreira, Professora Ana Barrôco (Educação Especial), Professora Maria João Faria (Subdiretora), Professor Carlos Martins (1.º Ciclo), Professora Susana Vieira (2.º Ciclo) e Professora Justina Santos.	• Esta reunião iniciou-se com um pedido, por parte da Professora Maria João Faria, para a recolha de frases/testemunhos sobre a Educação Inclusiva, de forma a inseri-los na página do AE. Foi pedido a alguns alunos que respondessem a questões como "O que é que ganham por terem alunos com dificuldades na vossa turma?". Foi pedido, à Professora Ana Barrôco (Educação Especial) que recolhesse especialmente testemunhos de alunos com baixa visão que se encontram a frequentar o ensino articulado, pois refletem uma grande capacidade de resiliência e de conquista. Este desafio serve um dos propósitos e competências da EMAEI: sensibilizar a comunidade educativa para aspetos relacionados com a Educação Inclusiva. • Ao analisar as Fichas de Identificação de Necessidades, a equipa optou por examinar o RTP correspondente. Foram

		encontradas algumas incongruências que sugerem que se copiaram algumas secções de uns RTP's para outros, de outras crianças, o que gera erros de género, nomeadamente. • Como reflexão, julgo que nestas reuniões é sempre visível o cansaço dos professores, com queixas frequentes sobre a quantidade de tarefas e de reuniões que têm ao longo da semana. • A verificação dos RTP's é um processo que requer total atenção e, como tal, exige muito tempo. Não foi possível verificar todos os RTP's nesta reunião, o que demonstra a existência de um grande número de alunos sinalizados e referenciados. Como tal, foi agendada uma reunião na semana seguinte para tentar terminar esta revisão de documentos.

Anexo 5 – Diário de Bordo

fevereiro

Data	Atividades	Apreciação / Reflexão / Sentimentos
01/02/2021	Reunião EMAEI (Google Meet): • Verificação de RTP's e de Fichas de Identificação de Necessidades Participantes: Dr.ª Sónia Dias, Estagiárias Inês Paiva e Eva Ferreira, Professora Ana Barrôco (Educação Especial), Professora Maria João Faria (Subdiretora), Professor Carlos Martins (1.º Ciclo), Professora Susana Vieira (2.º Ciclo) e Professora Justina Santos.	• Nesta reunião foi dada continuidade à revisão de RTP's e de Fichas de Identificação de Necessidades, dos alunos do AE de Maximinos. • Na revisão de um RTP de um aluno de etnia cigana foram destacadas as imposições colocadas pelas tradições desta comunidade. Muitos alunos ainda seguem estas tradições, o que põe em causa a aprendizagem e o sucesso académico. As necessidades pessoais, como a segurança do aluno, sobrepõem-se às idas à escola (e.g., se o aluno passar mal a noite, não vai às aulas). Outro exemplo é o casamento e o momento/a idade em que este evento ocorre que está muito enraizado nos objetivos das crianças e que, de certa forma, impedem a continuidade/o prosseguimento dos estudos (e.g., no caso das raparigas, estas devem casar aos 13 anos o que implica que terminem os estudos no 6.º/7.º ano de escolaridade e, consequentemente, não cumpram a

		escolaridade obrigatória). Sente-se uma certa desvalorização da escola por parte das famílias de etnia cigana e um maior enfase atribuído às necessidades fisiológicas e de segurança (presentes na pirâmide de Maslow). • Além disso, foi abordada a diferença entre Apoio Tutorial (Medida Seletiva) e Apoio Tutorial Específico (ATE – recurso adicional, que visa a diminuição das retenções e do abandono escolar precoce e consequentemente, a promoção do sucesso educativo). O ATE é uma medida destinada aos alunos do 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico que ao longo do seu percurso escolar acumulem duas ou mais retenções. Tem como objetivo incrementar o envolvimento dos alunos nas atividades educativas, nomeadamente, através do planeamento e da monitorização do seu processo de aprendizagem. A diferença entre estes dois conceitos ainda aparenta deixar os professores um pouco confusos, pelo que seria pertinente esclarecer melhor algumas terminologias utilizadas. • Foi, ainda, revisto um Programa Educativo Individual de um aluno, o que implica que este esteja sujeito a Medidas

		Adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão (Dec.-Lei n.º 54/2018). Entendi que é um documento mais extenso, descritivo e pormenorizado, comparativamente aos RTP's. • Por último, tive oportunidade de conhecer o RTP de JP (criança pela qual estou responsável ao nível da intervenção na atenção/concentração). Neste foi visível, a descrição de muitas das áreas fortes e com dificuldades de JP, particularmente, no que concerne às lacunas da criança na atenção/concentração e velocidade de processamento. Foi, ainda, possível conhecer alguma informação que até ao momento não me tinha sido possível averiguar, nomeadamente a baixa autoestima, a brincadeira frequente com um amigo imaginário e o facto de quer a família de JP, quer o próprio, terem testado positivo à Covid-19. • Registe-se que, neste dia, foi ainda mais visível o cansaço dos professores pelas horas excessivas em reunião em frente ao ecrã do computador. Antes desta reunião, os professores tiveram uma reunião de Conselho Pedagógico que condicionou não só o horário de início da reunião de EMAEI, como também a capacidade de concentração e de

		foco, dado o cansaço. Foram realizados alguns momentos de descompressão através do riso, sugeridos pela Dr.ª Sónia Dias.
02/02/2021	Reunião, através do Google Meet, com a Dr.ª Sónia Dias, a colega Eva Ferreira, a Professora Martine Costa (Diretora de Turma do 9.º 5), a Professora Cristina Gonçalves (Diretora de Turma do 9.º 6) e o Professor Luís Costa (Diretor de Turma do 9.º 7): • Sessões 1, 2 e 3 do processo de Orientação Vocacional (à distância)	• Nesta reunião, a Dr.ª Sónia Dias apresentou aos Diretores de Turma, do 9.º 5, 9.º 6 e 9.º 7, a forma como irá decorrer a Orientação Vocacional à distância. • No que concerne à turma do 9.º 5 foi necessário destacar o facto de nem todos os alunos terem estado presentes na 1.ª sessão (realizada presencialmente), dado ser uma turma do ensino articulado e, naquele momento, alguns alunos não terem aquela disciplina. Percebeu-se, junto da DT desta turma, que os alunos que frequentam a Academia de Música têm uma carga horária elevada, o que torna complicada a marcação desta sessão em horário extracurricular. • Deste modo, ficou decidido que as turmas de 9.º 6 e 9.º 7 terão as sessões 2 e 3 em horário extraletivo; enquanto a turma de 9.º 5 terá estas duas sessões no momento de uma aula, como estava calendarizado inicialmente. • A DT do 9.º 5 relembra a Dr.ª Sónia Dias do facto de a sua turma ter dois meninos de baixa visão, o que implica o

		estabelecimento de contacto com o professor responsável pelo seu acompanhamento. Um dos meninos em questão, chegou em dezembro do Brasil, não sabendo usar o computador, nem o sistema Braille; pelo que, ficou decidido que não será benéfico para este aluno participar nestas sessões, dado este poder sentir-se excluído em consequência das suas dificuldades ao nível da visão. • É ainda debatido o facto de existirem alunos que não falam nem compreendem Português. Uma das DT refere que não considera vantajosa a participação destes alunos nas sessões de OV, dado o objetivo principal de 9.º ano, para eles, ser aprender a língua portuguesa. Esta professora ainda acrescentou que estes meninos são na sua maioria refugiados e que irão repetir o 9.º ano de escolaridade. • Os professores fazem o pedido à Dr.ª Sónia Dias para que esta lhes envie a calendarização das sessões, a fim de que os pais/EE tomem conhecimento (principalmente para aqueles cujos filhos/educandos apresentem comportamentos desajustados).

		• Por último, os DT's fazem referência a alguns alunos que sinalizaram (por apresentarem alguma dificuldade), a fim de que possam entender em traços gerais como estão a decorrer as sessões de atendimento com a Dr.ª Sónia Dias. Ressalte-se o baixo rendimento académico, como o fator que mais prevaleceu nestas sinalizações, o que denota a prevalência das Dificuldades na Aprendizagem em contexto escolar. • Registe-se que todos os professores que participaram nesta reunião pareceram não saber como decorrerá o ensino à distância, que terá início no dia oito de fevereiro. Ainda se mantêm algumas dúvidas relativamente às aulas assíncronas e síncronas, e à sua calendarização.
	<u>Reunião, através do Google Meet, com a Dr.ª Sónia Dias e a colega Eva Ferreira:</u> • Sessões de Orientação Vocacional à distância; • Intervenção individual à distância; • Ação de sensibilização à distância (e.g., obras relevantes, seleção da população-alvo);	• Nesta reunião foi possível debater vários aspetos relativamente às tarefas diversificadas que estão a decorrer no estágio. • Primeiramente, foi debatida a questão que gerava preocupação: as intervenções individuais. No meu caso, foram apresentadas várias sugestões e estratégias, pela Dr.ª Sónia Dias, entre as quais: o envio de desenhos de dinossauros para colorir; a criação de um grupo de

		WhatsApp com a mãe da criança em intervenção; o planeamento de reforços e consequências; a criação de um "plano de contingência" que funcionará como um plano B, caso se verifiquem entraves/dificuldades no estabelecimento de uma relação terapêutica com a criança. Foi ainda decidido que tanto eu como a minha colega Eva Ferreira deveríamos apropriar as sessões que havíamos planeado, para atendimentos à distância, dado o período de confinamento e a suspensão das atividades letivas. Penso que, de certa forma, este esclarecimento tornou possível desbloquear algum receio que tinha em avançar com a intervenção individual, dado estarmos num período de suspensão de atividades letivas e por não termos um contacto tão direto e frequente com a Dr.ª Sónia Dias (o que cria constrangimentos para entender qual o equilíbrio entre o que posso fazer autonomamente e o que precisa de ser debatido e autorizado primeiro). • De seguida, a Dr.ª Sónia Dias deu-me a conhecer a existência de atendimentos individuais que irão iniciar na próxima semana e dos quais eu farei parte. Serão as primeiras sessões

		de observação de avaliação nas quais participarei sem a presença da colega Eva Ferreira e às quais posteriormente darei continuidade mais autonomamente (ainda que sempre em articulação com a orientadora de estágio). • Relativamente à recolha de dados no AE de Maximinos, a Dr.ª Sónia Dias confirmou a aprovação do Conselho Pedagógico dos nossos estudos. Para agilizar a distribuição dos Consentimentos Informados, a orientadora de estágio marcará uma reunião com as coordenadoras de 3.º ciclo e com a coordenadora do Ensino Secundário (tendo em consideração a faixa etária dos participantes da minha investigação e da colega Eva Ferreira). Nesta reunião, será necessário apresentar o meu estudo, tema principal e sua pertinência, objetivos, …, e serão respondidas algumas dúvidas que as coordenadoras possam ter. Será combinada a forma como será feito esta distribuição de documentos, dado estarmos em período de confinamento, o que implicará o envio dos Consentimentos Informados por e-mail para todos os EE. Neste processo penso que a maior dificuldade será obter a autorização daqueles EE/pais que não sabem

		trabalhar com um computador. Nestes casos, será necessário obter o consentimento dos EE/progenitores através de chamada telefónica, o que fará com que o processo seja mais demorado (caso se verifique um elevado número de pais com estas dificuldades). Destaque-se o facto de ainda que o consentimento seja dado por e-mail, aquando o regresso ao ensino presencial, os pais/EE deverão assinar este documento. • Por sua vez, começamos a preparação da ação de sensibilização junto dos agentes educativos. No meu caso, terá como temática a gestão/regulação emocional (consoante a faixa etária abordada) e será realizada junto de pais/EE. Para tal, será necessário criar um documento onde sejam apresentados os objetivos desta sessão, temática, calendarização, entre outros aspetos pertinentes de serem partilhados com o Diretor do AE de Maximinos. Como sugestão, a Dr.ª Sónia Dias referiu que seria pertinente trabalhar junto de pais/EE do 1.º ciclo, dada a relevância de implementar intervenções precocemente. Para isso, sugeriu a aquisição de alguns livros que abordam a temática das

		emoções na infância: "Lá em casa mandam eles" (Vera Ramalho), "Os Anos Incríveis" (Carolyn Webster-Stratton) e "O Birras queria ser da família da Clara!" (Vera Ramalho). Para além disso, facultou-nos alguns documentos que complementarão o planeamento destas ações de sensibilização.
	Intervenção individualizada a uma criança – Caso JP (pesquisa bibliográfica, estabelecimento de hipóteses, integração de resultados, apresentação de possível diagnóstico).	• Considerando as novas leituras realizadas, foi necessário um reajuste de alguns aspetos da integração de resultados e do enquadramento teórico das sessões de intervenção individual. Como tal, foram feitas novas pesquisas bibliográficas e adicionados novas fontes. Foi ainda possível estabelecer novas hipóteses que poderão explicar/justificas as dificuldades apresentadas por JP, ao nível da cognição, aprendizagem, emoção e comportamento e domínio social. Do mesmo modo, foi apresentado um possível diagnóstico inicial que poderá enquadrar JP numa Perturbação de Hiperatividade/Défice de Atenção. Ainda que não seja essencial estabelecer este diagnóstico, tendo em consideração principalmente o estipulado pelo Decreto-Lei n.º 54/2018 (Educação Inclusiva), julgo que serve de orientação para o

		estabelecimento de objetivos de intervenção e, consequentemente, de estratégias direcionadas.
03/02/2021	Pesquisa bibliográfica e leitura de diversas fontes sobre a PHDA	• A fim de conseguir entender com maior profundidade a Perturbação de Hiperatividade/Défice de Atenção, considerei necessário pesquisar artigos e recorrer a obras, nomeadamente "Sentidos – O grande livro das perturbações do desenvolvimento e comportamento" (Antunes, 2020) e "Perturbações do Neurodesenvolvimento – Manual de orientações diagnósticas e estratégias de intervenção" (Lima, 2015).
	Intervenção individualizada a uma criança – Caso JP (preparação das sessões para o formato à distância)	• O confinamento, em resposta à pandemia Covid-19, implicou a suspensão das atividades letivas durante 15 dias e, nos dias posteriores, a passagem para o ensino à distância. Como tal, foi necessário idealizar um plano B, que exigiu a criação de sessões para serem realizadas no formato online. Para isso, em conjunto com a orientadora, selecionou-se um objetivo para cada sessão, ao invés dos dois/três objetivos estipulados anteriormente. O principal desafio concentrou-se na escolha das atividades a realizar neste formato à distância. É necessária criatividade e imaginação para desenhar tarefas

		que sejam possíveis de concretizar estando terapeuta e cliente cada um em suas casas, interagindo através do computador. Para além da intervenção direta, também será necessário preparar momentos de intervenção indireta, junto do agregado familiar da criança e do Professor Titular de Turma (e.g., sugestão/recomendação de vídeos, jogos, livros). • Como reflexão final, avalia-se esta atividade de estágio como o primeiro momento autónomo de passagem da teoria para a prática. Isto é, para além de preparar todos os elementos teóricos do plano de intervenção, será possível de forma autónoma realizar as sessões com a criança, EE e Professor Titular de Turma, sem a presença da orientadora de estágio (ainda que em constante articulação). Pessoalmente, apreciam-se estas tarefas de construção de sessões de intervenção, o que dá um certo ânimo, pois na prática futura será esta uma das atividades a desempenhar enquanto Psicóloga da Educação.

04/02/2021	Reunião EMAEI (Google Meet): • Verificação de RTP's • EMAEI no ensino à distância Participantes: Dr.ª Sónia Dias, Estagiárias Inês Paiva e Eva Ferreira, Professora Ana Barrôco (Educação Especial), Professora Maria João Faria (Subdiretora), Professor Carlos Martins (1.º Ciclo), Professora Susana Vieira (2.º Ciclo) e Professora Justina Santos.	• Nesta reunião foram verificados pormenorizadamente RTP's de oito alunos. Destacam-se como dificuldades mais prevalentes as dificuldades de aprendizagem, que se traduzem num baixo rendimento académico. Em todos os casos, entendeu-se que o apoio deficitário da família é um fator de risco para o desenvolvimento destas lacunas. Além disso, os alunos retratados encontravam-se todos na passagem para o 3.º ciclo e, como tal, foi necessário o ajuste das medidas de suporte à aprendizagem. Considero que a revisão dos RTP's, nesta reunião, foi feita de forma rigorosa, de forma a entender as áreas fortes e as áreas com dificuldades de cada criança, no momento atual, a fim de que as medidas sejam melhor direcionadas. • Foi ainda apresentado um documento criado pelo Diretor do AE de Maximinos, sobre o apoio que a EMAEI deverá providenciar no formato à distância. Esta atuação terá como base quatro eixos principais, nomeadamente a "articulação com diversos serviços da comunidade" (Eixo 4). Ficou decidido que o e-mail da EMAEI, que se encontra disponível na página do AE, servirá para todos os elementos da

		comunidade escolar enviarem as suas dúvidas e, eventualmente, agendarem reuniões com a Equipa via online. Como tal, foi realizado um ajuste do plano do E@D no que concerne às valências da EMAEI. • Como noutras reuniões anteriores, os professores acusam o elevado número de tarefas e cargos que desempenham. Esta situação apresenta-se como um entrave, não só pelo cansaço que os docentes vão acumulando, mas também pelo facto de estes referirem não conseguirem ser totalmente competentes em todas as suas tarefas.

05/02/2021	Intervenção individualizada a uma criança – Caso JP (reajuste de duas das sessões do formato à distância)	• No dia de hoje, procedeu-se ao ajuste das sessões relacionadas com métodos e técnicas de estudo, e com os conceitos autoestima e autoconceito. Foram desenhadas sessões direcionadas para a autorregulação da aprendizagem, englobando a criação e/ou o ajuste do local de estudo da criança. No que concerne aos relacionamentos interpessoais, houve a necessidade de criar um PowerPoint exemplificativo, para que a criança entendesse de que forma é que se pode caracterizar e de que modo é que os outros (e.g., pais, professor, amigos) o descrevem.
06/02/2021	Ação de sensibilização para pais/EE – pesquisa bibliográfica	• A construção de uma ação de sensibilização implica a pesquisa de artigos científicos e outras fontes que estudem a temática escolhida: as emoções. Depois de selecionados, estes são agrupados consoante o subtema que abordam, entre os quais: definição de emoções e principais autores, competência socioemocional, relação parental. • A opção por crianças no 4.º ano de escolaridade, do 1.º CEB, resulta da importância da realização de uma intervenção precoce ou atempada que, a longo prazo, surtirá efeitos duradouros e positivos. No que concerne aos pais/EE, em

		contexto de pandemia, auxilia-los na gestão emocional pessoal e dos filhos apresentar-se-á como uma mais valia. Num mundo de incertezas, stress, medo e ansiedade constantes, os agentes educativos, em especial pais, devem ser equipados com ferramentas que lhes permitam manter o seu bem-estar pessoal e, simultaneamente, servirem de suporte às suas crianças.
08/02/2021	<u>Ação de sensibilização para pais/EE – construção do enquadramento teórico</u>	• No dia de hoje, procedeu-se à construção do subtópico das emoções, no enquadramento teórico da ação de sensibilização. Foram apresentadas diversas definições, modelos, teorias, entre outras características relevantes de adicionar à revisão de literatura. • Considero que esta pesquisa é relevante para entender diferentes perspetivas e modelos teóricos, consoante o autor abordado. Além disso, julgo que o enquadramento teórico representa um suporte que justifica a pertinência de abordar a temática selecionada. • Na minha opinião, a pesquisa bibliográfica e consequente junção de vários artigos no enquadramento teórico é uma tarefa complexa. Além de ser necessário entender o que é

		defendido, colocando por palavras próprias, é relevante ter fontes diversas, clássicas e mais recentes. Evitar o plágio e utilizar linguagem científica, evitando juízos de valor, são outras ferramentas que, ao longo da Licenciatura em Psicologia e no Mestrado, foram ensinadas por diversos docentes. São ferramentas necessárias não só para a construção de trabalhos científicos de qualidade, como também para a prática profissional futura (e.g., escrita de relatórios psicológicos).
	Recolha de materiais para a construção de atividades para a intervenção individual – Caso JP	• O contexto de pandemia torna complicada a aquisição de materiais que possibilitem tornar as sessões à distância mais dinâmicas e interativas. Como tal, decidiu-se optar pela recolha e construção de jogos/atividades lúdicas, a fim de que se possa captar a atenção da criança em análise. • Neste dia em concreto, recolheram-se materiais para a construção de monstrinhos que serão utilizados nas sessões dedicadas às emoções e que têm como temática/imaginário a obra "O Monstro das Cores" (Anna Llenas).
09/02/2021	Participação no *Webinar* com a temática Educação Especial" (Academia dos +)	• A participação em Webinars contribui para aumentar o conhecimento teórico sobre um determinado assunto e, ao

		mesmo tempo, para capacitar com ferramentas essenciais para a prática profissional futura. Especificamente, neste evento, foi abordado o conceito de Educação Especial e salientou-se a passagem para a terminologia Educação Inclusiva. Destacaram-se as principais alterações e as dificuldades sentidas pela comunidade educativa na implementação do Decreto-Lei n.º 54/2018.
	Ação de sensibilização para pais/EE – construção do enquadramento teórico	• Neste dia deu-se continuação à construção do enquadramento teórico para a ação de sensibilização dirigida a pais/EE de crianças no 4.º ano de escolaridade, do 1.º CEB. • Foram pesquisados artigos, livros e dissertações que abordavam o desenvolvimento socioemocional e as três competências que integram este processo: expressão emocional, regulação emocional e conhecimento emocional. • Num segundo tópico foi descrita a relação parental e a sua ligação com o desenvolvimento socioemocional das crianças. O tipo de relação parental (e.g., diretiva, autoritária) apresenta impacto significativo na forma como as crianças expressam e regulam as suas emoções.

		• Considero que esta recolha de informação de diferentes fontes é um processo demorado, mas enriquecedor para a aquisição de conhecimentos na temática do desenvolvimento socioemocional e da relação pais-filhos. O 1.º ano de Mestrado em Psicologia da Educação e particularmente a disciplina de Desenvolvimento Socioemocional ao Longo da Vida foi um suporte importante para a construção destes dois subtópicos.
	Construção de materiais para a intervenção individual – Caso JP	• A opção pela história "O Monstro das Cores", de Anna Llenas, levou-me a ter a iniciativa de construir os monstrinhos em formato de bonecos. Assim, com a ajuda de familiares, iniciei o processo de construção do molde do monstro e, de seguida, pedi auxílio para encher os bonecos com algodão, tornando-os tridimensionais e mais apelativos. Penso que estes bonecos me auxiliarão ao longo do meu percurso profissional. No caso do JP, em concreto, julgo que será uma forma mais lúdica e interativa de lhe apresentar as emoções, associando-as às cores dos monstrinhos da história.

10/02/2021	Construção de materiais para a intervenção individual – Caso JP	• Nesta manhã, deu-se continuidade à construção dos monstrinhos das cores, para a sessão relacionada com as emoções, na intervenção individual do caso JP. • Confesso que este momento em família para além de ser importante para a construção destes materiais lúdicos, também servem para quebrar a monotonia da pandemia e tornar o confinamento menos penoso. Porém, o cansaço acumulado com a realização de outras tarefas começa a surgir, pelo que será necessário fazer uma melhor gestão do tempo de lazer e de trabalho.
	Ação de sensibilização para pais/EE – continuação da construção do enquadramento teórico	• No enquadramento teórico da ação de sensibilização, foi sugerido pela orientadora adicionar uma secção designada continuum educativo. Nesta parte do trabalho, serão abordadas as transições pelas quais o indivíduo passa ao longo do seu percurso académico. Em particular, será dada maior relevância à transição do 1.º Ciclo do Ensino Básico para o 2.º Ciclo, dado a ação de sensibilização ser dirigida a pais cujas crianças se encontrem no 4.º ano de escolaridade. Das pesquisas realizadas, entende-se que este momento é

		uma etapa de grande desafio e tensão, que já tem sido estudada por vários investigadores. • No final do dia de hoje, e considerando o cansaço, entendi que o meu corpo necessita de descansar mais do que aquilo que tenho relaxado. Como tal, será absolutamente necessário que o fim-de-semana seja passado com a realização de momentos de lazer e de descanso obrigatório, a fim de que durante a semana seja possível estar mais desperta, orientada e focada para as tarefas que tenho em mãos.
11/02/2021	Ação de sensibilização para pais/EE – continuação da construção do enquadramento teórico	• No dia de hoje, procedeu-se à continuação da elaboração do enquadramento teórico da ação de sensibilização para pais. Particularmente, abordaram-se conceitos como o continuum educativo, o suporte parental, as dificuldades sentidas pelas crianças na transição do 1.º para o 2.º CEB.
	Construção de materiais para a intervenção individual – Caso JP	• No dia de hoje, dediquei menos tempo na construção dos monstrinhos, ainda que tenha conseguido concluir, com a ajuda de familiares, dois de seis bonecos. Ainda que considere que o cansaço está cada vez mais a impedir a concretização das diversas tarefas, a construção de materiais para as sessões é um momento prazeroso. A possibilidade de

		juntar a família no mesmo espaço, realizando a mesma atividade e, principalmente, o desejo de utilizar estes bonecos com JP, dão motivação e alento para continuar o desempenho eficaz das atividades de estágio.
12/02/2021	Intervenção individualizada a uma criança – Caso JP (conclusão da edificação das sessões no formato à distância)	• Após recebido feedback sobre as sessões à distância, foi necessário proceder a alguns ajustes, entre as quais: a definição clara dos objetivos de algumas sessões; a substituição da palavra "avaliação" pelo vocábulo "promoção", dado tratar-se de um plano de intervenção e, como tal, se propiciar o desenvolvimento de capacidades; e, a troca da utilização do filme "Divertidamente" para a história "O Monstro das Cores", de Anna Llenas (considerando a idade da criança e o seu desenvolvimento cognitivo).

	Ação de sensibilização para pais/EE – continuação da construção do enquadramento teórico	• No dia de hoje, procedeu-se à pesquisa de mais fontes relativas ao continuum educativo, particularmente no que diz respeito aos desafios causados pelos momentos de transição escolar. Depois de terminada uma primeira versão do enquadramento teórico, foi enviada para a orientadora, a fim de obter feedback. Porém, confesso que fiquei confusa sobre qual o construto-chave e/ou a temática ao/à qual deve ser dada/o maior relevância. Ainda que compreenda que a transição do 4.º para o 5.º ano de escolaridade esteja relacionada com o desenvolvimento de competências socioemocionais, julgo que a definição de objetivos (geral e específicos) e a construção das sessões, ainda é um assunto que precisa de ser melhor debatido em conjunto com a orientadora e realizando mais pesquisas.
13/02/2021	Construção de materiais para a intervenção individual – Caso JP	• No dia de hoje, deu-se continuidade à construção dos monstrinhos para as sessões de intervenção individualizada relacionadas com as emoções.

14/02/2021	Construção de materiais para a intervenção individual – Caso JP	• Ainda que seja domingo, em conjunto com a família, decidiu-se continuar a costurar os monstrinhos das cores, para as sessões de intervenção individualizada. Considero que estes momentos são prazerosos e servirão para construir materiais que serão úteis para a prática profissional futura.
15/02/2021	Intervenção individualizada a uma criança – Caso JP	• No dia de hoje, como forma de preparação da intervenção individualizada, entendeu-se que os anexos ainda não estavam totalmente adequados ao ensino à distância. Como tal, procedeu-se à criança de PowerPoint's, nomeadamente para a sessão das regras e comportamentos, das emoções, e da memória imediata. • Pensou-se que seria uma tarefa mais fácil; porém, a construção de PowerPoint's animados ocupa sempre tempo, dadas as aprendizagens que se pretendem dar a conhecer com os slides e a dedicação com que se constroem estes materiais. À medida que se vão edificando, os diferentes materiais são colocados em pastas numeradas consoante a sessão, a fim de, no momento de implementação das sessões, ser acessível entender o que é necessário para cada uma.

	Construção de materiais para a intervenção individual – Caso JP	• No final do dia, considerando as dificuldades ao nível do foco e de motivação, muito em parte resultantes do cansaço acumulado pelas tarefas do dia, deu-se continuidade à construção dos monstrinhos para utilizar na sessão dedicada às emoções com JP.
16/02/2021	Finalização da construção de materiais para a intervenção individual – Caso JP	• No dia de hoje, procedeu-se à finalização dos monstrinhos, para a sessão relacionada com as emoções. No final, o sentimento é de gratidão e de completude. Considera-se que o apoio da família foi fundamental para a concretização deste material que não só poderá ser utilizado nesta intervenção, como em momentos futuros.
	Intervenção individualizada a uma criança – Caso JP – recomendações para Pais/EE e Professores (Professor Titular de Turma e Professor dos Laboratórios de Aprendizagem)	• No final do dia, foram elaboradas algumas estratégias para os pais e/ou a/o Encarregada/o de Educação da criança realizar, em momentos posteriores à intervenção individualizada. Isto é, terminada a sessão a/o EE e o Professor terão também algumas atividades para realizar com J.P. como forma de reforço das aprendizagens.
17/02/2021	Reunião de técnicos do AE de Maximinos (Zoom e Google Meet)	• Na sequência de um pedido para a elaboração de um programa de apoio à parentalidade, no âmbito das principais problemáticas existentes no AE de Maximinos, procedeu-se à

	Participantes: Dr.ª Sónia Dias, Estagiárias Inês Paiva e Eva Ferreira, Professora Ana Dias (+ Atitude), Professora Rita Azevedo (Educadora Social), Dr.ª Neusa Silva.	realização de uma reunião online, com a presença de vários técnicos. • Ficou saliente a necessidade de separar diferentes projetos e iniciativas elaboradas pelos diferentes técnicos, dada a confusão e a tentativa de junção de diferentes programas. • Para além disso, por sugestão da Dr.ª Sónia Dias, decidiu-se restringir o programa a um ciclo de ensino, e não a todo o AE.
	Intervenção individualizada a uma criança – Caso JP – recomendações para Pais/EE e Professores (Professor Titular de Turma e Professor dos Laboratórios de Aprendizagem)	• No dia de hoje procedeu-se à continuação da construção de atividades para sugerir a EE/Pais e ao Professor dos Laboratórios de Aprendizagem, no que diz respeito à intervenção individualizada com JP. Foram criados PowerPoints e vídeos, e elaborado um horário de estudo individual (sessão dedicada à importância do estudo e da aprendizagem). • Confesso que, no final do dia de hoje, o cansaço começou a notar-se sendo impossível terminar a realização das estratégias como havia sido estipulado no início do dia. Porém, será preferível conseguir descansar mais cedo e

		levantar de manhã para concretizar esta tarefa de forma produtiva e dinâmica.
18/02/2021	Intervenção individualizada a uma criança – Caso JP – recomendações para Pais/EE e Professores (Professor Titular de Turma e Professor dos Laboratórios de Aprendizagem)	• No dia de hoje, procedeu-se à conclusão das estratégias para pais/EE e professores, no que concerne à intervenção com JP. Especificamente foi escrita uma história e colocada em formato PowerPoint, a fim de a tornar mais apelativa e dinâmica. Esta história, que será trabalhada com o professor de laboratórios de aprendizagem na sessão 10, pretende demonstrar à criança a importância da escola e da aprendizagem. • Considerando o cansaço acumulado desta semana, neste dia optou-se pela diminuição do número de horas em frente ao computador. Assim, depois de terminadas as estratégias/recomendações para Pais/EE e Professores, procedeu-se ao envio destes ficheiros para a orientadora de mestrado, a fim de que esta envie o seu feedback.
20/02/2021	Intervenção individualizada a uma criança – Caso JP (reajuste de anexos das sessões do formato à distância)	• Considerando os interesses e os gostos de JP, foram efetuadas algumas alterações ao nível dos jogos e atividades que serão realizadas nalgumas sessões. Especificamente,

		foram selecionadas imagens de dinossauros, para o jogo das diferenças, dado ser este o animal preferido da criança.
	Leitura de bibliografia relativa à Perturbação de Hiperatividade/Défice de Atenção	• A intervenção com JP terá como principal foco de atuação a promoção de capacidades ao nível da atenção/concentração. Como tal, torna-se necessário a realização aprofundada de leituras no âmbito destas dificuldades, a fim de ser possível entender a PHDA profundamente. Tal fará com que seja possível antecipar a execução de determinados comportamentos, por parte da criança, ao longo das sessões, e quais as formas mais ajustadas de intervir e/ou os ajustar. • No que diz respeito às fontes consultadas, destaque-se a pesquisa de programas de intervenção, no âmbito da PHDA, e de uma obra intitulada "Sentidos: O Grande Livro das Perturbações do Desenvolvimento e Comportamento", de Nuno Lobo Antunes.
22/02/2021	Orientação Vocacional (online) – 1ª sessão com alunos do ensino articulado da música Participantes: 11 alunos da turma 9.º5, Dr.ª Sónia Dias e Estagiária Inês Paiva	• Através da plataforma Classroom, foi realizada a primeira sessão de OV, com alunos do ensino articulado, turma 9.º 5. Estes alunos não participaram na 1ª sessão presencial, dado não frequentarem a disciplina na qual nos deslocamos para a realização da intervenção.

		• Iniciou-se a sessão através da apresentação individual dos alunos e das suas aspirações vocacionais e/ou profissionais futuras. Neste momento foi possível entender que quase a totalidade dos alunos demonstrou ter realizado autonomamente momentos de exploração vocacional. A grande parte apresentava dúvidas entre dois cursos Científico-Humanísticos e, duas alunas, referiram ter como hipótese continuar na música e ter disciplinas do ensino regular (superlativo). Porém, manifestaram algum receio nesta decisão, dado considerarem que a carga horária é extensa. • De seguida, foi exposta a estrutura do programa, o conceito de OV, os percursos possíveis após o 9.º ano de escolaridade, o sistema de permuta de disciplinas e a importância das médias finais de cada disciplina (bienal e trienal), no que concerne aos cursos Científico-Humanísticos. Foram também apresentados cursos Profissionais, nomeadamente o existente no AE de Maximinos (Gestão e Programação de Sistemas Informáticos), e a diferença entre estes cursos e os Científico-Humanísticos.

		• Momentos antes de terminar a sessão, em conjunto com a Dr.ª Sónia Dias, foi realizada uma pequena reflexão sobre o comportamento da turma. Considerou-se que o 9.º5 contempla alunos empáticos, responsivos e educados, não tendo existido a necessidade de advertir nenhum aluno pelo seu comportamento. A Dr.ª Sónia Dias salientou a importância do suporte parental, no caso destes alunos em concreto, como um dos fatores principais para a exploração vocacional já realizada e, também, pelo comportamento e postura dos jovens.
	Reunião (via Zoom) com a colega Eva Ferreira, a fim de discutir quais os principais tópicos de estágio a abordar na reunião com a Dr.ª Sónia Dias.	• Nesta curta reunião, elencamos os assuntos mais importantes a tratar com a Dr.ª Sónia Dias, na reunião que seria realizada no final deste dia. Destacam-se como tarefas mais relevantes, os casos de intervenção individual, as ações de sensibilização, a recolha de dados para a Dissertação de Mestrado e a reunião de EMAEI. • Penso que a realização de momentos como este são indispensáveis para em conjunto conseguirmos organizar uma lista das atividades mais importantes a debater com a

		Dr.ª Sónia Dias, focando a atenção da reunião para estas temáticas.
	<u>Reunião, através do Google Meet, com a Dr.ª Sónia Dias e a colega Eva Ferreira:</u> • Calendarização das próximas semanas; • Sessões de Orientação Vocacional; • Intervenção individualizada; Reunião de EMAEI.	• A reunião de hoje começou pela partilha de experiências, sentimentos e emoções por parte da Dr.ª Sónia Dias e das estagiárias, durante aquela semana. Penso que momentos como este são indispensáveis para a criação de uma relação de entreajuda e de apoio constantes entre estagiárias e orientadora. • Por parte da colega Eva Ferreira, denotou-se alguma ansiedade resultante da aproximação da primeira sessão de intervenção individualizada, realizada de forma autónoma. Foram diversas as estratégias que a Dr.ª Sónia Dias utilizou para confortar e acalmar a colega, nomeadamente salientando que qualquer que seja a criança e independentemente da experiência profissional que possamos ter, o psicólogo fica sempre nervoso e ansioso aquando o momento de consulta. Além disso, advertiu que o psicólogo adota um estilo particular na sua intervenção, consoante o contexto, a pessoa intervencionada e a situação apresentada (e.g., estilo confrontativo).

		• De seguida, a Dr.ª Sónia Dias partilhou um caso específico de excesso de autoridade da filha perante a mãe. Isto é, existe alguma dificuldade por parte da progenitora em impor regras e limites, apresentando como justificação o facto de considerar que desse modo perderá o amor da filha. A Dr.ª Sónia Dias, adverte para a importância de estabelecer regras e adotar uma postura mais autoritária e assertiva, a fim de que os pais sejam encarados pela jovem como figuras de autoridade. • Foram ainda partilhadas perspetivas acerca da efetividade do ensino à distância na aprendizagem dos alunos. São já visíveis diversas dificuldades, principalmente no que concerne a alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário. De facto, estes alunos demonstram maiores níveis de ansiedade e de insucesso escolar, em resultado de dois confinamentos e da realização de momentos de isolamento profilático. No que concerne ao 1.º CEB, estão explícitos problemas ao nível da aprendizagem da leitura e da escrita. Por sua vez, no Ensino Secundário os jovens apresentam falta de autonomia, baixo autoconceito e baixa

		autoestima, dificuldades na identificação de emoções e no estabelecimento de relacionamentos. Todas estas problemáticas têm repercussões ao nível da efetividade da aprendizagem e, consequentemente, no rendimento académico destes alunos. • No que concerne às sessões de Orientação Vocacional, a Dr.ª Sónia Dias partilhou com as estagiárias o formulário que os jovens terão de preencher na 2ª sessão (Ficha de Identificação Pessoal). Os dados obtidos nesta sessão deverão ser cruzados com as informações recolhidas posteriormente na sessão três, a fim de se entender quais os alunos que precisarão de atendimentos individuais. • Por último, nesta reunião, foi apresentada a possibilidade de se dar início de forma autónoma e independente a atendimentos individuais, sem a supervisão da orientadora de estágio. Na minha opinião, esta foi uma excelente proposta aceitada prontamente pelas estagiárias. Ainda que com alguns receios, considero que será um momento de desapego e de partida para uma outra etapa do estágio curricular. Para a realização destas intervenções, a Dr.ª Sónia Dias enviará

		uma lista de alunos e respetivos motivos de encaminhamento, a fim de que as estagiárias selecionem um caso cada uma, consoante gostos/preferências pessoais. • Como reflexão final, julgo que ainda que tenha sido uma reunião importante para a continuação das tarefas de estágio, o tempo reduzido não permitiu que fosse possível debater todos os assuntos que haviam sido elencados anteriormente como relevantes pelas estagiárias. Porém, ao longo da semana, considero que ainda haverá oportunidade para conseguir ver estas dúvidas respondidas.
	Ação de sensibilização para pais/EE – continuação	• No dia de hoje deu-se continuidade à construção da ação de sensibilização, no que diz respeito à estrutura, objetivo, descrição das sessões, calendarização, entre outros subtópicos pertinentes. • Ainda que já tenham sido construídos anteriormente projetos semelhantes a esta ação de sensibilização, estes sempre foram direcionados para crianças e/ou adolescentes, o que torna a edificação de atividades para pais/encarregados de educação mais difícil. Considero que tentar tornar as sessões o mais informativas possível, sem que os progenitores

		considerem entediante ou, por outro lado, difícil de compreensão, é uma tarefa complexa.
	Plano adaptado de sessões à distância – introdução para relatório de estágio (Caso JP)	• Considerando a necessidade de terem sido construídas sessões para a intervenção individualizada com JP, procedeu-se à elaboração de uma introdução para incluir no relatório de estágio, intitulada por "Plano adaptado". Nesta introdução são mencionadas as razões que explicam a criação das sessões em formato online e os principais entraves que se verificam na concretização de intervenções à distância.
23/02/2021	Preparação de materiais e agendamento da reunião com EE de JP	• Neste início de dia, tal como havia ficado combinado com a Encarregada de Educação de JP, foi agendada uma reunião (Google Meet), a fim de se realizar o pré-teste desta intervenção individualizada. Espera-se com este encontro recolher informações relevantes em falta sobre a criança, nomeadamente ao nível da relação com o Professor Titular de Turma, com o Professor de Laboratórios de Aprendizagem e, a nível familiar, com o irmão mais velho. Nesta entrevista, também será feito um levantamento dos principais comportamentos desajustados que a EE considera que JP executa.

		• Por último, espera-se conseguir agendar com a EE quando será possível começar a intervenção individualizada com JP.
	Participação num *Webinar* com a temática Perturbação de Hiperatividade com Défice de Atenção (Sociedade Portuguesa de Défice de Atenção – SPDA)	• A participação em Webinars contribui para aumentar o conhecimento teórico sobre um determinado assunto e, ao mesmo tempo, para capacitar com ferramentas essenciais para a prática profissional futura. Especificamente este evento foi selecionado, dada a prevalência da PHDA no contexto de estágio.
	Formação complementar	• Na tarde de hoje, foi redigido o subtópico intitulado por "Formação Complementar", que irá enquadrar o Relatório de Estágio. Nesta secção foram descritas as formações nas quais pude participar, no formato à distância. Dentro da área principal da Psicologia da Educação, foram diversas as temáticas abordadas, entre as quais: Dificuldades na Aprendizagem, Perturbações do Neurodesenvolvimento (e.g., PHDA, PEA) e Ludoterapia. Destaque-se, também, a presença em webinars relativos à Psicologia Clínica, à (Psico)Gerontologia e à Terapia da Fala. • Foi possível constatar que a participação nestes eventos constitui um momento de aprendizagem efetiva de

		conhecimentos que serão relevantes para a prática profissional futura. Para além disso, servem o propósito de demonstrar a passagem dos conhecimentos teóricos, adquiridos ao longo do percurso académico, para a prática, através da partilha de experiências de diversos profissionais. • Considero que estes eventos funcionam como uma espécie de momento de lazer, que servem para intercalar tarefas de estágio com momentos de aquisição de conhecimentos. Tal possibilita o aumento da atenção/concentração e, simultaneamente, a melhoria da motivação para a concretização das diversas atividades de estágio.
	<u>Reunião com Encarregada de Educação de JP</u> (entrevista e preenchimento de tabela de levantamento de comportamentos desajustados - pré-teste)	• Nesta reunião foi possível dar a conhecer à Encarregada de Educação de JP, como irão decorrer as sessões de intervenção (calendarização, duração) e qual o seu papel no apoio à criança. Realizou-se o preenchimento da tabela de levantamento de comportamentos (pré-teste) e foram recolhidas informações relacionadas com o contexto escolar (e.g., aprendizagem à distância, relacionamento com professores e com colegas) e com a dimensão familiar (e.g., interação com pai, mãe e irmão).

		• No final da reunião, ficou agendada a primeira sessão com JP e as sessões futuras, além das reuniões semanais com a Encarregada de Educação.
24/02/2021	<u>Descrição das sessões de intervenção no formato à distância</u> – Caso JP	• Neste dia procedeu-se à descrição das sessões à distância pormenorizadamente. Para além disso, construiu-se a ficha técnica, a calendarização das sessões, as modalidades utilizadas e as formas de avaliação do processo e da intervenção no global.
	<u>Reunião EMAEI (Google Meet):</u> • Verificação de RTP's, de Fichas de Identificação de Necessidades e de um Formulário de monitorização do ensino à distância (E@D). <u>Participantes:</u> Dr.ª Sónia Dias, Estagiárias Inês Paiva e Eva Ferreira, Professora Ana Barrôco (Educação Especial), Professora Maria João Faria (Subdiretora), Professor Carlos Martins (1.º Ciclo), Professora Susana Vieira (2.º Ciclo) e Professora Justina Santos.	• No início desta reunião foi possível conversar com o Professor Titular de Turma de JP, a fim de esclarecer a calendarização das sessões de intervenção. • Entendeu-se que a carga horária do 1.º Ciclo do Ensino Básico, de acordo com a opinião de um professor, se encontra elevada no E@D. • De seguida, os elementos da EMAEI realizaram uma análise conjunta do formulário de monitorização do E@D, que será enviado para os Diretores de Turma do AE, tendo sidas efetuadas algumas alterações. • Para além disso, discutiu-se a efetividade da aprendizagem dos alunos com medidas seletivas e adicionais no ensino á

		distância. Considerando as dificuldades moderadas e severas dos alunos, é compreensível que este tipo de ensino seja mais complexo, o que diminui a aquisição de diferentes matérias. Percebeu-se, ainda, que são cerca de 100 alunos aqueles que beneficiam de medidas seletivas e adicionais. • No que concerne à análise de RTP e de Fichas de Identificação de Necessidades, foram analisados vários casos, nomeadamente o Caso M e o Caso G. • Como reflexão final, registe-se, mais uma vez, o cansaço visível nos elementos da EMAEI, pelo acumular de tarefas e cargos, mas também pelo aumento da carga horária na passagem para o E@D.
25/02/2021	<u>Descrição das atividades observadas em estágio</u> - Caso G e Caso A	• No dia de hoje procedeu-se à construção de relatórios que sintetizam a observação de dois casos, em local de estágio. As crianças observadas integram o 1.º Ciclo do Ensino Básico, sendo uma do Centro Escolar de Maximinos e a outra do CE de Gondizalves. No caso G, as principais dificuldades concentram-se ao nível da velocidade de processamento, atenção/concentração, autonomia e relacionamentos interpessoais. Por sua vez, o caso A

		constitui como problemática principal as dificuldades de aprendizagem, mas também ao nível da autoestima e da atenção/concentração ainda que de forma menos acentuada.
	Organização das informações recolhidas na reunião com a EE de JP (pré-teste)	• No final do dia, organizaram-se os dados recolhidos na reunião com a Encarregada de Educação de JP. Estas informações obtiveram-se a partir de uma entrevista semiestruturada e de uma tabela de levantamento de comportamentos desajustados que funcionará como pré-teste da intervenção.
26/02/2021	Participação no *Webinar* "Como enfrentar o segundo ano" (PACTOR)	• A participação em Webinars contribui para aumentar o conhecimento teórico sobre um determinado assunto e, ao mesmo tempo, para capacitar com ferramentas essenciais para a prática profissional futura. Especificamente, neste evento, foi abordado a temática da pandemia e como adquirir ferramentas para a enfrentar.
	Orientação Vocacional (online) – 2ª sessão com turma completa 9.º 5 Participantes: 19 alunos, Dr.ª Sónia Dias e Estagiária Inês Paiva	• Através da plataforma Classroom, foi realizada a segunda sessão de OV, com a turma 9.º 5. • Os alunos compareceram à reunião à hora indicada, tendo sido possível saudarmo-nos e dialogarmos, antes da entrada da Dr.ª Sónia Dias na sessão. Considero que foi um momento

		agradável, dando para perceber a empatia, carinho e responsabilidade dos alunos presentes. • Esta sessão teve como principal propósito o preenchimento de uma Ficha de Caracterização Pessoal, a fim de se recolher dados pessoais sobre os jovens (e.g., interesses, preferências, exploração vocacional já realizada, avaliações escolares). • Durante a sessão, surgiram dúvidas nalgumas questões, nomeadamente ao nível da caracterização pessoal, resultados escolares (7.º ano). Quando não sabiam o que responder ou quando alguma pergunta não se aplicava, foi indicado aos alunos, pela Dr.ª Sónia Dias, que estes deveriam responder "Não sei" ou "Não se aplica". • Foi uma sessão agradável, dada a boa disposição de todos os alunos e o facto de terem mantido as câmaras ligadas. • No final da sessão, e como forma de reforço positivo, a Dr.ª Sónia Dias deixou na turma da Classroom do 9.º 5, uma mensagem em que os felicitou pelo comportamento e pela postura na sessão, assinando no nome dela e da estagiária que esteve presente. Penso que é algo positivo e uma atitude

		que deverá ser adotada sempre que se verificar um comportamento exemplar.
	1ª sessão de intervenção individualizada - Caso JP	• Nesta sessão, o principal objetivo consistiu em proceder à apresentação da criança e da psicóloga estagiária. Além disso, foram explicadas as principais regras das sessões e o objetivo primordial da intervenção - promover competências de atenção/concentração. • Além disso, através de uma entrevista semiestruturada, foram recolhidos dados sobre diversos contextos em que a criança se insere (e.g., escolar, familiar, social). Foram também questionados alguns interesses de JP, ao nível de passatempos/atividades de lazer preferidos, a fim de se poder ajustar as sessões seguintes consoante as suas preferências. • Registe-se que, ao longo da sessão, foi reforçado positivamente o comportamento adequado da criança. • No final da sessão, relembrou-se JP de que as sessões serão sempre às sextas-feiras, pelas 15 horas, acrescentando-se que na sessão seguinte deverá selecionar os seus brinquedos preferidos (fazendo a psicóloga estagiária o mesmo) para contarem juntos uma história.

	Reunião Encarregada de Educação JP	• Esta reunião apresentou, como principal propósito, dar a conhecer à Encarregada de Educação o desempenho de JP na primeira sessão de intervenção. • Foram, também, recolhidos alguns dados adicionais sobre a criança, nomeadamente ao nível dos comportamentos desajustados executados em casa. • Como remate final, salientou-se a importância de JP estar presente em todas as sessões e de, do mesmo modo, pais, irmão e professores contribuírem para a efetiva mudança de comportamento da criança. • Considera-se que, a criação de uma *checklist*, antes das reuniões com a EE, se revela uma vantagem, a fim de sintetizar aspetos importantes de serem abordados.
	Redação dos relatórios descritivos da sessão de intervenção individualizada e da reunião com EE – Caso JP	• A fim de tornar mais acessível recolher dados significativos e incluí-los na descrição do caso, no relatório psicológico de JP, decidiu-se elaborar relatórios no final de cada sessão e reunião. Penso que é uma forma de organizar informação e tomar consciência de alguns detalhes que ao longo destes momentos não estavam tão percetíveis. Do mesmo modo, julgo que ajudarão a, gradualmente, alcançar um possível

		diagnóstico que ajudará a direcionar as atividades planeadas o que, consequentemente, contribuirá para a mudança efetiva de comportamentos e diminuição das dificuldades evidenciadas por JP.
28/02/2021	Ação de sensibilização para pais/EE – continuação	• Considerando o foco da ação de sensibilização - apoio parental na transição do 4.º para o 5.º ano de escolaridade – houve a necessidade de reestruturar o enquadramento teórico, a fim de que o tema principal ficasse claro.
	Descrição das atividades observadas em estágio - Caso M e Caso D	• No dia de hoje procedeu-se à construção de relatórios que sintetizam a observação de dois casos, em local de estágio. As crianças observadas integram o 1.º Ciclo do Ensino Básico, do Centro Escolar de Gandra. No caso M, as principais dificuldades concentram-se ao nível dos relacionamentos interpessoais e possível interferência destes no bem-estar da criança. Por sua vez, o caso D constitui um momento de intervenção ao nível do desenvolvimento socioemocional (relacionamentos interpessoais, autoconceito e autoestima).

Anexo 6 – Diário de Bordo

março

Data	Atividades	Apreciação / Reflexão / Sentimentos
01/03/2021	Reunião – Programa de Intervenção Autorregulação (FACES) Participantes: Inês Paiva, Ana Lages, Rita Moreira	• Nesta reunião foram apresentadas ideias, discutidas perspetivas e elaboradas algumas sugestões para apresentar na reunião, do dia seguinte, em que estarão presentes a Doutora Íris Oliveira e a Doutora Ângela Azevedo. • Pretendeu-se juntar alguns artigos que haviam sido previamente selecionados e alguns programas de intervenção, no âmbito da temática mais específica da autorregulação da aprendizagem em estudantes do Ensino Superior.
	Descrição das atividades observadas em estágio - Caso A	• No dia de hoje procedeu-se à construção de um relatório que sintetiza a observação de um caso de avaliação psicológica, em local de estágio. A criança observada integra o 1.º Ciclo do Ensino Básico, do Centro Escolar de Maximinos. No caso A, as principais dificuldades concentram-se ao nível do desenvolvimento emocional (autoestima e autoconceito), dificuldades na aprendizagem e atenção/concentração.

		• Considera-se pertinente, ao nível da intervenção, que a criança beneficie de intervenção psicológica direta, nomeadamente que frequente sessões dedicadas ao desenvolvimento socioemocional, pois julga-se que a melhoria desta dimensão terá vantagens na atenção/concentração e, consequentemente, no processo de ensino-aprendizagem.
	<u>Anexos – intervenção individualizada JP</u>	• No final do dia de hoje, foram adicionados os PowerPoints, construídos para as sessões de intervenção psicológica individualizada (JP), aos anexos que serão, posteriormente, acrescentados ao relatório de estágio. Foi, para isso, necessário recortar cada slide e adicioná-lo a um documento de Word, o que implicou algum trabalho, coordenação e estruturação do ficheiro.
	<u>Leitura bibliográfica:</u> • Caso JP • Problemática prevalente no AE de Maximinos (adição da Internet) • Educação Inclusiva (papel da EMAEI)	• A obra "Sentidos – O grande livro das perturbações do desenvolvimento e comportamento" (Antunes, 2020) tem-se revelado determinante para a compreensão de diferentes perspetivas teóricas, mas também para a adoção e registo de estratégias que poderão ser implementadas na prática.

		• O capítulo 2, dedicado aos marcos do desenvolvimento normativo do indivíduo, possibilitou que se entendessem quais as competências que JP deveria possuir, considerando a sua faixa etária. Porém, entendendo-se as dificuldades da criança ao nível do desenvolvimento cognitivo, verifica-se que tais habilidades não se encontram ainda presentes. Do mesmo modo, o capítulo 24 "Intervenção familiar nas perturbações do desenvolvimento" serviu para adquirir conhecimento e registar alguns tópicos (*checklist*) que poderão auxiliar na criação da sessão dedicada à atuação dos progenitores na diminuição dos comportamentos desajustados perpetuados por JP. • A leitura do capítulo 21, relacionado com a utilização da Internet, possibilitou entender quais as principais causas que estão na origem da adição dos jovens, nomeadamente a videojogos. Salienta-se a necessidade de perceber, também, o impacto dramático que esta adição tem no quotidiano dos indivíduos (e.g., consequências a nível socioemocional, familiar). O relato por parte da Dr.ª Sónia Dias pode explicar a necessidade de adquirir informação sobre esta nova

		perturbação, incluída no DSM-V, que começa a ganhar visibilidade no AE de Maximinos e na própria literatura. • Por último, o capítulo "Intervenção clínica em contexto escolar" incluiu subtítulos como "Educação Inclusiva" e "Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva", que explicaram as diversas mudanças registadas com a promulgação do Decreto-Lei n.º 54/2018, entre as quais: a criação de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão (universais, seletivas, adicionais), do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, do Relatório Técnico Pedagógico (RTP), do Programa Educativo Individual (PEI). No que concerne à EMAEI, são definidas nomeadamente as suas competências e áreas de atuação, e elementos integrantes. Considero que a leitura deste capítulo serviu de reforço ao já anteriormente aprendido sobre a Educação Inclusiva, em disciplinas como Intervenção Psicológica em Educação Especial. Além disso, esclareceu algumas das tarefas que competem à EMAEI, confirmando algumas das atividades já observadas nas reuniões desta equipa do AE de Maximinos.

02/03/2021	Reunião – Programa de Intervenção (FACES) Participantes: Alunas Inês Paiva, Ana Lages, Rita Moreira; Doutora Ângela Azevedo e Doutora Íris Oliveira	• Nesta reunião foram debatidos aspetos como: o levantamento de necessidades e a publicitação do programa de intervenção. • Ficou definida a construção de uma ficha de inscrição, através do *Google Forms*, e de um PowerPoint/Vídeo de suporte. • A publicitação do programa será realizada junto de turmas da faculdade, sendo para isso necessário o agendamento e o contacto com docentes.
02/03/2021	Reunião – Programa de Intervenção (FACES) Participantes: Inês Paiva, Ana Lages, Rita Moreira	• Nesta reunião, tínhamos estipulado três tarefas principais para realizar e apresentar na reunião seguinte de equipa responsável pelo programa de intervenção (que para além das três estagiárias, inclui a Doutora Ângela Azevedo e a Doutora Íris Oliveira). Estas tarefas consistiam na criação de um meio de divulgação do programa de intervenção (e.g., vídeo), no posterior agendamento da publicitação e na construção de uma ficha de inscrição. • Consoante as pesquisas previamente realizadas, foram selecionadas pequenas frases para serem incluídas no vídeo de promoção do programa de intervenção. Tendo como

		ponto de partida o artigo construído por investigadores da Universidade Católica Portuguesa de Braga (e nossos docentes ao longo da Licenciatura e do Mestrado) - Professora Berta Maia e Professor Paulo Dias - foram destacadas as principais consequências da pandemia Covid-19, nomeadamente stress, ansiedade e depressão, experienciadas por estudantes universitários. Este estudo vai ao encontro do já anteriormente obtido noutros países, tendo essas investigações também sido adicionadas ao nosso PowerPoint, como forma de os estudantes de Psicologia entenderem a prevalência nacional e internacional destes resultados. Deste modo, poderão sentir que universitários de todo o mundo experienciam sentimentos similares, o que poderá melhorar/aumentar a adesão ao programa de intervenção.
	<u>Construção de um PowerPoint – Programa de Intervenção (FACES)</u>	• A construção de um PowerPoint servirá de base para incluir as ideias-chave resultantes da reunião com as colegas estagiárias e que, posteriormente, se transformará no vídeo de publicitação do programa de intervenção. Neste documento, foram incluídas as principais transformações

		exigidas pelo confinamento e pelo ensino à distância, e as consequências negativas visíveis nos estudantes universitários: depressão, isolamento, angústia, depressão, stress, perda de foco, entre outras.
	Descrição das atividades observadas em estágio - Caso M	• Na tarde de hoje, e considerando algum cansaço já acumulado das elevadas horas em frente ao ecrã do computador, optou-se por redigir a secção da "Integração de Resultados" do relatório psicológico do Caso M. • Considero que esta integração de resultados foi diferente do habitual, dado se ter descartado a existência de alguma problemática, comprovando-se a maturidade da criança na resolução de problemas. • Em síntese, com base nos resultados da avaliação psicológica, foi possível identificar como áreas fortes de M e, como tal, fatores protetores, os seguintes aspetos: o gosto por aprender e pela escola; a relação estabelecida com a Professora Titular de Turma e com os colegas; a maturidade, a autonomia, a empatia e a preocupação.

		• Assim, o passo seguinte consistiu no término das consultas individuais e na partilha dos principais resultados à EE de M (quem sinalizou a criança), tranquilizando-a sobre a performance de M e garantindo-lhe que as zangas com colegas não prejudicam o seu bem-estar e concentração escolar. Ainda assim, poderia ser útil partilhar estratégias com a EE de M, no sentido de apoiar o seu desenvolvimento socioemocional e competências sociais para melhorar o relacionamento com os colegas.
03/03/2021	<u>Reunião – Programa de Intervenção (FACES)</u> <u>Participantes:</u> Inês Paiva, Ana Lages, Rita Moreira	• Na reunião de hoje, deu-se continuidade à construção do PowerPoint que servirá como publicitação do programa de intervenção. • Na segunda parte, foi elaborada a ficha de inscrição, num formulário *Google Forms*, que pretende recolher alguns dados sociodemográficos e académicos, e fazer um levantamento mais aprofundado de necessidades.
	<u>Descrição das atividades observadas em estágio – conclusão da primeira versão</u>	• Durante a tarde, deu-se conclusão à primeira versão da descrição das atividades observadas em estágio. Este documento foi, posteriormente, enviado para a orientadora da

		faculdade, a fim de poder obter feedback e, dessa forma, melhorar a descrição de cada caso.
	Pesquisa bibliográfica – PHDA e relação parental (Caso JP)	• Depois de entender a necessidade de reunir com os pais de JP, a fim de os sensibilizar para a importância de estabelecerem regras claras e imporem limites, sempre em concordância, pesquisou-se o impacto da relação parental no aparecimento, desenvolvimento e agudizar das dificuldades de atenção/concentração.
	Ação de sensibilização para pais – Transição do 4.º para o 5.º ano de escolaridade (PowerPoint)	• No final do dia, iniciou-se a construção do PowerPoint que será utilizado na sessão de sensibilização realizada com pais do AE que têm filhos no 4.º ano de escolaridade. Neste ficheiro, serão incluídos, nomeadamente, a definição de conceitos-chave, alguns dados estatísticos e estratégias que os pais poderão utilizar no suporte proporcionado no momento de transição escolar.
04/03/2021	Reunião – Programa de Intervenção (FACES) Participantes: Inês Paiva, Ana Lages, Rita Moreira	• Na reunião de hoje, deu-se conclusão à construção do PowerPoint de publicitação do programa de intervenção. Foram ajustadas algumas imagens, tornados claros e simples

		os slides e adicionadas algumas animações nas transições entre diapositivos. • No final, o PowerPoint e o Formulário criado no *Google Forms* (Ficha de Inscrição no programa de intervenção) foram enviados por e-mail para a Doutora Ângela Azevedo e para a Doutora Íris Oliveira, a fim de que estas pudessem dar o seu feedback e responder a algumas dúvidas colocadas.
	<u>Ação de sensibilização para pais – Transição do 4.º para o 5.º ano de escolaridade</u>	• Na construção do PowerPoint para a ação de sensibilização para pais/EE, surgiu a necessidade de reformular o enquadramento teórico, dada a falta de sequencialidade dos dados recolhidos. Assim, depois de efetuadas as alterações consideradas essenciais, os subtópicos definidos para o enquadramento teórico foram os seguintes: Continuum Educativo, o Papel da Família, o Papel da Escola e Relação Família-Escola. • De seguida, procedeu-se à edificação do PowerPoint para a sessão e do Mentimeter com algumas questões destinadas aos pais, a fim de tornar a ação de sensibilização mais interativa.

05/03/2021	Formação Complementar – participação em Webinars, Workshops, Conferências	• A participação em diversos eventos científicos, relacionados com temáticas abordadas em estágio, levou à inclusão destas atividades em diário de bordo. Como tal, houve a necessidade de, recorrendo a certificados de participação e anotações redigidas nas palestras, adicionar o número de horas, o tema do evento e uma reflexão, desde o mês de setembro 2020 até ao mês de março 2021. Considero que inserir estas atividades em diário de bordo faz todo o sentido, dada a sua relevância para a formação do estagiário em Psicologia.
	Ação de sensibilização para pais – Transição do 4.º para o 5.º ano de escolaridade	• Na tarde de hoje, deu-se continuidade à construção do PowerPoint para a ação de sensibilização. Além disso, foram anotadas algumas ideias para a sessão e estipulados outras ferramentas que serão utilizadas.
	2ª sessão de intervenção individualizada – Caso JP	• Nesta sessão, o principal objetivo consistiu em compreender a relação de JP com o agregado familiar e com a família. • Ainda que se tenha conseguido cumprir os objetivos de contar as histórias-estímulo à exploração das relações familiares de JP, não foi possível entender

		pormenorizadamente a interação de JP com cada um destes elementos. A distração e irrequietude da criança foram fatores a destacar nesta sessão. • Como tal, saliente-se a necessidade de, na sessão seguinte, voltar a explorar este conteúdo.
	Reunião Encarregada de Educação JP	• Nesta reunião, foi dado a conhecer à progenitora o comportamento de JP na sessão. De acordo com a mãe, a criança está cansada das aulas à distância, da elevada carga horária e da quantidade de trabalhos; o que poderá explicar o seu comportamento na sessão.
06/03/2021	Participação no *Webinar* "Será a Covid-19 o Vírus-Papão da Geração Pandemia?" (ANEPE)	• A participação em *Webinars* contribui para aumentar o conhecimento teórico sobre um determinado assunto e, ao mesmo tempo, para capacitar com ferramentas essenciais para a prática profissional futura. • Especificamente, neste evento, foram salientadas diferentes perspetivas sobre o impacto do Covid-19 na saúde mental das crianças e dos seus familiares (Pedopsiquiatra Dr. Pedro Caldeira da Silva). Constatou-se que, por um lado, aumentaram os níveis de ansiedade, depressão e stress

		experienciados pelas crianças. Por outro lado, verificou-se que algumas patologias, nomeadamente dificuldades ao nível do comportamento, diminuíram com a permanências das crianças em casa ao encargo dos seus pais. • Foi, igualmente, salientada a fadiga pandémica experienciada pela maioria dos portugueses, como consequência de um segundo confinamento. De acordo com a Doutora Vera Ramalho (Psicóloga Clínica e da Saúde), as pessoas estão mais tensas, cansadas, frustradas e assiste-se ao aumento da exigência laboral. • No relativo à aprendizagem, evidenciam-se dificuldades ao nível da matemática e da leitura e da escrita, o que tem repercussões no desenvolvimento das crianças. Especificamente, assistiu-se ao declínio de competências psicomotoras e da linguagem, em crianças na entrada da Educação Pré-Escolar (Doutora Diana Alves – Psicóloga). Todavia, considera-se que os estudos não são congruentes na determinação do impacto que a pandemia tem tido/está a ter na aprendizagem dos alunos. Será necessário dar-se mais tempo para perceber verdadeiramente as consequências a

		longo prazo do confinamento. Por último, ficou também visível a importância de a escola se recriar, isto é, ser mais flexível e diversificada, dado este estabelecimento de ensino funcionar como fator protetor para muitas crianças (e.g., o recurso às cantinas escolares). • Penso que este *webinar* teve como propósito desmistificar alguns mitos associados ao isolamento/confinamento, demonstrando alguns aspetos positivos resultantes do tempo em que pais e crianças estiveram em casa.
	Construção de um Questionário (*Google Forms*) para utilização na ação de sensibilização "Transição do 4.º para o 5.º ano de escolaridade".	• A edificação deste questionário resultou da necessidade de se entender quantos pais/EE estariam dispostos a participar na ação de sensibilização, quais as suas características sociodemográficas e qual a sua disponibilidade ao nível de horários. • Deste modo, será possível apropriar a linguagem utilizada, os conteúdos apresentados, ferramentas empregues, e agendar a sessão para o horário mais conveniente para os progenitores/EE.

	Redação dos relatórios descritivos da sessão de intervenção individualizada e da reunião com EE – Caso JP	• A fim de tornar mais acessível recolher dados significativos e incluí-los na descrição do caso, no relatório psicológico de JP, decidiu-se elaborar relatórios no final de cada sessão e reunião com EE.
	Reunião (via Zoom) com a colega Eva Ferreira, a fim de esclarecer algumas dúvidas relativas à Orientação Vocacional (OV)	• Através de uma reunião breve, foi possível entender como se conseguem visualizar as respostas de cada aluno ao formulário do *Google* – preenchido na 2ª sessão de OV. Deste modo, foi possível idealizar uma tabela para enquadrar as respostas mais pertinentes.
	OV – Ficha de caracterização pessoal (9.º5)	• Na tarde de hoje, procedeu-se à construção de uma tabela-resumo, em que são apresentadas as respostas dadas pelos alunos ao formulário de caracterização pessoal (2.ª sessão OV). • Foram selecionadas algumas categorias relevantes ao nível da intervenção vocacional, entre as quais: características do aluno, disciplinas, avaliações, curso pretendido, profissão. • Criou-se, ainda, uma coluna final com observações/principais conclusões, onde é sugerido um curso (consoante as

		preferências e as avaliações do aluno) e são apontadas algumas peculiaridades a ter em atenção. • Registe-se que esta tabela foi enviada para a orientadora de estágio (Dr.ª Sónia Dias), a fim de a colocar a par dos documentos que vão sendo elaborados pela estagiária, em trabalho remoto.
08/03/2021	Ação de sensibilização para pais – Transição do 4.º para o 5.º ano de escolaridade	• No dia de hoje, deu-se por concluída uma primeira versão do PowerPoint para a ação de sensibilização. Posteriormente, este documento foi enviado para a orientadora, a fim de esclarecer algumas dúvidas existentes e receber feedback.
	Reunião (via Zoom) com a colega Eva Ferreira	• Nesta breve reunião, esclareceram-se algumas dúvidas sobre o estágio e elaborou-se uma checklist das atividades e dos assuntos mais importantes a debater com a Dr.ª Sónia Dias, na reunião do dia seguinte (e.g., Orientação Vocacional).
09/03/2021	Reunião – Programa de Intervenção (FACES) Participantes: Alunas Inês Paiva, Ana Lages, Rita Moreira; Doutora Ângela Azevedo e Doutora Íris Oliveira	• Nesta reunião, foram definidas as tarefas seguintes a serem concretizadas: a elaboração de um guião para apresentação do PowerPoint de publicitação do programa de intervenção; a construção da ficha técnica do programa; o estabelecimento

		de contacto com a Doutora Armanda Gonçalves (para se dirigir o programa consoante o levantamento de necessidades realizado pelas suas estagiárias). • Foram ainda efetuadas algumas alterações sugeridas pelas Doutoras Ângela Azevedo e Íris Oliveira, no relativo ao PowerPoint e à Ficha de Inscrição.
09/03/2021	Reunião – Programa de Intervenção (FACES) Participantes: Inês Paiva, Ana Lages, Rita Moreira.	• Na reunião de hoje, procedeu-se à realização das alterações sugeridas pela Doutora Íris Oliveira e pela Doutora Ângela Azevedo, no relativo ao PowerPoint e à Ficha de Inscrição do Programa de Intervenção. Especificamente, ao nível do PowerPoint, foram mudadas algumas imagens e deu-se destaque ao slide que continha o título do programa. No relativo à Ficha de Inscrição, foram criadas novas categorias, nomeadamente a dos sentimentos, a dos pensamentos e a dos comportamentos. Além disso, adicionaram-se algumas estratégias de coping.
	Reunião, através do *Google Meet*, com a Dr.ª Sónia Dias e com a colega Eva Ferreira:	• No início da reunião de hoje, a Dr.ª Sónia Dias partilhou as principais observações/reflexões do apoio que está a providenciar aos alunos com medidas seletivas e adicionais

	• Sessões de Orientação Vocacional à distância; • Intervenção individual à distância; • Recolha de dados.	que regressaram ao ensino presencial. Salientaram-se diversas dificuldades por parte dos alunos, entre as quais: esquecimento de materiais escolares, casos de mutismo seletivo, não saberem como anexar ficheiros no e-mail, incumprimento na realização de tarefas escolares. Destaque-se, também, de acordo com a Dr.ª Sónia Dias, o insucesso académico encontrado, de forma geral, nas avaliações do 1.º período letivo, nos alunos do AE de Maximinos. • Num segundo momento, a Dr.ª Sónia Dias atribuiu um caso individual a cada estagiária. No meu caso em particular, será o caso L, 6.º ano de escolaridade, sendo a problemática sinalizada a ansiedade. • Foram também combinadas algumas questões relativas ao processo de OV, nomeadamente a forma como os alunos teriam de responder ao questionário da 3.ª sessão. • Por último, e no que concerne à recolha de dados inerente à dissertação, a Dr.ª Sónia Dias disponibilizou o endereço e-mail das coordenadoras de 3.º CEB e do Ensino Secundário, a fim de que eu e a minha colega Eva Ferreira entrássemos

		em contacto com as professoras para agendarmos o envio dos Consentimentos Informados (e a posterior recolha de dados).
	Reunião (via Zoom) com a colega Eva Ferreira	• Depois da reunião com a Dr.ª Sónia Dias, eu e a minha colega decidimos reunir para combinarmos o melhor procedimento a adotar no envio do e-mail para as coordenadoras de 3.º CEB e do Ensino Secundário. Para além disso, esclarecemos alguns aspetos relativamente às atividades presenciais de estágio da semana seguinte.
10/03/2021	Reunião – Programa de Intervenção (FACES) Participantes: Inês Paiva, Ana Lages, Rita Moreira.	• Na reunião de hoje, iniciou-se a construção da Ficha Técnica do Programa de Intervenção e do guião para apresentação do PowerPoint. Estes documentos foram, posteriormente, enviados para as Doutoras Íris Oliveira e Ângela Azevedo, a fim de obtermos feedback e darmos conhecimento do cumprimento das tarefas estipuladas para esta semana.
	Caso L – construção de uma entrevista de anamnese (2.º CEB)	• A fim de recolher dados, e considerando o ciclo de ensino de L, decidiu-se elaborar uma entrevista de anamnese, como forma de recolher dados na avaliação psicológica.

	Caso L – pesquisa bibliográfica (ansiedade)	• Considerando a problemática sinalizada pela mãe de L, procedeu-se à pesquisa de artigos e livros que abordassem a temática da ansiedade. Foram, ainda, recolhidos os principais instrumentos de avaliação utilizados no diagnóstico desta perturbação.
	Ação de Sensibilização ("Transição do 4.º para o 5.º ano de escolaridade) – formulário de avaliação da ação	• Como forma de avaliar a ação de sensibilização, decidiu-se elaborar um formulário para que os progenitores pudessem dar a sua opinião relativamente a aspetos como o conteúdo da sessão, a pertinência do tema, a performance da dinamizadora, entre outros tópicos. Desta forma, será possível entender quais os pontos fortes e aqueles em que será necessário melhorar em ações/formações futuras.
11/03/2021	Reunião – Programa de Intervenção (FACES) Participantes: Inês Paiva, Ana Lages, Rita Moreira.	• Na reunião breve de hoje, optou-se por começar a recolher informação sobre a temática principal do programa de intervenção – a autorregulação. • Especificamente, dividiu-se a autorregulação em: a) autorregulação – conceito geral; b) autorregulação do desenvolvimento (emocional e social); c) autorregulação da aprendizagem; d) autorregulação do processo/processual.

		Deste modo, ficamos responsáveis por realizar uma revisão de literatura breve sobre cada um destes tópicos.
	Caso L – Entrevista de anamnese e tabela de registo da ansiedade	• Considerando o feedback proporcionado pela orientadora, foram efetuadas algumas alterações à entrevista de anamnese, nomeadamente a introdução de questões direcionadas à ansiedade. Além disso, por recomendação da mesma, construiu-se uma tabela de registo de sinais psicofisiológicos da ansiedade, que deverá ser enviada para L entre a primeira e a segunda sessão.
	Redação do Diário de Bordo – registo da semana	• Considerando o elevado número de tarefas de estágio e a preparação de documentos para a realização da recolha de dados (AE de Arcozelo), durante a semana, não foi possível a redação do Diário de Bordo, de forma diária. Como tal, houve a necessidade de fazer este registo no dia de hoje, tendo por base anotações registadas numa folha de papel com orientações sobre as atividades realizadas em cada dia e o tempo despendido nessas tarefas.
	Programa de Intervenção (FACES) – pesquisa bibliográfica	• Tendo em consideração o estipulado na reunião com as colegas Ana Lages e Rita Moreira, procedeu-se à realização

		de uma pesquisa sobre a autorregulação e à construção posterior de um documento de revisão de literatura deste construto. Abordaram-se os principais componentes da autorregulação, assim como algumas estratégias utilizadas no treino e apropriação desta metacompetência.
	Preparação da apresentação pessoal para a Ação de Sensibilização (pais/EE)	• A fim de preparar a apresentação da ação de sensibilização, foi criado um documento que contem uma breve apresentação da dinamizadora, da temática da ação e do principal objetivo da sessão.
	Participação no *Webinar* "Saúde Mental e Qualidade de Vida em Ambiente de Ensino Digital" (DGE)	• A participação em *Webinars* contribui para aumentar o conhecimento teórico sobre um determinado assunto e, ao mesmo tempo, para capacitar com ferramentas essenciais para a prática profissional futura. • Especificamente, neste evento, foi salientada a necessidade de os professores serem dinâmicos e proativos no ensino à distância, capacitando os alunos com conteúdos educativos, mas também com ferramentas ao nível do desenvolvimento socioemocional. Destacou-se a importância dos 5 C's da Educação (o sentido crítico, a curiosidade, a criatividade, a

		criação e a comunicação) e a relevância de os professores, antes de iniciarem as suas aulas, entenderem se está tudo bem com os alunos e as suas famílias (revela empatia e propicia um momento de descompressão). • Demonstrou-se, também, o impacto da atuação dos pais, em período pandémico, na estabilidade da criança e, consequentemente, no seu processo de ensino-aprendizagem. • Foi ainda ressaltada a importância de ferramentas, como a inteligência emocional, na combinação do ensino digital com o presencial, sendo esta junção considerada como o principal desafio do futuro.
11/03/2021	Orientação Vocacional (online) – 3ª sessão com turma completa 9.º 5 Participantes: 15 alunos, Dr.ª Sónia Dias e Estagiária Inês Paiva	• Através da plataforma Classroom, foi realizada a terceira sessão de OV, com a turma 9.º 5. • Esta sessão teve como principal propósito o envio e preenchimento do questionário de Interesses e Preferências Profissionais - Edição Revista (IPP-R). • Ao longo da sessão, um aluno identificou informação semelhante em duas questões, tendo a Dr.ª Sónia Dias

		referido que é natural que existam perguntas parecidas, pois "são ratoeiras típicas de questionários de psicólogos". • No final da sessão, foi indicado à turma que a próxima sessão decorrerá no formato presencial, no início de abril. • Quando questionados sobre o regresso às aulas presenciais, um dos alunos referiu estar com algum receio/medo, devido ao Covid-19 e ao facto de não sabermos onde "o bicho anda". De facto, considerando as ações de formação contínua realizadas sobre esta temática, a ansiedade de crianças e jovens aumentou durante o período pandémico, assistindo-se ao agudizar das dificuldades já anteriormente experienciadas por alguns alunos (e.g., lacunas no estabelecimento de relações interpessoais, baixa autoestima, dificuldades na aprendizagem).
	I Congresso de Educação, Cidadania e Empreendedorismo (Iniciativa de Inovação e Empreendedorismo Social 1 por tod@s Gaia, desenvolvida pela Leque - Associação de Pais e Amigos de Pessoas com Necessidades Especiais)	• Neste congresso, foram abordadas diversas temáticas, no âmbito da Educação e da Psicologia, como a importância da resiliência, da promoção da parentalidade positiva e da relevância dos diferentes contextos em que as crianças estão inseridas. No relativo a este último aspeto, foi abordada a teoria dos ecossistemas de Urie Bronfenbrenner, autor e

		perspetiva teórica já estudada ao longo da formação académica (Licenciatura e Mestrado). • Num segundo momento, foi ainda debatido o impacto das emoções, das competências sociais e emocionais e da autorregulação. Destacou-se, ainda, o facto de um controle maior das emoções na infância originar adultos mais preparados para lidar com as mudanças e os desafios constantes do mundo. Salientou-se, também, a importância da empatia e das pessoas se saberem colocar no lugar do outro, competências que deverão ser ensinadas desde a infância. • Por último, expôs-se a relevância da estrutura e do suporte parental no bem-estar das crianças, durante o período pandémico, sendo realçada a importância de se trabalhar não só com as crianças, mas também com os progenitores.
	<u>Reunião – Programa de Intervenção (FACES)</u> <u>Participantes:</u> Inês Paiva, Ana Lages, Rita Moreira.	• Na reunião de hoje, decidiu-se juntar as pesquisas individuais que cada aluna tinha realizado para o enquadramento teórico do programa de intervenção. • Foi delineada uma sequência, criadas categorias e agrupadas informações semelhantes.

		• De seguida, enviou-se este documento para a Doutora Ângela Azevedo e para a Doutora Íris Oliveira, a fim de se obter feedback sobre o início do racional teórico do programa.
	Preparação de um PowerPoint - Caso JP	• A fim de se recolher mais informação sobre a relação de JP com o seu agregado familiar, foi preparado um PowerPoint com imagens que espelhavam diferentes famílias. Deste modo, foi possível entender qual o papel do pai, da mãe e do irmão de JP no seu dia-a-dia.
	3ª Sessão - Caso JP	• Considerando as dificuldades experienciadas na sessão anterior, relativamente ao entendimento da relação estabelecida entre JP e o agregado familiar, optou-se por voltar a explorar esse relacionamento, utilizando outras técnicas. • Assim, através do uso de um PowerPoint com diferentes famílias, a criança foi convidada a identificar aquela que se parecia mais com a sua, justificando. • Foram também exploradas as reações dos diferentes elementos do agregado familiar a atividades como: JP ajudar

		a limpar a casa, vestir o casaco e apertar os atacadores sozinho, situações em que JP estivesse mais triste, entre outras. • Registe-se que o comportamento da criança foi melhor comparativamente à sessão anterior, em que JP estava agitado e desconcentrado. Este comportamento adequado foi reforçado várias vezes ao longo da sessão.
	Reunião Encarregada de Educação JP	• Nesta reunião, deu-se a conhecer à EE de JP o comportamento da criança e a sua prestação na sessão daquela semana. • Foi, ainda, esclarecido o horário de JP no regresso ao ensino presencial e agendadas as sessões para este formato, consoante o horário da criança e da estagiária.
13/03/2021	I Congresso de Educação, Cidadania e Empreendedorismo (Iniciativa de Inovação e Empreendedorismo Social 1 por tod@s Gaia, desenvolvida pela Leque - Associação de Pais e Amigos de Pessoas com Necessidades Especiais)	• No dia de hoje, o principal tema em análise foi a inclusão. • De acordo com o Dr. David Rodrigues, existem diferentes práticas quando se explora este assunto: a da escola tradicional e a das escolas que começam a adotar um novo paradigma. Nas escolas tradicionais, o aluno é visto como um agente recetor de informação, passivo no seu processo de aprendizagem e, como tal, não tem qualquer papel na

		promoção da sua inclusão. Por sua vez, nas escolas que adotam um novo paradigma, onde o aluno é ativo e participa no ensino-aprendizagem, este tem voz e expõe as suas opiniões e ideias para tornar inclusivo o contexto escolar. • Quanto ao papel do professor, é essencial que este seja colaborativo, pratique a diferenciação pedagógica e valorize todas as culturas existentes, nomeadamente, a fim de que se garanta a inclusão efetiva de todos os alunos. • Destacou-se, ainda, o facto de Portugal ser um país com elevada percentagem de alunos com necessidades incluídos em salas de aula do ensino regular. • Por último, alertou-se para a ideia de que não são os recursos que fazem a inclusão, mas sim as pessoas; pelo que é dever de cada um contribuir para que a inclusão seja uma realidade quer na teoria, quer em termos práticos.
14/03/2021	Redação do Diário de Bordo	• O cansaço acumulado da semana impediu o registo em diário de bordo das atividades realizadas na 6ª feira e no sábado, da decorrente semana. Como tal, houve a necessidade de

		dedicar algum tempo de domingo na redação destes momentos.
	Redação dos relatórios descritivos da sessão de intervenção individualizada e da reunião com EE – Caso JP	• O registo semanal das sessões com JP e das reuniões com a EE permitem entender informação relevante não só para a descrição do caso, como também para confirmar o diagnóstico de PHDA, possibilitando a criação de tarefas direcionadas e potencialmente com maior eficácia para a diminuição das dificuldades experienciadas pela criança.
	Intervenção individualizada – Caso JP (Tabela)	• Considerando a abertura das escolas do 1.º ciclo, as sessões de intervenção individualizada com JP passarão a ser realizadas no formato presencial. • Assim, houve a necessidade de conjugar as sessões à distância com algumas atividades das sessões preparadas para o formato presencial, através da construção de uma tabela.
15/03/2021	Seminário de Psicologia da Educação (OPP e DGE)	• No dia de hoje, foi possível estar presente num evento organizado pela Direção Geral da Educação em parceria com a Ordem dos Psicólogos Portugueses.

		• Neste seminário, existiram diversas conferências, dirigidas a todos os participantes, e três sessões paralelas, nas quais os participantes teriam de se inscrever consoante as suas preferências. • A primeira sessão paralela em que participei não foi a minha primeira opção. Porém, revelou ser um momento de aprendizagem ao nível da promoção da aquisição de competências socioemocionais. A Doutora Raquel Raimundo, responsável por esta sessão paralela, destacou algumas perspetivas que, ainda que não sejam adequadas, continuam a ser defendidas, nomeadamente o QI continuar a ser sobrevalorizado e apostar-se na remediação e não na prevenção. Foi saliente, também, a ideia de que é mais fácil melhorar competências socioemocionais, do que diminuir problemas de comportamento. Por último, referiu-se que a promoção destas habilidades pode/deve ser iniciada na Educação Pré-Escolar, "porque, tendo em conta a maturação do cérebro humano, o desenvolvimento afetivo precede geralmente a cognição e o comportamento.". Registe-se que a escolha por esta sessão partiu da importância do

		desenvolvimento de competências socioemocionais e da relevância de entender a existência de programas de intervenção psicológica que já apresentam resultados positivos. Será, com certeza, um programa a adquirir para uso na prática profissional futura. • Na segunda sessão paralela, dirigida à temática intervenção de carreira, apresentada pela Doutora Maria do Céu Taveira (Universidade do Minho), foi exposto um programa de intervenção vocacional implementado na CIM do Ave. Foram explicadas as diferentes fases do programa, as atividades reguladoras da rede e os principais resultados. No final, foi destacada a necessidade de este modelo dever/poder ser incluído noutros anos de escolaridade, a fim de promover o desenvolvimento de carreira dos alunos ao longo da escolaridade obrigatória. Registe-se que a escolha por esta sessão resultou do facto de o tema da Dissertação englobar a carreira e por conhecer previamente as capacidades comunicativas, de envolvência e de sustentação científica da responsável pela sessão.

		• Na terceira sessão paralela intitulada "Promoção da Literacia emergente à distância: resultados, desafios e reflexões", foram apresentadas as principais conclusões de um programa criado pela Doutora Iolanda Ribeiro e pela Doutora Fernanda Leopoldina Viana. Estas sessões foram dirigidas a crianças de cinco anos, o que considerei um aspeto relevante, dada a faixa etária dos participantes e a necessidade de intervir precocemente, a nível promocional e preventivo. Registe-se que a escolha por esta sessão pode ser explicada pelo gosto pela temática, por ter livros destas autoras e por entender que já se começa a atribuir importância à prevenção e à aplicação de programas de intervenção psicológica de forma precoce.
	Procedimento concursal comum de recrutamento – AT – prova de avaliação psicológica Participantes: Dr.ª Sónia Dias, Dr. Paulo Nóvoa, Estagiárias Inês Paiva e Eva Ferreira Local: Escola Secundária de Maximinos	• Na tarde de hoje, voltou-se ao contexto de estágio em formato presencial. Concretamente, foi possível observar a avaliação psicológica dos Assistentes Técnicos. • Ainda que tenha sido previamente estabelecido que iria observar a Dr.ª Sónia Dias, fui convidada pelo Dr. Paulo Nóvoa a auxiliá-lo nesta avaliação. Foram utilizados como instrumentos de avaliação: a Bateria de Aptidões Mentais Primárias (PMA – Thurstone & Thurstone, 1984, validado

	Local de observação: Salas de reuniões	para a população portuguesa por Rocha & Coelho) e o Perfil e Inventário de Personalidade de Gordon (GPP-I – Gordon, 1992, adaptado e validado para a população portuguesa por Rocha et al., 2001, 2011). • A PMA é um instrumento que engloba 5 provas: Fator V (raciocínio verbal/vocabulário), Fator E (raciocínio espacial), Fator R (raciocínio lógico), Fator N (raciocínio numérico) e Fator F (fluência verbal). Foram visíveis níveis elevados de stress e ansiedade, por parte de alguns candidatos, através de respirações altas, tremores de mãos e suores. O facto de se tratar de uma prova cronometrada, com respostas certas e erradas, pode ter contribuído para esses sinais de ansiedade. • No GPP-I, os candidatos aparentam estar mais relaxados, principalmente a partir do momento em que entendem que esta prova não seria cronometrada. Destaque-se o facto de o único candidato do sexo masculino ter sido o último a entregar esta prova, tendo demorado cerca de 30 minutos. • No final da avaliação, o Dr. Paulo Nóvoa redigiu algumas observações relativamente à prestação de duas das candidatas que estavam nervosas. Uma das candidatas confidenciou ao

		Dr. Paulo Nóvoa que uma outra candidata tinha avançado no preenchimento dos exercícios no momento em que este estaria a ler as instruções. Além disso, tinha também escrito na mesa algumas anotações, que foram confirmadas e observadas pela estagiária Inês Paiva e pelo Dr. Paulo Nóvoa. De facto, a justificação apresentada pela candidata num dos momentos da prova não pareceu ser plausível (a candidata referiu que tinha começado pelos últimos exercícios de forma estratégica). Esta situação foi posteriormente reportada à Dr.ª Sónia Dias e dada a conhecer à colega estagiária Eva Ferreira. • Como reflexão final, considero que este foi mais um momento de aprendizagem e reflexão. Entendeu-se que é função do psicólogo nas escolas realizar estas avaliações, o que constitui, então, mais uma tarefa deste profissional.
	<u>Intervenção individualizada – Caso JP:</u> • Preparação de materiais	• Considerando o regresso do 1.º ciclo ao ensino presencial, foi necessário imprimir materiais para utilizar nas sessões. Estes materiais tiveram de ser plastificados, para que pudessem ser

		desinfetados, respeitando as normas de higiene impostas pela pandemia.
	Intervenção individualizada – Caso L	• Considerando a reunião com a Diretora de Turma de L, houve a necessidade de construir um guião de entrevista semiestruturada, a fim de recolher informações sobre a criança.
17/03/2021	Redação do Diário de Bordo	• O elevado número de tarefas, durante esta semana, tem impossibilitado o registo diário destas atividades em Diário de Bordo. Como tal, houve a necessidade de selecionar um momento do dia para descrever as diversas tarefas realizadas em contexto de estágio no formato presencial e no formato à distância.
	Reunião – Programa de Intervenção (FACES) Participantes: Alunas Inês Paiva, Ana Lages, Rita Moreira; Doutora Ângela Azevedo e Doutora Íris Oliveira	• Nesta reunião, as Doutoras Ângela Azevedo e Íris Oliveira sugeriram a realização de algumas alterações no enquadramento teórico do programa de intervenção. Foram ainda destacadas algumas recomendações ao nível: da Ficha Técnica, do guião de apresentação, do PowerPoint, e da Ficha de Inscrição, do Programa de Intervenção.

	Procedimento concursal comum de recrutamento – AT – cotação das provas de avaliação psicológica Participantes: Dr.ª Sónia Dias, Dr. Paulo Nóvoa, Estagiárias Inês Paiva e Eva Ferreira Local: Escola Secundária de Maximinos Local de observação: GMOE	• No dia de hoje, foram cotadas as provas de avaliação psicológica dos Assistentes Técnicos. Este processo foi feito em conjunto com o Dr. Paulo Nóvoa. • Procedeu-se à construção de tabelas em Excel, à inclusão de dados nessas mesmas tabelas e, num momento posterior, à inserção de dados na plataforma hogrefe. • No final, houve oportunidade para um momento de partilha entre as estagiárias e a orientadora de estágio, onde foram debatidos alguns casos de alunos sinalizados e tiradas algumas dúvidas, por parte das estagiárias, no que concerne às intervenções individuais.
	Caso L – Reunião Diretora de Turma	• Através de uma entrevista semiestruturada, cujo guião foi previamente elaborado, foi possível recolher, junto da Diretora de Turma (DT) alguns dados sobre L: ao nível da relação com colegas e professores, acerca da relação familiar, e sobre o motivo da sinalização (ansiedade). • Destaque-se o facto de a DT não ter observado, nem registado, qualquer momento de ansiedade experienciado por parte de L. Acrescenta, entre outros aspetos, que a família de

		L parece estar ansiosa para que a criança seja acompanhada pela psicóloga, ainda que não entenda esta necessidade. • Como características da criança, destacam-se a manipulação e a esperteza "em demasia", que serão traços a entender posteriormente junto de L. • Como reflexão final, verifica-se que a DT é uma professora preocupada com os seus alunos, mostrando disponibilidade para ajudar a Psicóloga Estagiária no que for necessário.
17/03/2021	Reunião – Programa de Intervenção (FACES) Participantes: Inês Paiva, Ana Lages, Rita Moreira.	• Na reunião de hoje, foram inseridas as recomendações da Doutora Ângela Azevedo e da Doutora Íris Oliveira no relativo ao PowerPoint, Ficha Técnica e Guião de Apresentação.
	4ª Sessão - Caso JP	• A quarta sessão com JP foi realizada no Centro Escolar de Maximinos, dada a passagem do ensino para o formato presencial. • Nesta sessão, o objetivo principal era o treino de competências de atenção e concentração. Especificamente, realizou-se a promoção da discriminação percetiva de

		detalhes, da memória imediata e da velocidade de processamento e de execução. • Para isso, foram realizadas três atividades: o jogo das diferenças, um jogo de cartões de memória e uma atividade de código. • Registe-se que o comportamento de JP foi adequado durante a sessão, entendendo-se a dificuldade na realização de determinado exercício através da introdução de conversas sobre outros assuntos.
	Redação do relatório descritivo da sessão de intervenção individualizada– Caso JP	• Considera-se que o regresso ao formato presencial possibilitou a concretização de um maior número de atividades durante a sessão, o que faz com que seja necessário descrever aspetos que foram anotados durante a sessão. Assim, obtém-se um relatório descritivo mais extenso e pormenorizado, sendo necessário utilizar mais tempo na redação do mesmo.
18/03/2021	Reunião Avaliação Intermédia de Estágio	• Nesta reunião, foi possível dialogar sobre os casos individuais pelos quais as psicólogas estagiárias são responsáveis.

	Participantes: Doutora Sónia Dias, Estagiárias Inês Paiva e Eva Ferreira	• Na segunda parte, a Dr.ª Sónia Dias procedeu à avaliação intermédia das estagiárias.
	Reunião EE – Caso L (Google Meet)	• Através de uma entrevista semiestruturada, foi possível entender o principal motivo que levou a EE de L a pedir acompanhamento psicológico para a criança. • Foi explorada a forma como a ansiedade se manifesta, em que momentos e quais as estratégias utilizadas pela família para ajudar L. • Para além disso, foi recolhida informação sobre a estrutura familiar da criança, entendendo-se que os pais de L estão divorciados, tendo constituído família novamente. A criança tem, ainda, um irmão mais novo cinco anos. • No fim, pediu-se o e-mail de L para agendar as sessões na *Classroom*, para as quintas-feiras pelas 16h. A reunião com a EE será no mesmo dia, pelas 18:15h.
	Reunião Programa de Intervenção – FACES Participantes: Inês Paiva, Ana Lages, Rita Moreira.	• Nesta reunião, foram introduzidas as alterações à Ficha Técnica do Programa, ao Guião de apresentação e ao formulário de inscrição.

	Reunião (via Zoom) com a colega Eva Ferreira	• Considerando os novos casos individuais, atribuídos pela Dr.ª Sónia Dias, houve a necessidade de as estagiárias reunirem, de forma breve, para trocar algumas ideias e se entreajudarem. • Tal como preconizado pela Ordem dos Psicólogos Portugueses, a supervisão e a intervisão apresentam-se como processos relevantes na prática profissional do psicólogo. De facto, são consideradas como mecanismos relevantes na promoção do bem-estar e do autocuidado dos profissionais, na facilitação da formação e do desenvolvimento contínuo dos Psicólogos, bem como na prática profissional da Psicologia segura e de qualidade, junto dos cidadãos. • Neste sentido, a OPP disponibiliza documentos de apoio à Prática Profissional, com recomendações para a prática de Intervisão e Supervisão em Psicologia, documentos estes tidos em conta na concretização do estágio curricular. Em particular, as reuniões entre colegas estagiárias podem enquadrar-se em intervisão, enquanto as reuniões com a orientadora e supervisora de estágio podem enquadrar-se em supervisão.

19/03/2021	Materiais – Caso JP: • Jogo da memória	• As dificuldades entendidas por JP, ao nível da discriminação percetiva de detalhes e da velocidade de processamento, levaram à construção de novos materiais e ao planeamento de uma nova sessão para reforço destas habilidades.
	Reunião EE – Caso JP (*Google Meet*)	• Na reunião de hoje, foi reforçado o comportamento da criança durante a sessão daquela semana. • Para além disso, averiguaram-se outros aspetos, entre os quais: o comportamento de JP durante aquela semana, a passagem para o ensino presencial, a necessidade de dar a mão e o episódio de choro no primeiro dia de aulas.
	Visualização do *Podcast*: "A Ansiedade face à matemática" (Iniciativa Educação)	• Como forma de aprofundar conhecimentos sobre a problemática sinalizada para o Caso L, foi sugerido pela supervisora o visionamento de um Podcast sobre a ansiedade face à matemática. Foi possível entender algumas estratégias para a diminuição da ansiedade, nomeadamente a exposição ao gatilho responsável por este sentimento.
20/03/2021	Orientação Vocacional – IPP-R (9.º 5): • Tabela Resumo/Síntese	• Na tarde de hoje, construiu-se uma tabela com os dados obtidos no preenchimento do IPP-R. Indicaram-se os picos

		mais altos, as profissões associadas, o curso e os picos mais baixos. • Esta informação será posteriormente adicionada à tabela inicialmente criada para a turma do 9.º 5, no que concerne ao processo de OV.
21/03/2021	<u>Programa de Intervenção - FACES:</u> • Guião de apresentação do PowerPoint	• Na tarde de hoje, foram efetuadas as alterações sugeridas pela Doutora Ângela Azevedo, no documento preparado para a apresentação do PowerPoint de publicitação do Programa de Intervenção.
	<u>Materiais – Caso JP:</u> • Jogo das diferenças	• Considerando as dificuldades de JP, optou-se por construir o jogo das diferenças recorrendo a imagens mais fáceis e diminuindo ao número de diferenças presentes em cada imagem.
22/02/2021	<u>Publicitação do Programa de Intervenção (FACES)</u>	• Na tarde de hoje procedeu-se à publicitação do Programa de Intervenção, junto da turma do 3.º ano de Licenciatura em Psicologia, com a colaboração da Doutora Íris Oliveira.

		• Com o recurso a um PowerPoint, foi apresentada a temática do programa, o objetivo principal e os estudos já realizados sobre este assunto. • No final, foi partilhado o link para que os estudantes pudessem inscrever-se no programa, preenchendo um questionário sociodemográfico e o levantamento de necessidades.
22/02/2021	<u>Reunião Programa de Intervenção – FACES</u> • PowerPoint • Ficha Técnica • Guião de apresentação do PowerPoint <u>Participantes:</u> Inês Paiva, Ana Lages, Rita Moreira.	• Na manhã de hoje, foi necessário reunir para em conjunto verificar algumas das recomendações sugeridas pela Doutora Ângela Azevedo. • Como forma de preparação para a publicitação do programa de intervenção, foi realizado um treino individual da apresentação, cronometrando o tempo utilizado. • Assim, decidiu-se, por unanimidade, reduzir a extensão do guião, dado considerar-se que o mais importante seria apresentar as informações principais, a fim de cativar os estudantes universitários a inscreverem-se no programa de intervenção.

	Orientação Vocacional (9.º 5): • Tabela Resumo/Síntese (Ficha de Caracterização Pessoal e IPP-R)	• Na tarde de hoje, procedeu-se à construção de uma tabela síntese que inclui os principais dados obtidos na Ficha de Caracterização Pessoal (Sessão 2) e no IPP-R (Sessão 3). • Constatou-se que, atendendo às características pessoais dos alunos e às opções disponíveis, alguns poderão vir a sentir-se mais realizados e a adaptar-se favoravelmente a um curso Científico-Humanístico, enquanto outros, a um Curso Profissional. Contudo, reconhece-se que cada jovem tomará a sua própria decisão, embora a intervenção procure antecipar um maior sentido de realização e de satisfação por parte do jovem, na realização da sua escolha vocacional/de carreira.
23/03/2021	Reunião – Programa de Intervenção (FACES) Participantes: Alunas Inês Paiva, Ana Lages, Rita Moreira; Doutora Ângela Azevedo e Doutora Íris Oliveira	• Nesta reunião, foi dada a conhecer a perspetiva das alunas Ana Lages e Inês Paiva sobre a apresentação do Programa de Intervenção junto de dois anos da Licenciatura em Psicologia. • Destacou-se o elevado número de alunos e a existência de algumas dúvidas relativamente a aspetos específicos do programa.

		• Ficaram definidas as seguintes tarefas: continuação do enquadramento teórico e análise detalhada das respostas das fichas de inscrição.
	Reunião – Programa de Intervenção (FACES) Participantes: Inês Paiva, Ana Lages, Rita Moreira	• Na reunião de hoje, foram distribuídas tarefas para a análise das fichas de inscrição no Programa de Intervenção.
	Programa de Intervenção (FACES)	• Como forma de dividir tarefas, os estudantes que se inscreveram no programa de intervenção foram divididos, de igual forma, pelas responsáveis pelo programa. • Assim, na tarde de hoje, procedeu-se à análise detalhada das respostas às fichas de inscrição dos participantes.
	Caso L - Pesquisa bibliográfica	• Considerando as possíveis lacunas ao nível da autoestima e do autoconceito, no caso L, realizou-se uma pesquisa bibliográfica sobre os principais instrumentos utilizados na avaliação destas dimensões, no caso dos adolescentes. • Foram selecionadas a Escala de Autoconceito de Piers-Harris e a Escala da Autoestima de Rosenberg.

	<u>Reunião EMAEI (Google Meet):</u> • Verificação de RTP's e de Fichas de Identificação de Necessidades <u>Participantes:</u> Dr.ª Sónia Dias, Estagiárias Inês Paiva e Eva Ferreira, Professora Ana Barrôco (Educação Especial), Professora Maria João Faria (Subdiretora), Professor Carlos Martins (1.º Ciclo), Professora Susana Vieira (2.º Ciclo) e Professora Justina Santos.	• Nesta reunião, foram abordados dois casos de alunos que estão a ter aulas em casa, ao abrigo do Despacho 8553-A/2020, de 11 de setembro de 2020. • Foram, também, atualizados dois RTP's (Caso AB e Caso G) e um PEI (Caso G). • Procedeu-se à elaboração de uma proposta para o Projeto Educativo do AE, relativamente ao papel da EMAEI, do Centro de Apoio à Aprendizagem e da definição/explicitação do conceito Educação Inclusiva (revisão e alteração de textos descritivos). • Por último, verificaram-se três Fichas de Identificação de Necessidades, apresentadas por uma professora durante aquela semana, referentes a alunos do 1.º ano de escolaridade (Caso L, Caso I e Caso M).
24/03/2021	<u>Programa de Intervenção (FACES)</u> - pesquisa bibliográfica	• A fim de completar alguns subtópicos do enquadramento teórico, procedeu-se à realização de uma pesquisa bibliográfica sobre a autorregulação desenvolvimental e social. Houve a necessidade de procurar por estes termos em

		inglês, dado não se encontrarem fontes em português, o que aumentou o tempo dedicado à concretização desta tarefa.
25/03/2021	Sessão individual – Caso L	• A sessão de hoje teve como objetivo principal o estabelecimento de uma relação terapêutica de segurança. • Através do uso de uma entrevista semiestruturada, cujo guião foi previamente construído, foram recolhidos dados sobre o motivo principal da sinalização de L: a ansiedade. • Foi possível entender, mesmo através do tempo de duração da sessão, a necessidade da criança em dialogar sobre diversos aspetos que a atormentam e para os quais sente que necessita de apoio.
	Reunião Pais – Caso L (*Google Meet*)	• Considerando o facto de os pais de L estarem divorciados, as reuniões serão realizadas com a presença de ambos. Esta decisão foi tomada depois de entender, junto da Dr.ª Sónia Dias, qual a prática comummente utilizada nos atendimentos de casos de crianças cujos pais estão divorciados. Registe-se que tal indicação vai ao encontro do recomendado pela Ordem dos Psicólogos Portugueses.

		• Foi transmitida a necessidade de manter os assuntos discutidos na sessão de forma confidencial e privada, como forma de cumprir os princípios éticos e deontológicos da conduta do Psicólogo, mas também para que L se sinta segura e confiante nas suas partilhas. • Foram trocados contactos telefónicos e eletrónicos, entre a Psicóloga Estagiária e os pais da criança. • No final, procedeu-se ao agendamento das sessões de L no formato presencial e das reuniões quinzenais à distância com os progenitores.
	Relatório descritivo DT – Caso L	• Considerando a importância dos dados recolhidos na entrevista semiestruturada realizada junta da DT de L, a elaboração de relatórios revela-se eficaz para a sintetização da informação registada.
26/03/2021	Reunião – Programa de Intervenção (FACES) Participantes: Inês Paiva, Ana Lages, Rita Moreira	• Na reunião de hoje, foram feitos alguns ajustes ao nível do enquadramento teórico (e.g., definição de subtópicos, enquadramento e sequencialização de parágrafos, revisão de citações).

		• Foi, também, construída uma tabela que servirá de suporte para a realização de uma análise mais detalhada, ao nível das fichas de inscrição no programa de intervenção.
	5.ª sessão - Caso JP	• Na sessão de hoje, considerando as dificuldades de JP ao nível do jogo das diferenças, optou-se por realizar novamente essa atividade, tornando-a mais simples (e.g., utilizando imagens maiores com erros mais percetíveis - omissão de uma mão ou de uma orelha). Foi também utilizado outro desenho – Mickey Mouse – que vai ao encontro dos interesses da criança, mas que é diferente do utilizado anteriormente (dinossauro). • Além disso, realizou-se um jogo da memória, onde JP foi desafiado virar os dois cartões que apresentassem a mesma imagem. • Registe-se que a criança concretizou ambas as atividades com sucesso e sem ser necessário auxílio. • Saliente-se que, nesta sessão, foram também abordados outros assuntos, entre os quais: relação de JP com os colegas,

		necessidade de dar a mão, episódio de choro no 1.º dia de aulas, reforço do contacto ocular.
	Reunião EE – Caso JP (presencialmente)	• Considerando a passagem para o formato presencial, a Encarregada de Educação de JP passou a ir buscá-lo ao Centro Escolar de Maximinos no final das sessões. • Denotou-se alguma tranquilidade ao entender que a criança tem executado todas as tarefas propostas, de forma adequada, nas sessões, e que o seu comportamento tem correspondido ao desejado. • A EE revelou que a criança tem chorado todos os dias, ao chegar da escola, sem explicar a razão. Para que a progenitora ficasse mais tranquiliza, foi-lhe indicado que esse será um assunto a tentar compreender na sessão seguinte com JP. • No final da reunião, foi combinada a realização da próxima sessão no dia nove de abril, dado na semana seguinte serem as férias da Páscoa e existir interrupção letiva.

27/03/2021	Programa de Intervenção (FACES) - enquadramento teórico e normas APA (7.ª edição)	• A distribuição de tarefas, ao nível dos subtópicos de pesquisa do enquadramento teórico, leva à necessidade de reestruturar a informação recolhida e tornar a linguagem compatível e semelhante ao longo do documento. • Além disso, considerando a 7.ª edição das normas APA, foi necessário realizar alguns ajustes ao nível das referências bibliográficas, nomeadamente eliminar a localidade dos livros, adicionar os DOI, o volume, o n.º do artigo e as páginas.
28/03/2021	Relatórios descritivos: • Caso L - DT e EE • Caso JP - Sessão 4	• No dia de hoje, procedeu-se à conclusão da redação do relatório da reunião com a DT do Caso L. • Para além disso, também se elaborou o relatório descritivo da reunião com a EE de L e o relatório da sessão 4 com JP.
29/03/2021	Programa de Intervenção (FACES) - Análise detalhada	• Considerando a análise detalhada realizada anteriormente, através da construção de tabelas com os dados dos participantes, foi necessário, em cada questão, realizar uma nova análise (e.g., pensamentos positivos mais selecionados pelos participantes e com maior frequência).

30/03/2021	Reunião – Programa de Intervenção (FACES) Participantes: Inês Paiva, Ana Lages, Rita Moreira	• Na reunião de hoje, foram efetuadas algumas alterações ao nível da análise detalhada de questões (ficha de inscrição no programa de intervenção). • Além disso, elaboraram-se conclusões consoante a temática da questão (e.g., sentimentos, comportamentos, pensamentos).
31/03/2021	Relatórios descritivos: • Caso L - reunião pais e sessão 1 (entrevista semiestruturada) • Caso JP - reunião EE	• A redação dos relatórios descritivos das sessões com as crianças e com os EE/Pais são úteis para recolher dados importantes para a construção dos relatórios psicológicos e, ao mesmo tempo, para a preparação das sessões seguintes, de forma direcionada e fundamentada.
	Redação do Diário de Bordo	• O período de recolha de dados, presente nas últimas duas semanas, impossibilitou o registo diário e atempado das tarefas realizadas. Como tal, houve a necessidade de, neste dia, proceder a esta construção, a fim de que o documento seja enviado atempadamente para a orientadora.

Anexo 7 – Diário de Bordo

abril

Data	Atividades	Apreciação / Reflexão / Sentimentos
01/04/2021	Reunião – Programa de Intervenção Autorregulação (FACES) Participantes: Inês Paiva, Ana Lages, Rita Moreira, Doutora Ângela Azevedo e Doutora Íris Oliveira	• Nesta reunião, foram apresentadas algumas sugestões relativas à análise detalhada sobre as fichas de inscrição dos participantes. • Além disso, definiram-se alguns aspetos do programa, entre os quais: periodicidade (semanal), n.º de grupos (três), constituição dos grupos (turmas de 1.º, 2.º e 3.º ano de Licenciatura em Psicologia), formato (online) e início de implementação (26 de abril). • Houve, também, a necessidade de proceder ao contacto com os alunos responsáveis pelas três turmas de Licenciatura em Psicologia, a fim de lhes dar a conhecer o aproximar do término das inscrições no programa (seis de abril de 2021). • No final, foram delineadas as tarefas que as alunas deveriam realizar até à reunião seguinte, nomeadamente, a redação da ficha técnica do programa e a definição das parelhas responsáveis por cada grupo.

	<u>Reunião – Programa de Intervenção Autorregulação da Aprendizagem (FACES)</u> <u>Participantes:</u> Inês Paiva, Ana Lages e Rita Moreira	• Nesta reunião, procedeu-se à concretização das tarefas propostas pela Doutora Ângela Azevedo e pela Doutora Íris Oliveira. • Assim, construiu-se a Ficha Técnica do Programa de Intervenção, definiram-se as parelhas de responsáveis por cada grupo, aprofundaram-se alguns aspetos do enquadramento teórico e realizaram-se as alterações sugeridas pelas professoras ao nível da análise detalhada das fichas de inscrição no programa.
05/04/2021	<u>Descrição de atividades de observação de estágio:</u> • Avaliação Psicológica – Assistentes Técnicos • Orientação Vocacional	• Na manhã de hoje, procedeu-se à elaboração da descrição da atividade de observação da avaliação psicológica dos Assistentes Técnicos e das sessões de Orientação Vocacional. • A descrição da primeira atividade revelou ser útil para se cruzar o que está legislado na Ordem dos Psicólogos Portugueses (Parecer 80), como tarefa do psicólogo ao nível do recrutamento e seleção, com o que realmente se concretiza na prática nas escolas. • No relativo ao processo de OV, foram descritas as diversas atividades realizadas, nomeadamente a sessão de

		apresentação do programa de intervenção, a do preenchimento da Ficha de Caracterização Pessoal e a sessão dedicada à aplicação do Interesses e Preferências Profissionais - Edição Revista (IPP-R).
	Programa de Intervenção Autorregulação (FACES)	• No dia de hoje, procedeu-se à concretização da calendarização e entendimento da disponibilidade dos alunos das três turmas de Licenciatura em Psicologia.
06/04/2021	Reunião – Programa de Intervenção Autorregulação (FACES) Participantes: Inês Paiva, Ana Lages e Rita Moreira.	• Nesta reunião, realizaram-se diversas tarefas, entre as quais: retificação do enquadramento teórico, calendarização das sessões, criação de formulários (horário das sessões e avaliação de cada sessão), plano das sessões.
	Programa de Intervenção Autorregulação (FACES)	• Considerando a necessidade de incluir mais informação no Enquadramento Teórico, houve a necessidade de realizar uma nova pesquisa bibliográfica. Especificamente, foram pesquisados artigos sobre a autorregulação desenvolvimental, no que diz respeito à capacidade de agência e às dimensões que constituem este construto.
07/04/2021	Programa de Intervenção Autorregulação (FACES)	• As dificuldades experienciadas na pesquisa bibliográfica relativa à autorregulação desenvolvimental, implicou a

		continuidade da busca por fontes de informação. Assim, neste dia, procedeu-se a uma nova procura e à integração de toda a informação recolhida pelas três alunas no enquadramento teórico do programa de intervenção.
	<u>Caso L – Sessão de Avaliação Psicológica</u> (preparação)	• No final do dia, procedeu-se à elaboração de um Guião de Anamnese, direcionado para a faixa etária de L (11 anos).
08/04/2021	<u>Atividades de estágio:</u> • Caso L – Sessão 0 • Reunião de supervisão (Dr.ª Sónia Dias, Eva Ferreira) • Reunião Pais – Caso L • Descrição das Sessões de OV	• A sessão com L teve como principal objetivo a recolha de informação de anamnese, pelo que foi utilizado um guião de entrevista previamente elaborado. Conseguiu-se terminar a entrevista, tendo sido recolhidos dados essenciais para o entendimento da sua sinalização e para a descrição do caso. • A reunião de supervisão serviu para se debaterem alguns casos individuais, pelo qual a Dr.ª Sónia Dias é responsável. Foram, também, tiradas algumas dúvidas relativamente às intervenções individuais pelas quais as Psicólogas Estagiárias são responsáveis, sob orientação e supervisão. • Quanto à reunião com os pais de L, foram debatidos aspetos, como: atividades realizadas pela jovem na semana de interrupção letiva da Páscoa; o regresso ao ensino-aprendizagem presencial; o desempenho de L na sessão; a

		necessidade de "aliviar a pressão" exercida sobre L e continuarem a preocupar-se, mas tentarem não ser controladores, a fim de que a criança se sinta mais à vontade na tentativa de estabelecer diálogo. • Aproveitaram-se os intervalos entre cada atividade, para terminar a descrição das sessões de OV.
	Caso JP – Preparação de materiais	• Considerando o aproximar da sessão seguinte de intervenção, construíram-se cartões da mímica das emoções, para que a EE possa trabalhar com JP, a fim de reforçar o desenvolvido na sessão.
09/04/2021	Programa de Intervenção Autorregulação (FACES) Participantes: Inês Paiva, Ana Lages e Rita Moreira.	• A pesquisa bibliográfica realizada para o enquadramento teórico do programa de intervenção implicou a articulação das diferentes pesquisas. Como tal, depois de se ter agregado toda a informação, houve a necessidade de reunir, de forma breve, para analisar e realizar alguns ajustes, antes do envio do documento para as Doutoras Ângela Azevedo e Íris Oliveira.
	Caso JP – Sessão 6	• Nesta sessão, objetivou-se promover o conhecimento das emoções, associando-as a expressões faciais e outros sinais

		corporais, através do recurso à obra "O Monstro das Cores", (Anna Lennas) em formato vídeo.
	Caso JP – Reunião EE	• Na reunião com a EE, foi dado a conhecer à progenitora o desempenho da criança durante a sessão. • Foram abordadas temáticas diversas, entre as quais: as dificuldades de autonomia da criança, a existência de conflitos e agressões com os colegas, e as dificuldades ao nível do estabelecimento de relacionamentos interpessoais.
11/04/2021	Caso JP – Relatórios descritivos	• No dia de hoje, procedeu-se à elaboração dos relatórios descritivos da sessão com JP e da observação da criança no contexto sala de aula.
	Caso JP – Preparação de materiais	• Os cartões de mímica (EE), previamente construídos, foram impressos e plastificados para que possam ser desinfetados (conforme normas de higiene da Covid-19) e posteriormente utilizados por outras crianças.
	Caso JP – Pesquisa bibliográfica	• O entendimento da importância de abordar a autonomia nas sessões com JP, implicou a realização de pesquisa bibliográfica e a construção de um documento, para ser posteriormente incluído no enquadramento teórico do Caso JP.

		• A autonomia, foi destacada por diversos autores e inúmeras pesquisas, tendo sido associada à importância da criação de rotinas com as crianças. Assim, a construção das sessões dedicadas aos métodos e técnicas de estudo e direcionada para a autonomia revelar-se-ão de extrema relevância.
12/04/2021	Pesquisa bibliográfica – Caso JP e Caso L	• As sessões de intervenção individual implicam, frequentemente, a pesquisa adicional de informação relativamente às diversas temáticas abordadas. • Especificamente, no que concerne às emoções, o aproximar de um Congresso e o visionamento do seu programa, deu a conhecer o "Ginja", uma personagem que aborda as emoções para crianças entre os cinco e os 10 anos. • Por sua vez, ao nível da autoestima, procedeu-se a pesquisas de diferentes fontes de informação, tendo sido adquirido uma obra intitulada "Guia Prático para Educadores, Psicólogos e Pais – Como Aumentar a Autoestima das Crianças?" (Deborah M. Plummer, 2007, com tradução de Adriana Veleda, 2012/2018).
	Caso JP – Pesquisa bibliográfica	• A sessão individual com JP, e seguindo as recomendações da supervisora (Doutora Íris Oliveira), levou à necessidade de

		entender o desenvolvimento cognitivo do ser humano, de acordo com Jean Piaget. Assim, foram apresentados os diferentes estádios defendidos pelo autor, tendo sido descrito aquele no qual JP se integra (estádio pré-operatório), considerando a idade da criança (mental e cronológica). Esta pesquisa bibliográfica permitiu compreender alguns comportamentos evidenciados por JP • Registe-se que, posteriormente, esta informação será incluída no enquadramento teórico do Caso JP.
13/04/2021	Reunião – Programa de Intervenção Autorregulação (FACES) Participantes: Inês Paiva, Ana Lages, Rita Moreira, Doutora Ângela Azevedo e Doutora Íris Oliveira	• Na reunião de hoje, as professoras deram a conhecer as suas recomendações/alterações relativamente aos formulários criados (horário e avaliação de cada sessão) e ao planeamento das sessões.
	Reunião – Programa de Intervenção Autorregulação (FACES) Participantes: Inês Paiva, Ana Lages e Rita Moreira.	• Houve a necessidade de reunir, brevemente, para distribuir tarefas, a fim de agilizar documentos em construção para o programa de intervenção.

	Caso L – Pesquisa bibliográfica	• Deu-se continuidade à pesquisa bibliográfica para o Caso L, especificamente no que diz respeito à autoestima, ao autoconceito e à imagem corporal. Foram pesquisados diversos artigos e instrumentos direcionados para a avaliação psicológica da imagem corporal dos adolescentes.
	Caso JP – Relatórios descritivos	• Considerando o feedback fornecido pela supervisora (Doutora Íris Oliveira), realizaram-se algumas alterações nos relatórios descritivos das sessões de JP. • Para além disso, foram construídos cartões das emoções, a serem utilizados na sessão seguinte de intervenção com JP.
14/04/2021	Participação no 11.º Congresso Internacional de Psicologia da Criança e do Adolescente – "Emoções" (Universidade Lusíada de Lisboa)	• A participação em Congressos Científicos contribui para aumentar o conhecimento teórico sobre um determinado assunto e, ao mesmo tempo, para capacitar com ferramentas essenciais para a prática profissional futura. • Especificamente, neste evento, foram abordadas temáticas, entre as quais: o mercado de trabalho e as competências de futuro; série infantil Ginja – as emoções e as crianças.

	Caso L – preparação de materiais	• A preparação das sessões de avaliação psicológica levou à criação de uma tabela de planeamento e descrição das atividades a serem implementadas. • Para além disso, foram pesquisadas obras a serem recomendadas para os pais de L, relacionadas com a etapa da adolescência.
	Caso JP – observação em sala de aula	• A observação da criança em aula permitiu recolher dados pertinentes sobre o seu comportamento, como também no relativo à interação estabelecida com os colegas de turma.
	Reunião EMAEI (Google Meet): • Verificação de RTP's e de Fichas de Identificação de Necessidades Participantes: Dr.ª Sónia Dias, Estagiárias Inês Paiva e Eva Ferreira, Professora Ana Barrôco (Educação Especial), Professora Maria João Faria (Subdiretora), Professor Carlos Martins (1.º Ciclo), Professora Susana Vieira (2.º Ciclo) e Professora Justina Santos.	• Nesta reunião, verificou-se, novamente, que todos os elementos da equipa estão visivelmente cansados pelo acumular de tarefas e cargos desempenhados. • Foi abordada a questão de ser necessário um elemento da EMAEI fazer parte do Observatório de Qualidade, tendo ficado decidido que seria a Subdiretora a ocupar esse cargo, em conjunto com a Coordenadora de Educação Especial. • Para além disso, realizou-se a análise de RTP's e de Fichas de Identificação/Sinalização de alunos.

15/04/2021	Participação no 11.º Congresso Internacional de Psicologia da Criança e do Adolescente – "Emoções" (Universidade Lusíada de Lisboa)	• A participação em Congressos Científicos contribui para aumentar o conhecimento teórico sobre um determinado assunto e, ao mesmo tempo, para capacitar com ferramentas essenciais para a prática profissional futura. • Especificamente, neste evento, foram abordadas temáticas, entre as quais: a parentalidade (e.g., estilos parentais, violência doméstica, alienação parental); e a Perturbação do Espetro do Autismo (ABA). Todos estes temas vão ao encontro do estudado ao longo do percurso académico, sendo que as comunicações efetuadas aproximam os estudantes da prática de profissionais de diferentes áreas.
	Caso L – Sessão 1	• Nesta sessão, deu-se continuidade à avaliação psicológica de L, através de um guião de uma entrevista semiestruturada, sobre a relação estabelecida com os progenitores. • Para além disso, também foi preenchida a Escala de avaliação da comunicação na parentalidade (COMPA-A), versão para filhos entre os 12 e os 16 anos (Portugal & Alberto, 2010).

	Participação em *Webinar* "A escuta(s) da(s) infância(s)" (Escola Superior de Educação de Lisboa)	• A participação em *Webinars* contribui para aumentar o conhecimento teórico sobre um determinado assunto e, ao mesmo tempo, para capacitar com ferramentas essenciais para a prática profissional futura. • Especificamente, neste evento, foi discutida a importância de se valorizar as partilhas realizadas pelas crianças e todos os momentos de aprendizagem significativa. Parafraseando Mia Couto, o professor Walter Kohen refere que "A infância é o tempo em que aprendemos o próprio sentimento do tempo.". • A opção pela participação neste *webinar* resulta do facto de a Dissertação de Mestrado ter como um dos temas principais a influência da frequência da Creche.
	Participação em *Webinar* "Psicopatologia da Criança e do Adolescente" (Instituto CRIAP)	• A participação em *Webinars* contribui para aumentar o conhecimento teórico sobre um determinado assunto e, ao mesmo tempo, para capacitar com ferramentas essenciais para a prática profissional futura. • Especificamente, neste evento foram apresentadas as perturbações mais frequentes na infância, entre as quais: a Perturbação do Desenvolvimento Intelectual, a PDAH

		(PHDA), a Perturbação do Espetro do Autismo e a Perturbação Específica da Linguagem (e.g., Dislexia). • Para além disso, o orador – Nuno Lobo Antunes – destacou a importância de utilizar o DSM-5 (APA, 2014) como um guia orientador para o diagnóstico, ressaltando a relevância de utilizar outros instrumentos em complemento. • Acresce ainda a perspetiva do Dr. Nuno Lobo Antunes, de que não se devem utilizar designações de doenças mentais para caracterizar acontecimentos do quotidiano. • Por último, no relativo às consequências da Covid-19, o orador refere que "só saberemos as consequências da pandemia daqui a cinco anos". Considero a perspetiva do orador fundamentada e próxima à realidade, dado verificar que as dificuldades experienciadas pelos alunos, visíveis ao nível do contexto de estágio, aparentam ter impacto ao nível da sua aprendizagem atual, mas também no desenvolvimento de competências fulcrais para a vida futura.

16/04	Visualização de um *Webinar* "A recuperação de aprendizagens no pós-pandemia" (Iniciativa Educação)	• A visualização de *Webinars* contribui para aumentar o conhecimento teórico sobre um determinado assunto e, ao mesmo tempo, para capacitar com ferramentas essenciais para a prática profissional futura. • Especificamente, neste evento, a economista Susana Peralta revela que "os efeitos negativos da pandemia no ensino são relativamente consensuais". No ensino português, verificam-se perdas de competências significativas, principalmente nas crianças mais novas. • Como forma de comparação, com a realidade do ensino português, foi apresentado um estudo Holandês, que aferiu que nas oito semanas em que os alunos estiveram confinados não foram realizadas aprendizagens significativas. Isto é, o ensino à distância não demonstra ser suficiente para que os alunos adquiram novas competências e conhecimentos. • As propostas apresentadas pela economista, para recuperação de aprendizagens, são as seguintes: a criação de tutorias nas escolas ("particularmente eficazes em jovens mais desfavorecidos" – Professor Nuno Crato) e, ainda, as escolas de verão (que servirão como forma de proporcionar

		momentos de lazer e de recuperação de aprendizagens). Ao nível do estágio curricular, verifica-se a utilização da estratégia das tutorias, como uma das propostas que aparenta contribuir para a recuperação das aprendizagens.
	Reunião – Programa de Intervenção Autorregulação (FACES) Participantes: Inês Paiva, Ana Lages e Rita Moreira.	• Nesta reunião, concluiu-se a concretização do racional teórico do programa de intervenção. Para além disso, deu-se continuidade ao planeamento das sessões, em formato tabela: objetivos específicos, atividades e materiais utilizados/necessários.
	Caso JP – Sessão 7	• Na sessão de hoje, voltou-se a incidir no conhecimento e expressão emocional, utilizando os monstrinhos construídos pela Psicóloga Estagiária, tendo por inspiração a história "O Monstro das Cores" (Anna Lennas). • Foram abordadas questões de autonomia (e.g., JP dorme com a progenitora), comportamentos socialmente desadequados (desconcentrado e irrequieto durante as aulas) e associação de emoções a situações do quotidiano (e.g., quando a mãe o vai buscar à escola).

	Caso JP – Reunião EE	• Na reunião com a EE, deu-se a conhecer a existência de conflitos entre JP e um colega. Para além disso, foi debatida a necessidade de, gradualmente, tornar a criança mais autónoma na concretização de tarefas do quotidiano (e.g., vestir e dormir). • Para além disso, entendeu-se a preocupação da mãe de JP, no relativo à dificuldade da criança em estabelecer amizades, o que leva a que JP passe os intervalos maioritariamente a brincar sozinho. • Por último, a mãe de JP mostrou-se agradada pelos progressos da criança, revelando que a mesma aguarda, com ansiedade, por sexta-feira, para que ocorram as sessões de intervenção.
17/04/2021	Orientação Vocacional – 9.º 5	• Na tarde de hoje, realizou-se a cotação da Bateria de Provas de Raciocínio (BPR), a fim de se aferir resultados que complementem a informação anteriormente recolhida nas sessões.
19/04/2021	Reunião – Programa de Intervenção Autorregulação (FACES)	• Na reunião de hoje, deu-se continuidade ao planeamento das sessões, realizou-se a pesquisa de instrumentos para utilizar

	Participantes: Inês Paiva, Ana Lages e Rita Moreira.	como pré e pós-teste e realizaram-se algumas alterações ao nível do enquadramento teórico.
	Orientação Vocacional – 9.º 5	• Na tarde de hoje, continuou-se a cotação da Bateria de Provas de Raciocínio (BPR), na turma do 9.º 5. Aferiram-se resultados dos alunos ao nível de atividades e profissões, sendo selecionados as três áreas de maior destaque em cada jovem (e.g., Ciências, Desporto).
	Participação em *Webinar* "Conversas sobre Investigação Qualitativa: Recolha de dados através da observação" (PACTOR)	• A participação em *Webinars* contribui para aumentar o conhecimento teórico sobre um determinado assunto e, ao mesmo tempo, para capacitar com ferramentas essenciais para a prática profissional futura. • Optou-se por assistir a este evento, dado se ter utilizado a observação como técnica de recolha de dados no âmbito da avaliação psicológica, no que diz respeito ao Caso JP. • Entendeu-se a necessidade de guardar todos os apontamentos redigidos de forma segura e sigilosa, sendo importante (quando possível), gravar as interações das crianças para que, posteriormente, se possam interpretar diversas situações que,

		no momento em que aconteceram, não foram possíveis de compreender. • Verificou-se, também, que é relevante registar os tempos, as frequências e as repetições de comportamentos, quando se realizam momentos de observação, a fim de conseguir entender comportamentos de forma pormenorizada, o que possibilita um diagnóstico mais aproximado e uma intervenção mais direcionada. • Como sugestão de leituras, a oradora (Dr.ª Amália Rebolo), indicou Paulo Brito e Pelegrini.
20/04/2021	Reunião – Programa de Intervenção Autorregulação (FACES) Participantes: Inês Paiva, Ana Lages, Rita Moreira, Doutora Ângela Azevedo e Doutora Íris Oliveira.	• Nesta reunião foram apresentadas alterações ao planeamento de sessões, por parte da Doutora Ângela Azevedo e da Doutora Íris Oliveira.
	Reunião – Programa de Intervenção Autorregulação (FACES)	• Considerando as alterações apresentadas na reunião anterior, resolveu-se reunir, a fim de proceder à concretização das sugestões indicadas.

	Participantes: Inês Paiva, Ana Lages e Rita Moreira.	• Concretamente, foram realizadas modificações ao nível do planeamento de sessões, horário e pré/pós-teste, do programa de intervenção.
21/04/2021	Caso JP – Reunião Educadora Social	• Considerando as dificuldades de JP ao nível da interação e relacionamento com colegas, optou-se por reunir, através do *Google Meet*, com a Educadora Social do AE de Maximinos. Esta profissional encontra-se a realizar dinâmicas nos recreios do 1.º CEB e, como tal, entender a sua perspetiva sobre o desempenho de JP nas atividades de grupo importante para registar e enquadrar no relatório da criança. • Entendeu-se que JP participa, de forma empenhada e adequada, nas dinâmicas de grupo apresentadas pela Educadora Social. Para além disso, esta profissional refere que a turma, em contexto sala de aula, apresenta algumas limitações ao nível da motivação para o estudo e no envolvimento no processo de ensino-aprendizagem.
	Caso L – Relatórios descritivos	• Na tarde de hoje, procedeu-se à elaboração de relatórios descritivos, relativos ao Caso L, entre os quais: a entrevista semiestruturada de anamnese, a sessão focada na relação

		pais-filhos, a reunião com a Diretora de Turma e a reunião com os Pais da criança. • Considera-se que estes documentos serão uma mais valia na elaboração do relatório psicológico de L, dado incluírem informações relevantes sobre diferentes dimensões da vida da criança. • Entender a perspetiva de diferentes agentes educativos, como a DT e os Pais de L, revela-se essencial não só para recolher dados importantes, como também para aferir o progresso de L inter-sessões.
	<u>Caso L – Preparação de materiais</u>	• Considerando o aproximar da sessão de avaliação com L, e a necessidade de avaliar diferentes áreas, houve a necessidade de preparar diferentes materiais de avaliação, nomeadamente a Escala de Ansiedade Física e Social.
22/04/2021	<u>Estágio Presencial:</u> • Reunião Dr.ª Sónia Dias • Aplicação do IPP-R (alunos em falta das turmas do 9.º 5, 6 e 7)	• Na manhã de hoje, procedeu-se à realização de uma reunião com a Dr.ª Sónia Dias, a fim de debater diversos assuntos, entre os quais: casos individuais da responsabilidade das Psicólogas Estagiárias, novos acompanhamentos da Dr.ª Sónia Dias, processo de OV [aplicação do questionário de

		Interesses e Preferências Profissionais - Edição Revista (IPP-R)]. • A aplicação do IPP-R, foi realizada presencialmente, pelos alunos em falta, através do preenchimento do instrumento em formato papel. • No final, houve oportunidade de entender o cansaço demonstrado pela Dr.ª Sónia Dias, muito em parte pelo número elevado de casos, mas também pela responsabilidade de outras tarefas.
	<u>Caso JP – Relatórios descritivos</u>	• Considerando a existência de um intervalo de tempo até à concretização da sessão com L, optou-se por concretizar alguns relatórios descritivos, relativos às sessões de intervenção com JP. • Especificamente, foram elaborados relatórios sobre a sessão realizada com a criança na semana anterior, a reunião concretizada com a EE e as reuniões efetuadas com professores da criança (M e R).

	Processo de OV – Cotação IPP-R	• Considerando o preenchimento do IPP-R, pelos alunos em falta da turma 9.º 5, foi realizada a cotação destas provas, a fim de incluir estes resultados nas tabelas síntese dos alunos.
	Caso L – Sessão 4	• Na sessão de hoje deu-se por concluída a concretização da avaliação psicológica de L, através do preenchimento de instrumentos relacionados com a ansiedade e com a imagem corporal.
	Participação em aula aberta "Flexibilização Curricular de Apoio à Inclusão – Uma Aprendizagem Ativa no Ensino à Distância" (Universidade Católica Portuguesa de Braga)	• A participação neste evento teve como principal intuito entender de que forma o Decreto-Lei n.º 54/2018 tem sido implementado, na prática, pelas escolas. • Verificou-se a necessidade de adotar uma visão humanista para se delinearem planos de ação, atendendo às necessidades de todos os alunos e propiciando o desenvolvimento de valores e competências úteis para a vida futura. • De acordo com a Doutora Ângela Azevedo, a apresentação realizada pelos oradores, refletiu um "testemunho prático daquilo que é possível alcançar, tendo como objetivo

		principal a inclusão (real)" de todos os alunos que apresentam algum tipo de dificuldade.
	Processo de OV – Turma 9.º 5	• No final do dia de hoje, procedeu-se à interpretação dos dados obtidos na cotação do IPP-R dos alunos em falta. Estes resultados foram posteriormente incluídos na tabela-síntese criada sobre a turma 9.º 5.
23/04/2021	Reunião – Programa de Intervenção Autorregulação (FACES) Participantes: Inês Paiva, Ana Lages e Rita Moreira.	• Na reunião de hoje, deu-se continuidade à elaboração do planeamento das sessões, do programa de intervenção. • Para além disso, incluíram-se instrumentos num formulário *Google*, a fim de que estes sejam utilizados como pré e pós-teste do programa.
	Caso JP – Preparação de materiais	• Considerando o aproximar da sessão de intervenção com JP, houve a necessidade de preparar os materiais para utilizar na sessão. • A temática principal a ser trabalhada, durante a sessão, será a importância do estabelecimento de relações interpessoais, para o aumento da autoestima e da autoconfiança. Como tal, selecionaram-se algumas atividades da obra "Guia Prático

		para Educadores, Psicólogos e Pais – Como Aumentar a Autoestima das Crianças?" (Deborah M. Plummer, 2007, com tradução de Adriana Veleda, 2012/2018).
	Caso JP – Sessão 8	• A sessão de hoje apresentou como tema principal a amizade, dadas as dificuldades de JP ao nível do estabelecimento de relações interpessoais. • Assim, através da obra "Guia Prático para Educadores, Psicólogos e Pais – Como Aumentar a Autoestima das Crianças?" (Deborah M. Plummer, 2007, com tradução de Adriana Veleda, 2012/2018), foram realizadas algumas atividades, entre as quais: "Descrever Pessoas", tarefa na qual a criança foi convidada a apresentar palavras utilizadas para descrever os amigos; "A Casa da Amizade", onde se solicitou a JP que nomeasse palavras relacionadas com a amizade; e "O Meu Grupo", atividade na qual se pediu à criança que indicasse o nome dos seus colegas.
	Caso JP – Reunião EE	• Na reunião com a EE, foi-lhe dado a conhecer o desempenho de JP durante a sessão e a principal temática abordada.

		• Verificou-se que a criança continua a revelar dificuldades em dormir sozinho, no seu quarto. Para além disso, a mãe descobriu que, por várias vezes, o irmão de JP deixou-o jogar PlayStation, o que pode explicar alguma distração e inquietude demonstradas pela criança. • Combinou-se com a EE, que a tarefa daquela semana seria JP elaborar um desenho para entregar ao seu melhor amigo.
	Reunião de Estágio *(Google Meet)* Participantes: Dr.ª Sónia Dias, Eva Ferreira e Inês Paiva	• Na reunião de hoje abordaram-se os seguintes aspetos: casos individuais, pelos quais as Psicólogas Estagiárias são responsáveis; processo de Orientação Vocacional (construção de relatórios individuais e transmissão de resultados); Programa UPA (Universidade do Minho).
24/04/2021	Caso L – Cotação de instrumentos	• A avaliação psicológica realizada a L, no relativo à imagem corporal, implicou a utilização da Escala de avaliação da comunicação na parentalidade (COMPA-A), versão para filhos entre os 12 e os 16 anos (Portugal & Alberto, 2010).

		• Como tal, houve a necessidade de cotar o instrumento, seguindo as recomendações apresentadas pela orientadora, a fim de entender quais os resultados obtidos por L.
	<u>Caso L:</u> • Cotação de instrumentos • Relatório descritivo – Sessão 4	• Para além da COMPA, foram também utilizados outros instrumentos de avaliação psicológica, nomeadamente a Escala de Ansiedade Física Social-Revista – EAFS-R (Gomes, 2010) e a *Contour Drawing Rating Scale* (Thompson & Gray, 1995), tendo-se procedido à sua cotação. • Para além disso, elaborou-se o relatório descritivo da sessão quatro, a fim de, posteriormente, ser possível realizar uma integração de dados recolhidos.
26/04/2021	<u>Reunião – Programa de Intervenção Autorregulação (FACES)</u> <u>Participantes:</u> Inês Paiva, Ana Lages e Rita Moreira.	• Na reunião de hoje, deu-se continuidade à elaboração do planeamento das sessões, do programa de intervenção.

	Participação no Workshop EmCarreira – 8.ª Edição (Ordem dos Psicólogos Portugueses – OPP) – Sessão Assíncrona	• A participação no Workshop EmCarreira, da OPP implica a participação em sessões síncronas e assíncronas, semanalmente. • Como tal, realizaram-se as tarefas assíncronas apresentadas para a semana em questão, relacionadas com o autoconhecimento.
	Caso JP – Relatório descritivo	• A construção de relatórios descritivos das sessões com JP permite realizar algumas reflexões importantes, no relativo a determinados comportamentos executados pela criança. Por sua vez, estas conexões revelam-se essenciais para a edificação de sessões direcionadas e dinâmicas, consoante as dificuldades de JP, mas também de acordo com os seus interesses e preferências.
27/04/2021	Reunião – Programa de Intervenção Autorregulação (FACES) Participantes: Inês Paiva, Ana Lages, Rita Moreira e Doutora Ângela Azevedo.	• Na reunião de hoje, a Doutora Ângela Azevedo apresentou algumas recomendações no relativo ao planeamento das sessões do programa de intervenção.

		• Houve, também, a oportunidade de esclarecer algumas dúvidas, relativamente às sugestões anteriormente apresentadas.
	<u>Reunião – Programa de Intervenção Autorregulação (FACES)</u> <u>Participantes:</u> Inês Paiva, Ana Lages e Rita Moreira.	• Nesta reunião procedeu-se à inclusão das recomendações apresentadas pela Doutora Ângela Azevedo, no que diz respeito ao planeamento das sessões do programa de intervenção. Especificamente, foram adicionadas tarefas inter-sessões direcionadas para a dimensão prática; isto é, que implicam a concretização de alguma atividade que impulsione a mudança/melhoria de algum comportamento. • Para além disso, deu-se continuidade à elaboração do formulário *Google*, no relativo ao pré e pós-teste.
	<u>Caso JP – Relatórios descritivos</u>	• Na tarde de hoje procedeu-se à elaboração dos relatórios descritivos da Sessão com JP, da reunião com a EE e da reunião com a Educadora Social. • Considera-se que a recolha de informações sobre a criança junto de diferentes agentes educativos constituirá uma mais valia não só para a construção das sessões, como, também,

		posteriormente, para a elaboração do relatório psicológico de JP.
	Caso L – Reunião Pai	• Considerando o pedido efetuado por L para a realização de uma reunião individual com cada um dos progenitores, houve a necessidade de analisar junto da Dr.ª Sónia Dias como proceder junto dos pais de jovem quando estes estão separados/divorciados. Para além disso, procedeu-se à leitura de documentos da OPP e de outras fontes científicas. • Tendo por base todos estes cuidados prévios e a intencionalidade profissional subjacente, realizou-se, na tarde de hoje, uma reunião com o pai da jovem. • Nesta reunião, foi possível entender o progresso da jovem, relativamente à abertura sentida para a comunicação com o progenitor e a madrasta. • Para além disso, foi possível compreender alguns aspetos relativamente à dinâmica familiar e ao papel de L nessa estrutura.

28/04/2021	Participação no Workshop EmCarreira – 8.ª Edição (Ordem dos Psicólogos Portugueses – OPP) – Sessão Síncrona	• Na 1.ª Sessão do Workshop, a dinamizadora dividiu os participantes por diferentes salas, atribuindo a seguinte tarefa: em cinco minutos cada participante deveria recolher a apresentação do colega, a fim de, quando regressassem à sala principal, procederem a essa partilha. • Para além disso, foi apresentada a estrutura das sessões (e.g., temáticas, atividades) e o tema da presente sessão – autoconhecimento – destacando-se a sua relevância para o desenvolvimento do ser humano.
	Redação do Relatório de Estágio	• Na tarde de hoje procedeu-se à concretização de algumas alterações ao nível dos anexos do Relatório de Estágio. • Especificamente, no que diz respeito à Dissertação, retirou-se a localidade das referências construídas sobre livros consultados. • No que concerne ao Relatório de Estágio, começou-se por agrupar os anexos já elaborados numa pasta para, posteriormente, agilizar o processo de inclusão destes ficheiros numa *pen drive*.

	Caso JP e Caso L – Pesquisa bibliográfica	• Considerando as diferentes temáticas trabalhadas na sessão com JP e na sessão com L, procedeu-se à pesquisa e recolha de materiais relacionados com a autonomia e com o divórcio, respetivamente.
	OV – 9.º 5	• Considerando os dados obtidos no processo de orientação vocacional: deu-se continuidade à elaboração dos relatórios individuais dos alunos; construiu-se uma tabela, que contemplava os alunos sobre os quais ainda se tinham algumas dúvidas relativamente aos cursos recomendáveis; e pesquisou-se o horário da turma, na plataforma Inovar, a fim de se entender quais seriam os horários disponíveis para marcar sessões individuais (para os alunos que ainda apresentam dúvidas) e para entregar e debater os resultados obtidos (sobre os alunos que apresentam resultados congruentes).
	Caso L – Reunião Mãe	• Na tarde de hoje procedeu-se à reunião com a mãe de L • Nesta reunião, foi possível entender o progresso da criança, relativamente à abertura sentida para a comunicação com a progenitora, o padrasto e o irmão.

		• Para além disso, foi possível compreender alguns aspetos, relativamente à dinâmica familiar (e.g., horário de trabalho da mãe e do padrasto) e à rotina de L (e.g., horário de deitar, momentos de estudo e de lazer).
29/04/2021	Reunião de Estágio Local: Escola Secundária de Maximinos Participantes: Dr.ª Sónia Dias e Psicóloga Estagiária Inês Paiva	• Na reunião de hoje, foi possível entender como proceder à elaboração dos resultados, nos relatórios individuais do processo de Orientação Vocacional. • Para além disso, foi possível dialogar sobre os diferentes casos que a Dr.ª Sónia Dias acompanha no AE de Maximinos. • Ainda houve oportunidade para entender os resultados do levantamento realizado pela Professora Ana Paula Cardoso, no relativo às dúvidas/questões apresentadas pelas turmas de 12.º ano sobre Orientação Vocacional. Combinou-se com a Psicóloga Estagiária que ficaria responsável por estar presente numa aula de uma das turmas de 12.º ano, a fim de apresentar um PowerPoint que auxiliará os alunos a realizar o cálculo da média e dará a conhecer o Programa UPA (Universidade do Minho).

		• Por último, procedeu-se à elaboração da parte da apresentação dos resultados, consoante os relatório-modelo apresentados pela Dr.ª Sónia Dias.
	Caso L – Sessão 5	• Na sessão com L iniciou-se o processo de intervenção psicológica, dado considerar-se que os dados registados são suficientes para a elaboração de atividades que vão ao encontro das dificuldades apresentadas pela jovem. • Nesta sessão em particular, realizaram-se atividades tendo como foco principal o autoconhecimento e a autoestima. Para isso, recorreu-se a tarefas presentes na obra "Guia Prático para Educadores, Psicólogos e Pais – Como Aumentar a Autoestima das Crianças?" (Deborah M. Plummer, 2007, com tradução de Adriana Veleda, 2012/2018). • Especificamente, houve oportunidade de concretizar diversas atividades dinâmicas, nomeadamente o desenho e o role-play. Foram, ainda, utilizadas técnicas de relaxamento e colocou-se L a imaginar diferentes possibilidades. • Todas as atividades serviram o propósito de colocar L a refletir sobre as suas qualidades e defeitos, promovendo um

		maior autoconhecimento e reforçando, progressivamente, as dificuldades apresentadas ao nível da autoestima e autoconceito.
	Caso L – Reunião Pais	• Na reunião com os pais de L, deu-se a conhecer aos progenitores o desempenho da jovem durante a sessão e a temática abordada. • Como tarefa inter-sessão, os pais ficaram responsáveis por entender se L apreciou as atividades realizadas durante a sessão e relembrar a jovem de proceder ao envio de uma biografia de alguém que considere como importante/figura-modelo.
	OV – 9.º 5	• Na tarde de hoje, deu-se continuidade à elaboração dos relatórios individuais de Orientação Vocacional, da turma do 9.º 5.
30/04/2021	Reunião – Programa de Intervenção Autorregulação (FACES) Participantes: Inês Paiva, Ana Lages e Rita Moreira.	• Nesta reunião realizaram-se os últimos ajustes ao nível do planeamento de sessões e no relativo ao formulário do pré e pós-teste.

		• Para além disso, procedeu-se à elaboração de um PowerPoint, como forma de apresentação do programa de intervenção, na sessão 1. • Por último, elaborou-se uma ficha de apresentação dos participantes, a fim de que estes procedam à sua apresentação na primeira sessão do programa.
	Caso JP – Sessão 9	• Na sessão com JP, optou-se por, inicialmente, conversar com a criança sobre a necessidade de convidar o colega L para estar presente na sessão, dados os últimos confrontos existentes entre as crianças. • Já com a presença de L, tentou-se compreender a razão de terem existido agressões entre os meninos, tendo-se combinado não voltar a repetir tais confrontos. As crianças apertaram a mão e acordaram não voltar a realizar tais comportamentos socialmente desajustados e violentos. • Com JP unicamente presente na sala, optou-se por elaborar um desenho para que este posteriormente o entregasse a L.

		• Abordaram-se aspetos como as diferentes partes constitutivas do corpo humano, dado a criança demonstrar dificuldades na concretização do desenho. • Por último, voltaram-se a verificar questões de autonomia, ao nível da necessidade de a criança dormir sozinha, tendo ficado acordado (mais uma vez) que esta faria um esforço para dormir sozinha no seu quarto.
	Caso JP – Reunião EE	• Na reunião com a EE, a progenitora mostrou-se desconfortável por a responsável pelo Centro de Estudos ter sugerido que JP deveria reprovar de ano. Como tal, pediu à Psicóloga Estagiária que esta desse a sua opinião, dado conhecer de forma mais próxima JP e estar responsável pelo seu acompanhamento psicológico. • Considerando a partilha efetuada pela progenitora, foram apresentadas as diversas vantagens e desvantagens de cada uma das opções em causa. Para além disso, estabeleceu-se contacto com a Dr.ª Sónia Dias, a fim de entender de que forma poderá monitorizar o desempenho académico de JP, junto do corpo docente.

		• Para além disso, foi apresentada à progenitora a dinâmica realizada na sessão entre JP e L, e a tarefa da criança de elaborar um desenho para entregar ao L. • Por último, foi explicado à mãe, de forma breve, em que é que consistirá o contrato comportamental que será elaborado entre ela, JP e a Psicóloga Estagiária, documento no qual constarão tarefas que a criança deve cumprir e os reforços positivos que obterá com a concretização desses compromissos.

Anexo 8 – Diário de Bordo

maio

Data	Atividades	Apreciação / Reflexão / Sentimentos
03/05/2021	Reunião – Programa de Intervenção Autorregulação (FACES) Participantes: Inês Paiva, Ana Lages e Rita Moreira.	• Nesta reunião, ajustou-se o material elaborado para a Sessão um, do programa de intervenção. • Especificamente, procedeu-se ao término do *PowerPoint* e da atividade inter-sessão.
	Programa de Intervenção – Autorregulação da Aprendizagem (FACES) – Sessão 1	• A primeira sessão do programa de intervenção, no que diz respeito ao grupo dois, contou com a presença de três alunas, de oito que estavam inscritos, sendo que duas eram do 2.º ano e uma do primeiro. Este desfasamento entre n.º de inscritos e n.º de participantes na sessão pode ter-se devido ao elevado número de tarefas das estudantes, dado o momento do ano letivo em que se iniciou o programa. • No início da sessão, as participantes começaram por se apresentar, referindo: nome, idade, local de residência, passatempos, o motivo que as levou a optar pelo curso de Psicologia, o que esperam alcançar com o programa, entre

		outros aspetos considerados pertinentes pelas estudantes. Nesta sessão, procurou-se criar a relação terapêutica, nomeadamente a segurança e confiança necessárias ao decorrer da intervenção. • Tal como havia ficado combinado antes do intervalo, procedeu-se à apresentação de um *PowerPoint*, no qual se deu a conhecer às participantes a estrutura do programa (e.g., número de sessões e principais temáticas abordadas) e algumas das regras de funcionamento das sessões de intervenção. Registe-se que foi dada a oportunidade de as estudantes colocarem dúvidas e questões, à medida que se apresentavam os temas de cada sessão e a duração do programa de intervenção. • Terminada a apresentação, foi solicitado às participantes que realizassem o pré-teste, a fim de se identificarem os pontos-chave que permitirão personalizar o programa às suas necessidades atuais e posteriormente analisar o seu impacto. • Por último foi enviado o link de acesso ao formulário de avaliação da sessão e foi explicada, às participantes, a tarefa que deveriam realizar inter-sessão ("A Linha da Vida"),

		relativa à temática do autoconhecimento. Descreveu-se a importância do autoconhecimento, não só para o percurso académico, como, também, para o desenvolvimento do ser humano ao longo da vida. • Tendo por base a sugestão de uma das participantes, e como forma de se realizar uma comunicação mais próxima e frequente, optou-se por criar um grupo no *WhatsApp*, que servirá para partilhar ideias/sugestões, tirar dúvidas e, eventualmente, mudar o horário da sessão caso exista alguma incompatibilidade entre o horário das estudantes e o da dinamizadora responsável. • Como reflexão geral, considera-se que as estudantes aparentaram estar empenhadas e focadas durante toda a sessão, demonstrando iniciativa, dinâmica e responsividade. Espera-se a presença e a continuidade dos três participantes nas sessões seguintes.
04/05/2021	<u>Reunião – Programa de Intervenção Autorregulação (FACES)</u>	• Na reunião de hoje, deu-se a conhecer à Doutora Ângela Azevedo e à Doutora Íris Oliveira como decorreu a primeira sessão, do programa de intervenção. Destacaram-se o espírito

	<u>Participantes:</u> Inês Paiva, Ana Lages e Rita Moreira, Doutora Ângela Azevedo e Doutora Íris Oliveira	de abertura e de entreajuda, a motivação e o empenho, demonstrados pelas participantes. • Salientou-se a necessidade de construir os materiais para as próximas sessões antecipadamente, a fim de que a ansiedade e o nervosismo das dinamizadoras possam diminuir.
	<u>Reunião – Programa de Intervenção Autorregulação (FACES)</u> <u>Participantes:</u> Inês Paiva, Ana Lages e Rita Moreira.	• Na reunião de hoje, deu-se início à construção dos materiais para a sessão 2, nomeadamente o PowerPoint (que servirá de base para a sessão) e a tarefa inter-sessão 2.
	<u>Participação no *Workshop* EmCarreira</u> – 8.ª Edição (Ordem dos Psicólogos Portugueses – OPP) – Sessão Assíncrona	• Nesta sessão assíncrona, foram abordadas diversas ferramentas, nomeadamente, o *Canvas Business Model* e os objetivos SMART. Foram, também, apresentadas estratégias e orientações para a construção de planos de carreira.
	<u>Orientação Vocacional – 12.º ano</u> (*PowerPoint*)	• Na tarde de hoje, procedeu-se à construção de um *PowerPoint*, que servirá como suporte à sessão de intervenção vocacional, junto da turma do 12.º 1.
05/05/2021	<u>Participação no *Workshop* EmCarreira</u> – 8.ª Edição (Ordem dos Psicólogos Portugueses – OPP) – Sessão Síncrona	• Nesta sessão foram abordadas diversas ferramentas, nomeadamente, o *Canvas Business Model* e os objetivos

		SMART. Foram, também, apresentadas estratégias e orientações para a construção de planos de carreira. • Houve oportunidade de serem formados pequenos grupos, a fim de que cada participante apresentasse o seu projeto (objetivo principal, público-alvo, contexto de aplicação, duração, recursos necessários).
	Reunião de estágio (*Google Meet*) Participantes: Inês Paiva e Dr.ª Sónia Dias	• Considerando o aproximar das sessões de apresentação de resultados e exploração vocacional, nas turmas do 9.º ano, houve necessidade de reunir, a fim de se perceber como elaborar os relatórios individuais dos alunos. • Para além disso, e considerando o pedido para realizar uma sessão de exploração vocacional no 12.º ano, foi necessário tirar algumas dúvidas e realizar um levantamento das principais questões que os alunos poderiam apresentar, com o apoio da Dr.ª Sónia Dias.
	Orientação Vocacional – 12.º ano (*PowerPoint*)	• Considerando o aproximar do dia de apresentação do PowerPoint, na sessão de orientação vocacional, com a turma do 12.º 1, foram realizados alguns ajustes à apresentação, tendo em consideração as recomendações apresentadas pela Dr.ª Sónia Dias.

06/05/2021	Local: Escola Secundária de Maximinos Atividade: Orientação Vocacional (12.º ano)	• Considerando o nervosismo e a ansiedade, no que concerne a momentos de exposição e comunicação oral, a entrada na sala de aula foi um momento de grande stress. Porém, a abertura e a simpatia da turma e do professor presente, ajudaram a que, progressivamente, me conseguisse sentir mais calma e segura. • Na apresentação de *PowerPoint* foram abordados aspetos como: cálculo da média do Ensino Secundário e de ingresso no Ensino Superior; exploração do Programa UMinho Portas Abertas (UPA); e exploração do website de Acesso ao Ensino Superior (DGES). • As principais dúvidas dos alunos residiam na possibilidade de pedir transferências entre cursos da mesma universidade e de uma instituição do ensino superior para outra. Estas situações, de acordo com os alunos, poderiam constituir alternativas quando estes não tinham a média mínima para ingresso no curso que pretendiam; e, ainda, quando a prova de ingresso que teriam de realizar para entrar no curso escolhido não correspondia à sua área de formação no Ensino Secundário. Esta situação foi debatida no grupo.

		• No final da atividade, ainda existiu tempo para que os alunos individualmente tirassem algumas dúvidas com a Psicóloga Estagiária. • Saliente-se o carinho do professor e a simpatia, essenciais para que a atividade ocorresse da melhor forma possível, superando expectativas e conferindo maior confiança para futuras atividades similares.
	Local: Escola Secundária de Maximinos Atividade: Redação dos relatórios individuais de OV (9.º 5)	• No intervalo de tempo entre a apresentação de OV, com a turma do 12.º 1, e a sessão individual com L, houve oportunidade de dar continuidade à redação dos relatórios individuais de OV, da turma do 9.º 5. • Para tal, foi necessário ter como base relatórios redigidos pela Dr.ª Sónia Dias, em anos anteriores, a fim de seguir a mesma estrutura e tentar apresentar um discurso semelhante.
	Caso L – Sessão 2	• A sessão de hoje apresentou como objetivos específicos: a promoção do planeamento; o reforço do estabelecimento de objetivos; a antecipação das formas de alcançar os objetivos propostos; e a promoção da consciência da concretização de objetivos.

		• Para tal, realizaram-se diversas atividades, nomeadamente "Coisas que estou a tentar melhorar" (a jovem deve escrever cinco aspetos em que está a tentar melhorar, justificando) e "Confiança" (a jovem deve indicar o que significa a palavra confiança, exemplificando com uma situação em que gostaria de se sentir mais confiante). • Nesta sessão, sentiu-se maior abertura por parte de L e melhorias significativas ao nível do bem-estar, visíveis, nomeadamente, na elevada frequência com que a jovem soltava uma gargalhada. • No final, L avaliou a sessão, selecionando o emoji verde, pois gostou das atividades e conseguiu entender a importância de se autovalorizar e de aceitar a ela própria ("foi divertido e ajudou a rir, descontrair e a perceber que tenho de gostar de mim como sou").
	<u>Reunião – Programa de Intervenção Autorregulação (FACES)</u> <u>Participantes:</u> Inês Paiva, Ana Lages e Rita Moreira.	• Nesta reunião, deu-se continuidade à elaboração dos materiais necessários para a sessão 2, do programa de intervenção.

07/05/2021	Local: Escola Secundária de Maximinos Atividade: Marcação das sessões de OV (9.º 5)	• A marcação das sessões individuais e das sessões de transmissão de resultados de Orientação Vocacional implicou a presença da Delegada e da Subdelegada, da turma do 9.º 5 e da Dr.ª Sónia Dias. • A ajuda da Delegada e da Subdelegada revelou ser essencial para a calendarização das sessões, dado alguns dos alunos da turma fazerem parte do Ensino Articulado e, como tal, terem um horário preenchido durante toda a semana.
	Caso JP – Sessão 10	• No início da sessão, e considerando a partilha realizada pela Professora M, no relativo ao comportamento socialmente desadequado perpetuado por JP na aula, resolveu-se entender, em conjunto com a criança, quais os motivos de estar mais irrequieto, nervoso e distraído. Verificou-se que naquele dia, a aula que normalmente a turma tem é de Expressões, e não de Matemática, o que deixou JP frustrado e confuso, podendo explicar, em parte, os seus comportamentos impulsivos e socialmente desajustados (e.g., riscou a roupa e os cadernos da colega de carteira). • Como tal, nesta sessão com JP, houve a necessidade de preencher uma tabela com as seguintes colunas:

		situações/acontecimentos, comportamentos adequados, comportamentos desajustados na escola. A criança, inicialmente, apresentou dificuldade em assumir a concretização de comportamentos socialmente desadequados, havendo necessidade de lhe explicar a diferença entre mentir e dizer a verdade (recorreu-se à história do Pinóquio). • Para além disso, e tendo em conta o comportamento distraído de JP durante a sessão, e a realização frequente de monólogos, abordou-se a diferença entre o mundo real e o mundo da imaginação, dado entender-se que a criança estaria a falar sobre o jogo do GTA. • Registe-se que, nesta sessão, foi indispensável o assumir de uma postura assertiva, uma vez que JP estava distraído e agitado. • No final da sessão, ainda houve oportunidade para abordar a noção de tempo, começando pelo conceito de semana, dado entender-se que os meses do ano ainda constituem uma dificuldade para a criança.

		• Como noutras sessões, JP procedeu à avaliação da sessão, selecionando o emoji verde.
	Caso JP – Reunião EE	• Na reunião com a EE de JP, deu-se a conhecer a temática da sessão e o comportamento irrequieto e distraído da criança. A progenitora revela que o irmão de JP continua a deixá-lo jogar PlayStation, o que pode justificar o comportamento da criança. • A EE acrescenta que em casa, JP começou a fazer birras, quando contrariado, sendo a estratégia adotada pela mãe da criança: ignorar até que JP acaba por ir ter com ela e pedir-lhe desculpa pelo seu comportamento. • Além disso, reforçou-se a necessidade de a criança ser progressivamente mais autónoma na concretização de tarefas do quotidiano (e.g., dormir e vestir), tendo sido apresentadas algumas estratégias para auxiliar rumo a essa maior autonomia. • No final, foi combinado com a mãe que na próxima reunião seria celebrado o contrato comportamental, o que implicaria a criação conjunta deste documento, entre as três pessoas envolvidas no processo: JP, Mãe e Psicóloga Estagiária.

09/05/2021	Reunião de OV – Dr.ª Sónia Dias (online)	• Considerando o aproximar das primeiras sessões de Orientação Vocacional, realizadas apenas pela Psicóloga Estagiária, houve a necessidade de entender quais as ferramentas utilizadas pela Dr.ª Sónia Dias, durante essas sessões. • Além disso, decidiu-se que os relatórios, depois de cada sessão, seriam enviados para os alunos, já contendo a assinatura digital da Psicóloga Estagiária e a referência "Sob orientação da Psicóloga do AE de Maximinos, Sónia Dias".
10/05/2021	Local: Escola Secundária de Maximinos Atividade: Sessões de OV (9.º 5)	• Na manhã de hoje, procedeu-se à realização de sessões individuais de Orientação Vocacional, com quatro alunos da turma do 9.º 5. • Verificou-se que os quatro alunos tomaram as seguintes decisões: Curso de Ciências e Tecnologias, Regime Integrado de Música (*Gulbenkian*), Curso Técnico-Profissional de Mecânica e Curso Técnico-Profissional de Cabeleireira. A confiança dos alunos, após a tomada de decisão, pareceu aumentar comparativamente à confiança demonstrada no início da intervenção.

		• No final, procedeu-se à elaboração dos relatórios finais e ao posterior envio para a orientadora de estágio, antes de estes documentos serem enviados para os respetivos alunos.
	Reunião – Programa de Intervenção Autorregulação (FACES) Participantes: Inês Paiva, Ana Lages e Rita Moreira.	• Nesta reunião, conclui-se o *PowerPoint*, o *Mentimeter*, a atividade a realizar-se durante a sessão e a atividade inter-sessão, materiais a serem utilizados na sessão 2.
	Programa de Intervenção – Autorregulação da Aprendizagem (FACES) – Sessão 2	• A segunda sessão do programa de intervenção, no que diz respeito ao grupo dois, contou com a presença de todas as estudantes. • No início da sessão, tentou perceber-se como tinha corrido a semana anterior, verificando-se algumas dificuldades socioemocionais (e.g., choro), por parte de duas das estudantes, no relativo ao ensino online. • De seguida, deu-se continuidade à sessão anterior, através da partilha da tarefa inter-sessão, relativa ao autoconhecimento. Saliente-se como acontecimentos mais preocupantes, a existência de duas tentativas de suicídio e de episódios depressivos, por parte de uma das estudantes; e, ainda, a

		ocorrência de Anorexia Nervosa, em conjunto com dúvidas sobre a identidade de género e a orientação sexual, por parte de uma outra participante. • Tal como havia ficado combinado antes do intervalo, procedeu-se à apresentação de um PowerPoint, tendo como temática principal a Autorregulação, as suas dimensões e âmbitos de aplicação. Registe-se que foi dada a oportunidade de as estudantes colocarem sempre dúvidas e questões, à medida que se apresentava o PowerPoint. • Terminada a apresentação, foi solicitado às participantes que preenchessem o formulário de avaliação da sessão dois. Além disso, foi também explicada às estudantes a tarefa que deveriam realizar inter-sessão ("Motivação para o Estudo"), relativa à temática da autorregulação da aprendizagem. • Como reflexão geral, considera-se que as estudantes aparentaram estar empenhadas e focadas durante toda a sessão, demonstrando iniciativa, dinâmica e responsividade. Para além disso, destaca-se também a abertura e a relação próxima estabelecida entre as estudantes, mas também com a própria dinamizadora, ainda que no formato online. Espera-se

		a presença e a continuidade das três participantes nas sessões seguintes.
11/05/2021	Local: Escola Secundária de Maximinos Atividade: Sessões de OV (9.º 5)	• Considerando os resultados de cada sessão do programa de orientação vocacional, de dois alunos do 9.º 5, considerou-se que, nesta sessão, se procederia à entrega e debate da recomendação final apresentada pela Psicóloga Estagiária. Porém, verificou-se que ambos os estudantes quiseram explorar não só os (Per)Cursos após o 9.º ano de escolaridade, como também o ingresso no Ensino Superior. • No final das sessões, e tendo em conta as dúvidas ainda existentes em ambos os alunos, procedeu-se à marcação de uma nova sessão, na semana seguinte.
	Local: Escola Secundária de Maximinos Atividades: • Redação dos relatórios individuais (OV); • Construção da tabela de planeamento das sessões de intervenção – Caso L; • Elaboração da sessão de intervenção individual – Caso JP.	• Terminadas as sessões de orientação vocacional, procedeu-se à construção dos respetivos relatórios individuais e ao posterior envio para a orientadora de estágio. • De seguida, continuou-se a elaborar a tabela de planeamento das sessões de intervenção individual – Caso L –, tendo por base o objetivo principal de aumentar a autoestima e o autoconceito da jovem.

		• Além disso, construiu-se a sessão de intervenção individual – Caso JP –, tendo como principal foco o controle de impulsos e o término das birras perpetuadas pela criança em casa e na escola.
	Local: Escola Secundária de Maximinos Atividade: Sessões de OV (9.º 5)	• Considerando os resultados de cada sessão, do programa de orientação vocacional, de dois alunos do 9.º 5, considerou-se que, nesta sessão, se procederia à entrega e debate da recomendação final apresentada pela Psicóloga Estagiária. Porém, verificou-se que uma das estudantes quis explorar não só os (Per)Cursos após o 9.º ano de escolaridade, como também o ingresso no Ensino Superior. • No final das sessões, e tendo em conta as dúvidas ainda existentes nessa aluna, procedeu-se à marcação de uma nova sessão, na semana seguinte.
12/05/2021	Participação no Workshop EmCarreira – 8.ª Edição (Ordem dos Psicólogos Portugueses – OPP) – Sessão Síncrona	• Nesta sessão, foram abordadas as seguintes temáticas: Marketing pessoal e profissional: conceito, evolução e ferramentas; CV / E-portefólio / Pitch / Entrevista; *Networking* e as redes sociais na divulgação da marca e produtos. • Considera-se que a participação neste workshop tem auxiliado no esclarecimento de algumas dúvidas e na aquisição de

		ferramentas essenciais para o percurso profissional, enquanto futura Psicóloga.
	Participação no Workshop EmCarreira – 8.ª Edição (Ordem dos Psicólogos Portugueses – OPP) – Sessão Assíncrona	• Na sessão assíncrona, tendo por base as temáticas estudadas na sessão síncrona, procedeu-se à leitura de documentos integradores, fornecidos pela dinamizadora do workshop.
13/05/2021	Local: Escola Secundária de Maximinos Atividade: Sessões de OV (9.º 5)	• As sessões de hoje foram realizadas com um total de cinco alunos, divididos da seguinte forma: um grupo de dois estudantes, outro de três e um outro com um aluno. As sessões tiveram com principal objetivo a transmissão e debate dos resultados obtidos e da recomendação apresentada pela Psicóloga Estagiária, no que concerne aos percursos depois do 9.º ano de escolaridade. A sessão realizada com apenas um estudante, objetivou realizar uma exploração mais pormenorizada dos cursos do Ensino Secundário e do ingresso no Ensino Superior.
	Caso L – Sessão 3	• Na sessão de hoje, verificou-se um aumento da confiança, por parte de L, e consequente melhoria da gestão da ansiedade em momentos de avaliação escolar.

		• Procedeu-se à identificação, expressão e regulação das emoções, nomeadamente através da associação de emoções e acontecimentos. • Para além disso, realizaram-se algumas técnicas de relaxamento, durante a sessão, a fim de que L as pudesse utilizar em momentos de maior stress e ansiedade.
	Local: Escola Secundária de Maximinos Atividade: Reunião Dr.ª Sónia Dias	• Na reunião de hoje com a orientadora de estágio, foram discutidos alguns assuntos, entre os quais: a ação de sensibilização a realizar-se com os Pais/EE; sessões de orientação individual (dúvidas e recomendações); problemáticas principais dos atendimentos individuais realizados pela Dr.ª Sónia Dias.
	Caso L – Reunião Pai	• Esta reunião foi realizada apenas com o progenitor de L, dado a reunião ter começado alguns minutos mais tarde que o estipulado, em resultado das dificuldades de ligação à Internet, no AE de Maximinos. • Na reunião com o pai de L, verificou-se que a tarefa de intervenção indireta, que lhe tinha sido atribuída na semana anterior (questionar a filha sobre o seu bem-estar e incluí-la

		em tarefas domésticas), teve impacto positivo em L, pois a jovem percebeu a preocupação do pai. • Para além disso, o progenitor revelou sentir maior abertura por parte de L, não apresentando qualquer entrave ao nível do diálogo com ele e com a madrasta da jovem. Acrescentou que sente melhorias ao nível do bem-estar e do estado de humor, sentindo L mais predisposta para brincar com ele e com a companheira. • Por último, o pai de L referiu que as dificuldades sentidas pela jovem ao nível da comunicação, aparentam, de acordo com L, ocorrer em casa, na relação com a mãe.
14/05/2021	<u>Local:</u> Escola Secundária de Maximinos <u>Atividade:</u> Sessões de OV (9.º 5)	• Na manhã de hoje, procedeu-se à realização de sessões individuais, de Orientação Vocacional, com dois alunos da turma do 9.º 5. • Verificou-se que os dois alunos tomaram as seguintes decisões: Curso Profissional de Técnico Auxiliar de Saúde, na Escola Profissional de Braga (EPB); e o Curso Técnico/Profissional de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos, no AE de Maximinos, em conjunto com o

		Regime Supletivo de Instrumento (Escola Artística – Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga). • Registe-se que um dos alunos que tinha sessão marcada, não compareceu, o que fez com que, posteriormente, houvesse necessidade de remarcar com o estudante.
	Local: Escola Secundária de Maximinos Atividade: Redação dos relatórios individuais de OV (9.º 5)	• Considerando a falta de um dos alunos na comparência à sessão, deu-se continuidade à elaboração dos relatórios individuais de orientação vocacional, da turma 9.º 5.
	Reunião – Programa de Intervenção Autorregulação (FACES) Participantes: Inês Paiva, Ana Lages e Rita Moreira.	• Nesta reunião procedeu-se à construção dos materiais a serem utilizados na sessão 3, do programa de intervenção, nomeadamente PowerPoint, Tarefa Inter-Sessão e Atividades durante a sessão.
	Caso JP – Sessão 11	• Na sessão com JP, foram abordados o conceito de autoconceito e de autoestima, dado se terem verificado fragilidades nestas dimensões, por parte da criança. Para isso, recorreu-se a um PowerPoint, onde uma criança se apresentava a ela mesma e, posteriormente, os diferentes agentes significativos descreviam-na (e.g., pais, colegas e professores).

		• Constatou-se que JP começa a ter a iniciativa de pedir aos colegas para brincarem com ele. Esta capacidade teve consequências positivas, dado uma menina da sua turma ter aceitado brincar com ele e agora passarem a brincar ao macaquinho chinês durante os intervalos. • Foram abordadas algumas técnicas de relaxamento, ao nível da respiração, a fim de que fosse possível a JP controlar os seus impulsos e evitar a realização de birras.
	Caso JP – Reunião EE	• Na reunião com a mãe de JP, procedeu-se à elaboração do contrato comportamental, em conjunto com JP, identificando-se: as tarefas que a criança se comprometia a cumprir (e.g., vestir-se sozinho, estar atento e concentrado); as consequências negativas, caso não cumprisse com o estipulado (e.g., não jogar PlayStation); e as consequências positivas/recompensas (e.g., jogar à bola com os pais).
15/05/2021	Reunião – Programa de Intervenção Autorregulação (FACES) Participantes: Inês Paiva, Ana Lages e Rita Moreira.	• Nesta reunião procedeu-se à construção dos materiais a serem utilizados na sessão 3, do programa de intervenção, nomeadamente PowerPoint, Tarefa Inter-Sessão e Atividades durante a sessão.

	Orientação Vocacional – 11.º ano	• Na tarde de hoje, elaborou-se um PowerPoint contemplando a experiência pessoal da Psicóloga Estagiária, enquanto aluna do Secundário e, posteriormente, do curso de Psicologia.
16/05/2021	Orientação Vocacional – 11.º ano	• Na tarde de hoje, realizaram-se alguns ajustes ao PowerPoint construído, tendo por base as recomendações da Professora que realizara este pedido e que estará presente com as turmas do 11.º ano.
17/05/2021	Local: Escola Secundária de Maximinos Atividade: Sessões de OV (9.º 5)	• Uma das sessões individuais de exploração vocacional constituiu um 2.º momento de investigação dos (Per)Cursos após o 9.º ano de escolaridade e no que diz respeito ao ingresso no Ensino Superior. Por sua vez, a outra sessão foi realizada com um aluno que já se encontra em acompanhamento psicológico, da responsabilidade da Dr.ª Sónia Dias, com dificuldades ao nível socioemocional. • Verifica-se que, depois da realização da 2.ª sessão individual, o aluno tomou uma decisão relativamente ao seu percurso no Ensino Secundário. O outro aluno, apresentando algumas dúvidas, resolveu marcar, também, uma segunda sessão.

	Orientação Vocacional – 11.º ano	• Na manhã de hoje procedeu-se à apresentação e partilha do percurso académico da Psicóloga Estagiária, junto de duas turmas de 11.º ano. • Os alunos fizeram algumas perguntas, nomeadamente, dificuldades sentidas no 1.º ano de universidade e recomendações para que pretende seguir a mesma área de formação (Psicologia). • A concretização de este tipo de atividades tem auxiliado na melhoria das capacidades de comunicação e na redução das dificuldades sentidas ao nível da exposição.
18/05/2021	Reunião – Programa de Intervenção Autorregulação (FACES) Participantes: Inês Paiva, Ana Lages e Rita Moreira, Doutora Ângela Azevedo e Doutora Íris Oliveira	• Na reunião de hoje, as Doutoras Íris e Ângela apresentaram as suas recomendações no relativo ao PowerPoint e à Tarefa inter-sessão, materiais preparados para a sessão 3. • Além disso, foi decidido que, caso a participante do grupo da Rita Moreira aceitasse, a estudante passaria a integrar o grupo da dinamizadora Inês Paiva.
	Local: Escola Secundária de Maximinos Atividade: Sessões de OV (9.º 5)	• Uma das sessões individuais de exploração vocacional constituiu um 2.º momento de investigação dos (Per)Cursos após o 9.º ano de escolaridade e no que diz respeito ao ingresso no Ensino Superior. Por sua vez, a outra sessão foi realizada

		com uma aluna que já se encontra em acompanhamento psicológico, da responsabilidade da Dr.ª Sónia Dias, com medidas seletivas aplicadas. • Verifica-se que, depois da realização da 2.ª sessão individual, o aluno tomou uma decisão relativamente ao seu percurso no Ensino Secundário. A outra aluna, apresentando algumas dúvidas, resolveu marcar, também, uma segunda sessão.
	Ação de sensibilização – reunião Professora Titular de Turma (*Google Meet*)	• Na reunião com a Professora Titular de Turma, de alunos do 4.º ano, foram abordados alguns aspetos pertinentes para a ação de sensibilização, entre os quais: a realização de apenas uma sessão, com a duração de 90 minutos; a marcação do dia e da hora da sessão; a recolha de dados relativos às habilidades literárias dos Encarregados de Educação. • Ficou combinado com a Professora o envio posterior de um e-mail, em que se explicará aos pais em que consiste a ação de sensibilização e, ainda, um formulário de levantamento de dados sociodemográficos (a ser enviado aos Pais/EE).
	Reunião – Programa de Intervenção Autorregulação (FACES)	• Na reunião de hoje procedeu-se à realização de alterações no PowerPoint e na tarefa inter-sessão, materiais a serem utilizados na sessão 3.

	Participantes: Inês Paiva, Ana Lages e Rita Moreira.	
	Participação no Webinar – 4º Ato "Violência sexual contra homens e rapazes" (ENVOLVER)	• A participação neste evento teve como objetivo principal entender e desmistificar mitos e crenças associados à violência sexual perpetuada contra homens e rapazes. • Além disso, observaram-se alguns dados estatísticos, o que se deve dizer e o que se deve evitar quando se dialoga com estas vítimas. • Por último, foram disponibilizados alguns contactos de apoio aos homens aos quais recorrer, quando se é vítima de este tipo de crime.
19/05/2021	Local: Escola Secundária de Maximinos Atividade: Sessão de OV (9.º 5)	• Na manhã de hoje, procedeu-se à concretização de uma sessão individual de exploração vocacional, com um aluno da turma 9.º 5. Esta sessão constituiu a 2.ª sessão, realizada a pedido do aluno. • Houve oportunidade de explorar os (Per)Cursos após o 9.º ano de escolaridade e os cursos pelos quais o aluno demonstrou interesse ao nível do ingresso no Ensino Superior (e.g., Ciências da Computação).

		• No final, o aluno tomou a decisão de optar pelo Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias, mantendo-se dúvidas apenas sobre a permanência no AE de Maximinos ou a mudança para outro AE de Braga.
	Participação no Workshop EmCarreira – 8.ª Edição (Ordem dos Psicólogos Portugueses – OPP) – Sessão Síncrona	• Nesta sessão, que constituiu a última sessão do workshop, foram abordadas temáticas como: a história e o percurso da Psicologia em Portugal; tendências e áreas emergentes da Psicologia; Ano Profissional Júnior (APJ). • Especificamente, pretendia-se, entre outros objetivos: reconhecer o percurso da Psicologia e do Psicólogo em Portugal; explorar o enquadramento e processo subjacente ao Ano Profissional Júnior; e desenvolver uma atitude proativa de abordagem ao mercado de trabalho.
	Local: Escola Secundária de Maximinos Atividade: Construção de um PowerPoint – Mostra de Profissões	• Considerando que, neste mesmo dia, se realizaria um evento criado pelo AE de Real (Braga), a Dr.ª Sónia Dias e a Psicóloga Estagiária criaram um PowerPoint para servir de suporte à apresentação do AE de Maximinos. • Especificamente, incluíram-se dados, entre os quais: promoção de novos espaços (escola nova); oferta formativa e educativa (Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Técnico-

		Profissionais); ofertas de escola (e.g., Desporto Escolar e Gabinete de Mediação e Orientação Escolar); vídeo promocional do AE de Maximinos (criado pelo Diretor do AE).
	Ação de sensibilização – preparação de materiais	• Na tarde de hoje, procedeu-se à realização de ajustes, tendo em consideração o decidido na reunião com a Professora Titular de Turma, mas também o feedback providenciado pela Doutora Íris Oliveira. • Especificamente, efetuaram-se alterações ao nível do PowerPoint para a ação de sensibilização e criou-se um folheto com estratégias, contactos importantes e uma *checklist*.
	Reunião – Programa de Intervenção Autorregulação (FACES) Participantes: Inês Paiva, Ana Lages e Rita Moreira.	• Na reunião de hoje, realizaram-se pequenos ajustes ao nível do PowerPoint da Sessão 3 e na Tarefa inter-sessão relativa à associação entre autorregulação da aprendizagem e autorregulação emocional.
20/05/2021	Participação no Workshop EmCarreira – 8.ª Edição (Ordem dos Psicólogos Portugueses – OPP) – Sessão Assíncrona	• Na sessão assíncrona, tendo por base as temáticas estudadas na sessão síncrona, procedeu-se à leitura de documentos integradores, fornecidos pela dinamizadora do workshop.

		• Para além disso, preencheu-se um formulário de avaliação final, relativamente ao workshop.
	Redação do Diário de Bordo	• Considerando o número elevado de tarefas, desde o início do mês, não tinha sido possível redigir, de forma completa e pormenorizada, o Diário de Bordo. • Como tal, procedeu-se à sua elaboração, durante a tarde de hoje.
	Caso L – Reunião Mãe	• Na reunião com a mãe de L, deu-se a conhecer à progenitora o desempenho da jovem durante a sessão anterior. • Reforçou-se, junto da EE, a necessidade de incluir L nas tarefas domésticas, a fim de que, não só a jovem se sinta mais segura e incluída, como também se propiciem momentos de diálogo entre os diferentes elementos do agregado familiar.
	Reunião – Programa de Intervenção Autorregulação (FACES) Participantes: Inês Paiva, Ana Lages e Rita Moreira.	• Na reunião de hoje, procedeu-se à construção do guião para a apresentação do PowerPoint na sessão 3, do programa de intervenção.
21/05/2021	Reunião – Programa de Intervenção Autorregulação (FACES)	• Na reunião de hoje, iniciou-se a construção do PowerPoint para a sessão 4, do programa de intervenção.

	Participantes: Inês Paiva, Ana Lages e Rita Moreira.	
	Caso JP – Sessão 12	• Na reunião com JP procedeu-se ao preenchimento de uma tabela de monitorização do contrato comportamental, estabelecido na sessão anterior, em conjunto com a Encarregada de Educação.
	Reunião – Programa de Intervenção Autorregulação (FACES) Participantes: Inês Paiva, Ana Lages e Rita Moreira.	• Na reunião de hoje, deu-se continuidade à elaboração do PowerPoint para a sessão 4, do programa de intervenção.
	Reunião Orientação Vocacional – EE	• Na reunião marcada pelo Diretor do AE de Maximinos, estiveram presentes os EE das turmas do 9.º 5, 9.º 6 e 9.º 7, a Dr.ª Sónia Dias e as Psicólogas Estagiárias. • Nesta atividade, o Diretor apresentou um vídeo promocional do AE, onde dava a conhecer os espaços existentes e a oferta educativa. Para além disso, também preparou um PowerPoint que continha informação variada: os Cursos Científico-Humanísticos existentes no AE, a mancha horária, ofertas de

		escola (e.g., desporto escolar, GMOE), PAT (Planos de Apoio Temporário) e o programa de tutoria. • De seguida, o Diretor partilhou a página do AE, indicando a existência de alguns documentos importantes, nomeadamente o Plano Anual de Atividades do AE. • Houve também oportunidade de dar a conhecer que no próximo ano letivo será criado um Clube de TIC, dado o Diretor do AE ter entendido que alunos que frequentam o Ensino Articulado apresentam algumas dificuldades no desenvolvimento de competências de informática. • No final, a Dr.ª Sónia Dias informou os EE de que será realizada uma reunião com os EE de cada turma, dando a conhecer o processo de OV e permitindo o esclarecimento de dúvidas por parte dos EE.
24/05/2021	Local: Escola Secundária de Maximinos Atividade: Sessão de OV (9.º 5)	• Na manhã de hoje, procedeu-se à concretização de duas sessões individuais de exploração vocacional, com alunos da turma 9.º 5. Esta sessão constituiu a 2.ª sessão, realizada a pedido dos alunos. • Houve oportunidade de explorar os (Per)Cursos após o 9.º ano de escolaridade e os cursos pelos quais cada aluno demonstrou

		interesse ao nível do ingresso no Ensino Superior (e.g., Enfermagem Veterinária). • No final, um dos alunos tomou a decisão de optar pelo Curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades e o outro aluno decidiu optar pelo Curso de Ciências e Tecnologias. Ambos os alunos permanecerão no AE de Maximinos.
	Reunião – Programa de Intervenção Autorregulação (FACES) Participantes: Inês Paiva e Rita Moreira.	• Considerando que o grupo 1 e o grupo 2 passarão a ser apenas um grupo, dada a desistência de um dos participantes do grupo 1, houve necessidade de as dinamizadoras de ambos os grupos reunirem para tomarem algumas decisões (e.g., responsável pela dinamização de cada a sessão).
	Programa de Intervenção – Autorregulação da Aprendizagem (FACES) – Sessão 3	• Considerando que o grupo passou a ter mais um elemento e a contar com a colaboração de mais uma dinamizadora, no início da sessão procedeu-se à apresentação de todos os elementos do grupo. • De seguida, cada participante partilhou a sua concretização da tarefa inter-sessão, relativa à importância do estudo. • Procedeu-se à apresentação do PowerPoint de suporte à sessão, tendo os participantes sido responsivos e cooperantes.

		• Na explicação da tarefa inter-sessão, verificou-se a importância de se colocar um exemplo na atividade, para que os participantes entendessem o que se pretendia com o exercício. • No final, tal como nas sessões anteriores, os participantes preencheram o formulário de avaliação da sessão, tendo apontado como aspeto menos positivo a extensão do PowerPoint, que impediu que existisse maior tempo de reflexão e partilha.
	Caso JP – Reunião EE	• Considerando a incompatibilidade de horários entre a Psicóloga Estagiária e a EE de JP, houve necessidade de reunir, num momento posterior à sessão, no formato online. • Nesta reunião breve, deu-se a conhecer à progenitora o comportamento desadequado apresentado por JP na aula da professora M, reforçando a necessidade de cumprir as regras estabelecidas na sala de aula. • Além disso, comprovou-se a concretização por parte de JP das duas tarefas mencionadas durante a sessão individual com a criança: vestir sozinho e tomar banho sozinho.

		• A EE acrescentou que JP também auxiliou na realização de tarefas domésticas, nomeadamente varrer a cozinha.
25/05/2021	Reunião – Programa de Intervenção Autorregulação (FACES) Participantes: Inês Paiva, Ana Lages e Rita Moreira, Doutora Ângela Azevedo e Doutora Íris Oliveira	• Na reunião de hoje, as Doutoras Íris e Ângela apresentaram as suas recomendações no relativo ao PowerPoint e à Tarefa inter-sessão, materiais preparados para a sessão 4.
	Reunião – Programa de Intervenção Autorregulação (FACES) Participantes: Inês Paiva, Ana Lages e Rita Moreira.	• Na reunião de hoje, deu-se continuidade à elaboração do PowerPoint para a sessão 4, do programa de intervenção.
	Caso L – Elaboração do Planeamento das Sessões de Intervenção	• Considerando as observações tecidas pela orientadora, foram realizadas algumas alterações ao planeamento das sessões de intervenção de L.
	Processo de OV – 9.º 5	• A pedido do Diretor do AE, a Dr.ª Sónia Dias comunicou a necessidade de realizar um levantamento das disciplinas bienais que os alunos do 9.º 5 pretendem ter ao longo do 10.º e 11.º ano de escolaridade.

		• Como tal, foi elaborada uma tabela e registados os alunos que, consoante o curso pretendido no Ensino Superior e/ou o interesse demonstrado por determinada área, de antemão teriam de optar por dadas disciplinas. • Os estudantes que ainda suscitavam algumas dúvidas foram elencados, para, posteriormente, se poder fazer esse levantamento das disciplinas bienais pretendidas.
	Caso L – Elaboração do Planeamento das Sessões de Intervenção; Edificação da Sessão	• Na manhã de hoje deu-se continuidade à elaboração do planeamento das sessões de intervenção do Caso L. • Especificamente, foram realizadas algumas alterações no relatório psicológico de L, no planeamento da intervenção direta e no planeamento da intervenção indireta. • Para além disso, procedeu-se à edificação da sessão 4, em concreto construiu-se a atividade da Linha da Vida, relativa ao autoconhecimento e à importância da rede de suporte social.
	Reunião EMAEI (Google Meet): • Verificação de RTP's e de Fichas de Identificação de Necessidades	• Nesta reunião, foram analisadas diversas Fichas de Identificação de Necessidades, verificando-se um aumento dos casos sinalizados pelos docentes.

	Participantes: Dr.ª Sónia Dias, Estagiárias Inês Paiva e Eva Ferreira, Professora Ana Barrôco (Educação Especial), Professora Maria João Faria (Subdiretora), Professor Carlos Martins (1.º Ciclo), Professora Susana Vieira (2.º Ciclo) e Professora Justina Santos.	• Destacou-se a necessidade de intervir o mais precocemente possível, a fim de que, consoante o progresso dos alunos, se possa, gradualmente, diminuir as medidas aplicadas.
	Reunião de Estágio (*Google Meet*)	• No final da reunião EMAEI, houve oportunidade de reunir com a Dr.ª Sónia Dias, a fim de se proceder à marcação de uma reunião presencial com as estagiárias e de se abordarem alguns aspetos relativos ao processo de OV.
27/05/2021	Local: Escola Secundária de Maximinos Participantes: Dr.ª Sónia Dias, Eva Ferreira e Inês Paiva Reunião de Estágio	• Nesta reunião, foram abordados alguns casos individuais pelos quais a Dr.ª Sónia Dias se encontra responsável. • Além disso, foi apresentada pela orientadora a diferença entre cursos CET e cursos CTESP. • No final, houve oportunidade de tirar algumas dúvidas sobre o processo de OV.
	Local: Escola Secundária de Maximinos Atividade: Sessão de OV (9.º 5)	• Na manhã de hoje, procedeu-se à concretização de duas sessões individuais de exploração vocacional, com alunos da turma 9.º 5. Esta sessão constituiu a 2.ª sessão, realizada a pedido dos alunos.

		• Houve oportunidade de explorar os (Per)Cursos após o 9.º ano de escolaridade. • No final, um dos alunos tomou a decisão de optar pelo Curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades (AE de Maximinos) e o outro aluno decidiu optar por um Curso Técnico-Profissional (noutra escola).
	Caso L – Sessão 4	• Nesta sessão de intervenção foi realizada a atividade da Linha da Vida, que tinha como principal objetivo reforçar a importância do autoconhecimento, no âmbito da autoestima e do autoconceito de L. • Com esta dinâmica, houve também oportunidade de refletir sobre pessoas que têm vindo a apoiar a jovem nos momentos negativos, o que fez com que L tomasse consciência da sua rede de suporte social. • Foram abordadas outras temáticas relativas à entrada na adolescência, nomeadamente a menstruação e a imagem física/corporal.
	Caso L – Reunião Pais	• Na reunião com os pais de L foi dada a conhecer a temática abordada na sessão com a jovem.

		• Considerando o desconforto sentido pelos confrontos e acusações realizados entre os progenitores de L, optou-se por a partir de este momento realizar as reuniões com os pais da jovem individualmente.
28/05/2021	Reunião – Programa de Intervenção Autorregulação (FACES) Participantes: Inês Paiva, Ana Lages e Rita Moreira.	• Na reunião de hoje, concluiu-se a elaboração dos materiais necessários para a sessão 4, do programa de intervenção. • Para além disso, iniciou-se a concretização do PowerPoint de suporte para a sessão seguinte.
	Caso JP – Sessão 13	• Na sessão de hoje voltou a realizar-se uma monitorização do cumprimento das tarefas preconizadas no contrato comportamental. • Verificou-se que as tarefas que anteriormente haviam sido concretizadas continuaram a ser realizadas durante aquela semana por JP. • Acrescentou-se uma tarefa: "preparar a mochila sozinho" e, como tal, optou-se por dar um intervalo maior entre esta sessão e a sessão seguinte. • Registe-se que, uma vez mais, nesta sessão, foi possível constatar que JP ainda apresenta dificuldades ao nível do

		controlo de impulsos (visível, por exemplo, na agressão perpetuada junto de um colega de turma) e no cumprimento de regras (verificado nos intervalos e relatado pelas Assistentes Operacionais).
	Caso JP – Reunião EE	• Na reunião com a EE deu-se a conhecer os comportamentos desajustados executados por JP, durante aquela semana, tendo sido reforçada a necessidade de promover o cumprimento de regras dentro e fora da sala de aula. • Para além disso, informou-se a progenitora de que não existiria sessão na semana seguinte, como forma de JP ter mais tempo para concretizar mais algumas das tarefas acordadas no contrato comportamental. • No final, houve oportunidade de recolher junto de JP os seus interesses e preferências, no relativo à atribuição de prémios/recompensas, caso concretize as tarefas acordadas (e.g., monstrinho verde, caneta colorida, sublinhador).
31/05/2021	Reunião – Programa de Intervenção Autorregulação (FACES)	• Na reunião de hoje, concluiu-se a elaboração dos materiais necessários para a sessão 5, do programa de intervenção (e.g., PowerPoint, Guião de apresentação).

	Participantes: Inês Paiva, Ana Lages e Rita Moreira.	• Para além disso, iniciou-se a concretização do *Quiz* que será utilizado na sessão seguinte, com recurso à ferramenta *Kahoot*.
	Programa de Intervenção – Autorregulação da Aprendizagem (FACES) – Sessão 4	• Na sessão 4 a temática principal consistia na autorregulação emocional. • Inicialmente, como nas sessões anteriores, os participantes partilharam a sua concretização das tarefas inter-sessão. • De seguida, como forma de introdução à temática da sessão foi apresentado um pequeno vídeo, de António Damásio, que explicava a diferença entre emoção e sentimento. • Procedeu-se à apresentação do PowerPoint e realizou-se uma atividade prática intitulada "Mascarar as Emoções" (as estudantes foram convidadas a colocar uma máscara na cara e expressar uma emoção para que o grupo adivinhasse qual seria a emoção). • Antes de terminar, procedeu-se à explicação e envio da tarefa inter-sessão e, ainda, ao envio do link para avaliação da sessão.
	Caso L – Preparação da Sessão 5; Construção de um folheto informativo	• Considerando o aproximar da sessão 5, houve a necessidade de proceder à recolha e construção dos materiais necessários para a sessão.

		• Além disso, procedeu-se à elaboração de um folheto informativo, que será enviado posteriormente aos pais de L, apresentando como temática a comunicação (tema da sessão com a jovem).
	Redação do Diário de Bordo	• Considerando o aproximar do último dia do mês de maio, procedeu-se à concretização das reflexões referentes às atividades desenvolvidas em estágio no presente mês.

Anexo 9 – Diário de Bordo

junho

Data	Atividades	Apreciação / Reflexão / Sentimentos
01/05/2021	Reunião – Programa de Intervenção Autorregulação (FACES) Participantes: Inês Paiva, Ana Lages e Rita Moreira, Doutora Ângela Azevedo e Doutora Íris Oliveira	• Nesta reunião, deu-se a conhecer às professoras a desistência de um dos participantes. Esta desistência pode ter acontecido devido ao elevado número de tarefas das estudantes, dado o momento do ano letivo em que se iniciou o programa. • Para além disso, as dinamizadoras expuseram e descreveram o modo como decorreu a sessão 4, do programa de intervenção. • As Doutoras Ângela Azevedo e Íris Oliveira apresentaram diversas recomendações, relativamente à sessão 5, nomeadamente questões que poderiam ser colocadas, conceitos importantes a considerar na preparação do *PowerPoint* da sessão e a utilização de uma técnica de relaxamento para iniciar a sessão (dada a manifestação de ansiedade por parte das participantes).
	Local: Escola Secundária de Maximinos Atividade: Reunião Dr.ª Sónia Dias	• Na reunião de hoje houve oportunidade para se exporem algumas dúvidas, relativamente aos casos individuais.

		• Para além disso, auxiliou-se a Dr.ª Sónia Dias na construção de um *PowerPoint* de suporte para apresentação no evento II Jornadas em Psicologia da Educação (UCP, Braga).
	Local: Escola Secundária de Maximinos Atividade: Sessão de OV (9.º 5)	• Na sessão de hoje explorou-se a necessidade de proceder à pré-inscrição para ingresso no Conservatório de Música da *Gulbenkian* (Braga).
	Caso L – Sessão 5	• O objetivo principal da sessão de hoje consistiu, nomeadamente, na compreensão do conceito de comunicação, na exploração e no entendimento de ferramentas importantes de comunicação a serem desenvolvidas e utilizadas. • Para isso, foram realizadas diversas dinâmicas, como "Mais do que uma simples conversa" e "Conversas". • Com esta sessão pretendia-se que L compreendesse a importância de, por exemplo, estabelecer contacto visual aquando a realização de uma conversa, e, ainda, que entendesse a relevância da linguagem não verbal. • Por último, desafiou-se L a reunir com cada um dos progenitores, online e individualmente, a fim de se simular uma conversa entre eles e ambos identificarem as dificuldades experienciadas. A jovem aceitou o desafio e, como tal, procedeu-se, através do *role-play* à

		simulação de como decorreriam esses diálogos com os pais, como forma de preparar L para esses momentos.
	Reunião – Ação de Sensibilização Participantes: Professora Graça Teixeira e Psicóloga Estagiária Inês Paiva	• Nesta reunião com a Professora Titular de Turma dos Pais/EE da turma selecionada do 4.º ano de escolaridade (1.º CEB), foram colocadas algumas questões apresentadas pelos EE no levantamento de necessidades. • Constatou-se a existência de uma criança com medidas adicionais na turma selecionada, pelo que houve necessidade de entender quais as dificuldades demonstradas pelo aluno (G), a fim de levantar possíveis dúvidas que serão apresentadas pelo EE.
	Reunião EMAEI (Google Meet): • Verificação de PEI's Participantes: Dr.ª Sónia Dias, Estagiárias Inês Paiva e Eva Ferreira, Professora Ana Barrôco (Educação Especial), Professora Maria João Faria (Subdiretora), Professor Carlos Martins (1.º Ciclo), Professora Susana Vieira (2.º Ciclo) e Professora Justina Santos.	• Considerando o prolongar da reunião anterior, foi realizada uma nova reunião para se dar continuidade à análise de documentos. • Assim, nesta reunião, foi analisado o PEI de um aluno do 8.º ano de escolaridade. • Para além disso, verificou-se, através da avaliação realizada pela inspeção à EMAEI, a necessidade, por parte desta equipa, de criar linhas estratégicas de atuação para a inclusão.

02/06/2021	Participação no evento "II Jornadas em Psicologia da Educação" (UCP – Braga)	• No dia de hoje procedeu-se à participação no evento, enquanto Coordenadora da equipa do Secretariado, da UCP – Braga. • Como principais competências adquiridas destaque-se a capacidade de lidar com a pressão e o *multitasking*, nomeadamente.
	Caso JP – Reunião EE	• A reunião com EE de JP apresentou como principal propósito monitorizar o progresso da criança, durante aquela semana, dado não ter ocorrido sessão individual com JP. • Deste modo, puderam ser registas as tarefas que a criança cumpriu e que haviam sido anteriormente estabelecidas no contrato comportamental. • Para além disso, verificou-se que JP, de acordo com a progenitora, apresentou um comportamento adequado em todas as disciplinas, durante aquela semana. • Por último, destaque-se, o pedido da responsável pelo Centro de Estudos, no qual JP se encontra inscrito, para que seja realizada uma reunião breve com a Psicóloga Estagiária, a fim de que compreendam o tipo de apoio que a criança se encontra a receber no AE de Maximinos.
03/06/2021	Reunião – Programa de Intervenção Autorregulação (FACES)	• Nesta reunião realizaram-se as alterações, sugeridas pela Doutora Ângela Azevedo e pela Doutora Íris Oliveira, relativas aos materiais

	Participantes: Inês Paiva, Ana Lages e Rita Moreira.	da sessão 4, do programa de intervenção (e.g., *PowerPoint*, Atividades Inter-sessão).
	Caso L – Reunião Mãe	• Nesta reunião com a progenitora de L, procedeu-se à simulação de uma conversa entre a jovem e a mãe, a fim de que ambas, alternadamente, identificassem as dificuldades sentidas durante o diálogo estabelecido. • Como conclusões principais, destaque-se o facto de a mãe de L ter referido que a jovem "está a crescer e precisa do espaço dela, mas vai continuar, um tempo depois, a ir ver o que se passa". No polo oposto, L indicou que "no início custou a falar, mas, no fim, depois de contar, soube bem".
04/06/2021	Ação de Sensibilização – Construção e reajuste de materiais	• Na tarde de hoje, procedeu-se ao reajuste dos materiais para a ação de sensibilização, considerando o levantamento realizado junto dos pais/EE da turma do 4.º ano de escolaridade selecionada. • Especificamente, foram realizadas alterações no folheto e no *PowerPoint* que será utilizado como suporte durante a ação de sensibilização.

	Reunião – Programa de Intervenção Autorregulação (FACES) Participantes: Inês Paiva e Rita Moreira.	• Nesta reunião elaborou-se um *Quiz*, para ser utilizado na sessão 6, do programa de intervenção, como forma de avaliação informal das aprendizagens realizadas pelos participantes.
	Caso L – Reunião Pai	• Nesta reunião com o progenitor de L, procedeu-se à simulação de uma conversa entre a jovem e o pai, a fim de que ambos, alternadamente, identificassem as dificuldades sentidas durante o diálogo estabelecido. • Como conclusões principais, destaque-se o facto de o pai de L ter referido que aprendeu outras formas de iniciar conversação com L e de explorar o que a preocupa. No polo oposto, L indicou ter entendido que "não há problema em pedir ajuda, quando preciso".
07/06/2021	Reunião – Programa de Intervenção Autorregulação (FACES) Participantes: Inês Paiva, Ana Lages e Rita Moreira.	• Nesta reunião procedeu-se à realização de alterações sugeridas pela Doutora Ângela Azevedo e pela Doutora Íris Oliveira, no relativo ao *PowerPoint* elaborado para a sessão 5, do programa de intervenção.

	Local: Escola Secundária de Maximinos Participantes: Psicólogas Estagiárias Inês Paiva e Eva Ferreira, e estudante Tiago Lopes	• A pedido da Dr.ª Sónia Dias, procedeu-se à realização de uma reunião com o estudante Tiago Lopes, que será o Psicólogo Estagiário no ano letivo seguinte. • Neste breve encontro, foram apresentadas as instalações da Escola Secundária de Maximinos, nomeadamente os blocos de aulas, a sala dos professores e o GMOE. • Para além disso, foi dado a conhecer o percurso das Psicólogas Estagiárias, no AE de Maximinos, e responderam-se a algumas dúvidas e questões apresentadas pelo estudante Tiago Lopes.
	Ação de Sensibilização – Construção de materiais	• Na tarde de hoje, construiu-se o guião de dinamização da ação de sensibilização, que será realizada na presente semana. • Para além disso, realizaram-se alguns ajustes no *PowerPoint* da atividade e no folheto de estratégias que será enviado posteriormente aos Pais/EE dos alunos.
08/06/2021	Reunião – Programa de Intervenção Autorregulação (FACES) Participantes: Inês Paiva, Ana Lages e Rita Moreira, Doutora Ângela Azevedo e Doutora Íris Oliveira	• Nesta reunião deu-se a conhecer às Doutoras Ângela Azevedo e Íris Oliveira, o modo como decorreu a sessão com as participantes, de cada grupo. • Como forma de enriquecer a sessão seis, do programa de intervenção, as professoras partilharam diversas sugestões, entre as quais:

		○ questionar as participantes sobre as mudanças comportamentais experienciadas/realizadas; ○ incentivar as participantes a realizar uma reflexão integradora (e.g., o que mudou? dificuldades experienciadas?).
	Reunião – Programa de Intervenção Autorregulação (FACES) Participantes: Inês Paiva, Ana Lages e Rita Moreira.	• Nesta reunião procedeu-se à realização de alterações sugeridas pela Doutora Ângela Azevedo e pela Doutora Íris Oliveira, no relativo aos materiais elaborados para a sessão seis, do programa de intervenção.
	Caso L – Sessão 6	• O objetivo principal da sessão seis consistiu na promoção da identificação das principais dificuldades no diálogo entre L e os pais. • Para isso, recorreu-se ao *role-play*, realizando a simulação de um diálogo, onde foi pedido à jovem que identificasse as principais dificuldades sentidas na comunicação com os progenitores.
	Local: Escola Secundária de Maximinos Atividades: Redação do Relatório de Estágio	• Considerando o facto de já estar no local de estágio, deu-se continuidade à redação do Relatório de Estágio, especificamente no relativo à descrição das intervenções individuais (Caso JP e Caso L). • Perspetiva-se que a realização de tarefas no local de estágio aumenta a concentração e, consequentemente, a produtividade, em parte por

		não existirem estímulos distratores, como no contexto familiar (em casa).
09/06/2021	<u>Ação de Sensibilização</u> – Finalização da construção de materiais	• Na tarde de hoje, finalizaram-se os materiais a serem utilizados na ação de sensibilização. • Especificamente, realizaram-se alguns ajustes no *PowerPoint*, no questionário de avaliação da sessão e no folheto de estratégias que será enviado, no final da atividade, aos Pais/EE dos alunos.
	<u>Ação de Sensibilização</u>	• A ação de sensibilização contou com a presença de seis mães da turma do 4.º ano, do CE de Gondizalves. • Todos os EE participaram na dinâmica de forma responsiva, empenhada e atenta. • Como principais dúvidas finais destacam-se: os modos como se procede ao contacto com a psicóloga do AE de Maximinos; a normalidade das oscilações de humor nos adolescentes; as dificuldades sentidas pelas progenitoras ao nível da utilização das redes sociais, principalmente do *Tik Tok*. • As principais reflexões realizadas pelas EE foram diversas, entre as quais: o facto de as mudanças/transformações das crianças serem normais/naturais e necessitarem de ser valorizadas pelos pais; a necessidade de construir uma relação de proximidade com a Diretora

		de Turma no 5.º ano; a importância de conversar com as crianças diariamente, como forma de as valorizar e dar apoio. • Com esta atividade foi-me possível desenvolver competências pessoais, nomeadamente a exposição oral e a gestão de um grupo. Como principais reflexões destaco a importância de implementar atividades semelhantes, dado considerar que possíveis receios e ansiedades possam diminuir com a exposição frequente a este tipo de dinâmicas.
10/06/2021	Caso JP – Preparação de materiais	• Na tarde de hoje, procedeu-se à construção de materiais a serem utilizados na sessão de intervenção com JP. • Especificamente, construíram-se cartões e caixas, com a finalidade de treinar os comportamentos adequados consoante o contexto (e.g., jogar futebol – no recreio; ir ao quadro – na sala de aula; dormir – em casa).
11/06/2021	Programa de Intervenção – Autorregulação da Aprendizagem (FACES) – Sessão 5	• Na sessão 5, a temática principal consistia na autorregulação social. • Inicialmente, como nas sessões anteriores, os participantes partilharam a sua concretização das tarefas inter-sessão. • De seguida, como forma de introdução à temática da sessão foi apresentado um pequeno vídeo, que ilustrava a importância de cooperar, colaborar e ceder quando necessário.

		• Procedeu-se à apresentação do *PowerPoint* e realizaram-se duas atividades práticas intituladas "Jogo do elogio e da gratidão" e "Jogo da caneta". • Antes de terminar, procedeu-se à explicação e envio da tarefa inter-sessão e, ainda, ao envio do *link* para avaliação da sessão.
	Participação em aula aberta (UCP – Braga)	• A aula aberta organizada pela UCP – Braga, apresentou como tema principal o bem-estar e a inclusão na escola. • Nesta atividade o objetivo primordial consistiu na apresentação de estratégias socioemocionais e executivas na sala de aula. • Considera-se relevante a participação em eventos de cariz científico, principalmente quando estes são organizados pela universidade na qual se realiza o percurso académico do psicólogo estagiário.
	Caso JP – Sessão 14	• Na sessão de hoje, inicialmente, foi abordada a relação de JP com os professores. Verificaram-se melhorias ao nível da proximidade com os docentes. • Para além da monitorização da realização das tarefas elencadas no contrato comportamental, durante aquela semana, foi realizada uma atividade para que JP entendesse quais os comportamentos ajustados consoante o contexto (casa, sala de aula e recreio).

		• A criança, primeiramente, mostrou necessidade de ter *feedback* e reforço positivo quando colocava cada cartão nas diferentes caixas. Porém, depois de lhe ser explicado que só no fim quando completasse a tarefa é que a psicóloga estagiária iria verificar se estava tudo colocado no sítio correto, JP realizou a tarefa autonomamente e sem levantar questões. • Verificaram-se melhorias ao nível do ritmo de processamento da informação e na execução da tarefa proposta, principalmente depois de JP ter repetido a atividade. Tal demonstra a importância e a necessidade de a criança treinar a realização de determinadas atividades, para que consiga completá-las com eficácia e, principalmente, para que se sinta seguro na sua execução e realizado/satisfeito.
	Caso JP – Reunião EE	• Na reunião com EE, foi possível confirmar a concretização das tarefas elencadas por JP, no que diz respeito ao contrato comportamental. • Para além disso, foi dado a conhecer o desempenho da criança durante a sessão e o seu comportamento.

		• A EE partilhou com a psicóloga estagiária que JP passará a integrar consultas de terapia ocupacional, como forma de trabalhar a motricidade (e.g., recortar, colar).
	Caso L – Reunião Pais	• Na reunião com os pais de L, foi dado a conhecer o desempenho da jovem durante a sessão de intervenção e a temática principal que foi abordada. • Foi essencial demonstrar aos pais de L que a jovem estar nervosa e ansiosa em momentos de tensão, como audições no Conservatório de Música, são sentimentos naturais, dada a importância que L atribuiu a essas atividades.
12/06/2021	Reunião – Programa de Intervenção Autorregulação (FACES) Participantes: Inês Paiva, Ana Lages e Rita Moreira.	• Nesta reunião procedeu-se à construção dos materiais a serem utilizados na sessão seis, do programa de intervenção.
14/06/2021	Local: Escola Secundária de Maximinos Participantes: Dr.ª Sónia Dias, Psicólogas Estagiárias Eva Ferreira e Inês Paiva	• Na reunião de hoje foi possível abordar diversas temáticas, tendo o apoio e o conhecimento da orientadora de estágio. • De entre as atividades elencadas, destacam-se as seguintes: ação de sensibilização, Caso JP e Sessões de OV (Caso A).

		• Para além disso, houve também oportunidade para dialogar sobre como terminar o estágio presencial, no que diz respeito às intervenções individuais, junto da Dr.ª Sónia Dias.
15/06/2021	Reunião – Programa de Intervenção Autorregulação (FACES) Participantes: Inês Paiva, Ana Lages e Rita Moreira, Doutora Ângela Azevedo e Doutora Íris Oliveira	• Nesta reunião, deu-se a conhecer às professoras o desempenho das participantes do grupo da Ana Lages, dado as estudantes do grupo 2 terem pedido para remarcar a sessão. • As professoras apresentaram diversas recomendações, relativamente à sessão 6.
	Reunião – Programa de Intervenção Autorregulação (FACES) Participantes: Inês Paiva, Ana Lages e Rita Moreira.	• Nesta reunião deu-se continuidade à elaboração dos materiais a serem utilizados na sessão seis, do programa de intervenção.
	Caso L – Sessão 7	• Os objetivos principais da sessão sete consistiram: na promoção da capacidade de resolução de problemas; e no reconhecimento das competências de resolução de problemas já existentes. • Para isso, foram utilizadas dinâmicas diversas, entre as quais: "Vamos imaginar" (onde foi pedido à jovem que desenhasse os seus problemas grandes, médios e pequenos, descrevendo-os); "Um

		problema partilhado", atividade na qual, através dos desenhos elaborados anteriormente, a jovem foi convidada a descrever como se sentiria se fosse essa imagem; "Falar de problemas", tarefa na qual a jovem foi convidada a conversar com o seu problema-imagem (e.g., O que gostaria de lhe dizer? O que ele responderia? O que lhe pediria?). • Nesta sessão com L foi possível compreender que a jovem continua a considerar que o pai exerce "demasiada pressão" sobre ela. No polo oposto, L refere que a mãe deveria exercer "mais pressão". Como tal, foram elencadas algumas estratégias que L considera poderem ser pertinentes para colmatar estas dificuldades (quer para a jovem, quer para os pais utilizarem).
17/06/2021	<u>Sessão de OV – 9.º 5</u>	• Considerando a indecisão de uma das alunas do 9.º 5 (Caso A), houve necessidade de reunir com ela, a fim de se explorarem as opções disponíveis. • Depois da sessão, a jovem ficou de enviar para a Psicóloga Estagiária uma decisão final, relativamente ao percurso no Ensino Secundário. • Registe-se que a aluna em causa integra medidas adicionais, de suporte à aprendizagem e à inclusão, pelo que é necessário ter em

		consideração as capacidades da jovem para a integração em cada curso.
	Caso L – Reunião Pais	• Na reunião com os pais de L foi dada a conhecer a principal temática abordada durante a sessão de intervenção. • Para além disso, deu-se a conhecer a necessidade de o progenitor "aliviar a pressão" exercida em L e, no polo oposto, de a progenitora exercer maior pressão (demonstrar maios preocupação). • Como principais reflexões destacou-se o facto de L ter melhorado o rendimento académico nas disciplinas regulares e nas do ensino articulado. Para além disso, os progenitores referem que o feedback e a comunicação da jovem com eles que aumentou e melhorou. Por último, reforçou-se a importância de os pais irem incentivando e reforçando o sucesso académico de L, como forma de melhoria da relação entre eles, mas também como forma de melhorar a autoestima da jovem.
18/06/2021	Sessão de OV – 9.º 5	• Considerando as dúvidas apresentadas por duas alunas do 9.º 5, no relativo à integração no Regime Supletivo, no Ensino Secundário, houve necessidade de se realizar uma sessão de OV. • Nesta sessão, deu-se a conhecer às alunas que a decisão seria delas e, posteriormente, também a responsabilidade da decisão tomada.

		• Como forma de apoiar a tomada de decisão, foi solicitado às alunas que, com o apoio dos progenitores, elencassem aspetos positivos e aspetos negativos de se inscreverem no Conservatório de Música. Depois de balançados estes aspetos, conseguiriam ter uma decisão fundamentada no seu bem-estar e preferência. • A decisão final deveria ser comunicada à Psicóloga Estagiária, como forma de tomar conhecimento e de apoiar na decisão tomada.
21/06/2021	Reunião – Programa de Intervenção Autorregulação (FACES) Participantes: Inês Paiva, Ana Lages e Rita Moreira.	• Nesta reunião deu-se por concluída a elaboração dos materiais a serem utilizados na sessão seis, do programa de intervenção.
22/06/2021	Reunião – Programa de Intervenção Autorregulação (FACES) Participantes: Inês Paiva, Ana Lages e Rita Moreira, Doutora Ângela Azevedo e Doutora Íris Oliveira	• Nesta reunião, deu-se a conhecer às professoras o desempenho das participantes do grupo da Ana Lages, dado as estudantes do grupo 2 terem pedido para remarcar a sessão. • As professoras apresentaram diversas recomendações, relativamente à sessão 6.

	Caso L – Sessão 8	• Os objetivos principais da sessão oito consistiram: na promoção do conhecimento da etapa da adolescência; e no conhecimento das transformações corporais e psicológicas que ocorrem na puberdade. • Para isso, foram utilizadas dinâmicas diversas, entre as quais: "Adolescência", atividade na qual foi pedido à jovem que indicasse algumas características da etapa da adolescência; e "O que se passa com o meu corpo?", onde foi solicitado à jovem que referisse as principais mudanças que ocorrem no corpo humano, com a entrada na adolescência.
	Programa de Intervenção – Autorregulação da Aprendizagem (FACES) – Sessão 6	• Na sessão 6 a temática principal consistia na concretização de um momento de avaliação informal, através da realização de um *Kahoot* sobre os conceitos abordados ao longo do programa de intervenção. • Registe-se que nesta sessão apenas estiveram presentes duas participantes do grupo. • Antes de terminar, procedeu-se à explicação e envio da tarefa inter-sessão e, ainda, ao envio do *link* para avaliação da sessão.
25/06/2021	Caso JP – pós-teste	• Considerando o término da intervenção individualizada com JP, foi realizado o pós-teste, mediante a observação da criança em sala de aula.

		• Verificaram-se melhorias ao nível do comportamento de JP, comparativamente aos resultados obtidos no pré-teste, o que aparenta demonstrar a eficácia da intervenção psicológica realizada.
	Caso JP – Sessão 15	• Como forma de término da intervenção com JP, foi realizada uma autoavaliação, por parte da criança, sobre o que correu bem, o que correu menos bem, e quais os comportamentos ou as estratégias a manter no próximo ano letivo. • Houve oportunidade para realizar o despedimento da criança e da psicóloga estagiária, demonstrando que sempre que necessário pode contactar.
	Caso JP – Reunião EE	• Na reunião com a EE de JP, a progenitora facultou os registos de avaliação do 1.º e do 2.º período da criança. Através destes documentos verificaram-se melhorias no rendimento académico da criança. • Para além disso, destacaram-se como progressos na criança: maior respeito para com professores e colegas; maior capacidade de escutar os pais e de cumprir as tarefas solicitadas/apresentadas; maior motivação para a aprendizagem e para a leitura. • Como principais dificuldades mantidas, por parte de JP, a mãe destacou as dificuldades de atenção e de concentração.

		• No final, e como forma de tranquilizar a progenitora, foi-lhe dito o que fora esclarecido a JP anteriormente: que sempre que considerar necessário, poderá retomar o contacto com a Psicóloga Estagiária. Para além disso, tranquilizou-se a EE, dando a conhecer que a Dr.ª Sónia Dias acompanhará JP no próximo ano letivo.
	Caso L – Reunião Pais	• Na reunião com os pais de L, foi dada a conhecer a principal temática abordada na sessão com a jovem: adolescência e puberdade. • A mãe de L apresentou como sugestão tentar explorar a relação da educanda com o irmão, dado considerar que estes têm uma relação um pouco conflituosa. • Verificaram-se, por parte de ambos os progenitores, retrocessos em L, ao nível da sua abertura e disponibilidade para o diálogo.
28/06/2021	Programa de Intervenção – Autorregulação da Aprendizagem (FACES) – Sessão 7	• Na última sessão do programa de intervenção, foram apresentados os vídeos criados pelas participantes, num momento inicial. • Para além disso, foram realizados os questionários selecionados como pós-teste. • Por último, procedeu-se à avaliação da sessão, mediante o preenchimento de um formulário, e à avaliação do programa de intervenção, de forma global.

	Local: Escola Secundária de Maximinos Participantes: Dr.ª Sónia Dias, Estagiárias Inês Paiva e Eva Ferreira, Professora Ana Barrôco (Educação Especial), Professora Maria João Faria (Subdiretora), Professor Carlos Martins (1.º Ciclo), Professora Susana Vieira (2.º Ciclo) e Professora Justina Santos. Atividade: Reunião EMAEI	• Nesta reunião da EMAEI, como forma de realizar uma avaliação do 3.º Período, foi criado um documento único a ser preenchido pelos professores, no relativo a alunos aos quais foram aplicadas medidas de suporte e apoio à aprendizagem e à inclusão. • Neste documento, deveriam ser selecionadas as medidas aplicadas, a eficácia das medidas e as medidas a serem utilizadas no próximo ano letivo. • Para além disso, ficou de ser agendada uma reunião com professores, no formato online, para que seja explicado o formulário criado. • Por último, será calendarizada uma visita à EB 2/3 Frei Caetano Brandão, a ser realizada pelos EE de alunos com medidas adicionais, com a presença da Representante dos EE, a Chefe das Assistentes Operacionais e elementos da EMAEI. Nesta reunião serão apresentadas as condições desta escola (e.g., salas disponíveis, recursos humanos e materiais).
29/06/2021	Local: Centro Escolar de Maximinos Participantes: EE, Professor Titular de Turma, Professor R. e Professora V.	• Considerando as preocupações apresentadas pela responsável do Centro de Estudos, no relativo à possibilidade de retenção de JP, o Professor Titular de Turma da criança considerou relevante a realização de uma reunião com a EE de JP e com a Psicóloga Estagiária.

		• Na opinião do Professor Titular de Turma e de outros docentes de JP, a criança revela melhorias significativas no seu desempenho académico, visíveis pela ausência de níveis negativos na pauta. • De acordo com todos os docentes, verificou-se que JP deu "início à descodificação da leitura, ao cálculo e à resolução de problemas". Para além disso, demonstra maior grau de maturidade, iniciativa e responsabilidade. Destacaram, também, as diferenças notórias ao nível do relacionamento interpessoal com docentes e com colegas. • O Professor Titular de Turma apresentou, novamente, à EE de JP o Relatório Técnico-Pedagógico da criança, tendo explicado cada medida que lhe foi aplicada. • Mediante os prós e os contras de reter JP no 2.º ano de escolaridade, foi unanime por parte dos docentes presentes na reunião que JP não deveria ficar retido. • No final da reunião, o Professor Titular de Turma, a EE de JP e a Psicóloga Estagiária assinaram uma Ata, na qual ficou explícito todos os aspetos abordados na reunião e a decisão final relativa à transição de JP para o 3.º ano de escolaridade.

30/06/2021	Participação no *Webinar* “"Escola mais Colorida, Sociedade mais Inclusiva" (ANEP)	• A participação em *Webinars* contribui para aumentar o conhecimento teórico sobre um determinado assunto e, ao mesmo tempo, para capacitar com ferramentas essenciais para a prática profissional futura.

Anexo 10 – Diário de Bordo

julho

Data	Atividades	Apreciação / Reflexão / Sentimentos
01/06/2021	Local: Escola Secundária de Maximinos Atividade: Caso L (Sessão 9)	• A sessão nove implicou a monitorização e avaliação do progresso de L, através do preenchimento de esquemas alusivos a vários construtos abordados ao longo da intervenção (e.g., autoconceito e autoestima, comunicação com os pais, adolescência).
02/06/2021	Reunião – Programa de Intervenção Autorregulação (FACES) Participantes: Inês Paiva, Ana Lages e Rita Moreira.	• Nesta reunião iniciou-se a elaboração do documento final relativo ao programa de intervenção. • Especificamente, descreveram-se as sessões de intervenção realizadas em cada grupo e começou-se a analisar os resultados do pós-teste.
	Caso L – Reunião Pais	• Nesta reunião, deu-se a conhecer aos progenitores que, durante a sessão, se procedeu à monitorização e avaliação do progresso de L, através do preenchimento de esquemas por parte da jovem relativos às temáticas abordadas ao longo da intervenção. • No final da sessão, foi pedido aos pais de L que preenchessem uma tabela com as principais mudanças que vislumbraram acontecer na

		jovem (e.g., comportamentos adequados adotados, competências adquiridas).
06/07/2021	Local: Escola Secundária de Maximinos Atividade: Caso L (Sessão 10)	• Na última sessão, foi executado o pós-teste, mediante o preenchimento dos instrumentos utilizados inicialmente na avaliação psicológica. • Para terminar, foi realizada uma avaliação global da intervenção, para entender a importância e eficácia da mesma.
07/07/2021	Atividade: Reunião – Programa de Intervenção Autorregulação (FACES) Participantes: Inês Paiva, Ana Lages e Rita Moreira.	• Esta reunião foi realizada presencial, como forma de articular a continuação da elaboração do documento final relativo ao programa de intervenção. • Especificamente, deu-se continuidade à análise e comparação dos resultados obtidos no pré e no pós-teste.
	Participação no *webinar* "Psicologia da Saúde" (PACTOR)	• Considera-se a participação em eventos científicos sobre a área da Psicologia como essencial para a aquisição de ferramentas importantes para a prática profissional futura. • Ao nível da Psicologia da Saúde, torna-se fundamental a aprendizagem e desenvolvimento de temáticas relacionadas com esta área, nomeadamente aquelas que se cruzam com a Psicologia da Educação (e.g., diagnóstico, desenvolvimento de psicopatologia).

09/07/2021	Local: Escola Secundária de Maximinos Atividade: Reunião final de estágio (avaliação) Participantes: Dr.ª Sónia Dias, Psicólogas Estagiárias Inês Paiva e Eva Ferreira	• Nesta reunião houve oportunidade de proceder à avaliação oral sobre o desempenho das psicólogas estagiárias, ao longo do estágio curricular. • Do mesmo modo, a Dr.ª Sónia Dias realizou a sua avaliação sobre as Psicólogas Estagiárias, dando a conhecer pontos fortes e pontos fracos de cada uma e recomendações para a prática profissional futura. • Ao concluir o estágio, considero ter melhorado competências como a exposição oral, o *multitasking*, pensamento crítico, resolução de problemas e a capacidade de trabalhar em equipa. Para além disso, penso ter aprendido, nomeadamente, como apropriar as sessões de intervenção, consoante a faixa etária da criança/do jovem e a importância de adaptar e realizar atividades tendo em consideração as principais áreas fortes do contexto, mas também as suas dificuldades.
	Caso L – Reunião Pais	• Na última sessão, deu-se a conhecer aos progenitores que, tal como na primeira sessão, L voltara a preencher instrumentos direcionados para avaliar o progresso da jovem com a aplicação das sessões de intervenção.

		• Como forma de avaliar e refletir, de forma global, sobre o acompanhamento psicológico de L, solicitou-se aos pais que preenchessem um questionário do *Google Forms*.
12/07/2021	Atividade: Reunião – Programa de Intervenção Autorregulação (FACES) Participantes: Inês Paiva, Ana Lages e Rita Moreira.	• Nesta reunião deu-se continuidade à elaboração do documento final relativo ao programa de intervenção.
13/07/2021	Reunião – Programa de Intervenção Autorregulação (FACES) Participantes: Inês Paiva, Ana Lages e Rita Moreira, Doutora Ângela Azevedo e Doutora Íris Oliveira	• Esta reunião iniciou-se pelas sugestões realizadas pela Doutora Ângela Azevedo e pela Doutora Íris Oliveira, relativamente ao documento final do programa de intervenção. • No final, houve oportunidade de realizar uma reflexão final individual por parte das estudantes do 2.º ano do MPE e por parte das professoras.
	Local: Escola Secundária de Maximinos Atividade: Reunião EMAEI • Verificação de PEI's, RTP's e Fichas de Identificação de Necessidades	• Nesta reunião, procedeu-se à verificação de diversos documentos, nomeadamente PEI'S, RTP's e Fichas de Identificação de Necessidades. • Para além disso, procedeu-se à criação de um formulário de verificação e avaliação das medidas aplicadas aos alunos, a ser preenchido por todos os docentes.

	Participantes: Dr.ª Sónia Dias, Psicólogas Estagiárias Inês Paiva e Eva Ferreira, Professora Ana Barrôco (Educação Especial), Professora Maria João Faria (Subdiretora), Professor Carlos Martins (1.º Ciclo), Professora Susana Vieira (2.º Ciclo) e Professora Justina Santos.	
15/07/2021	Participação no evento "*Inconference*"	• No dia de hoje participou-se no evento "*Inconference*", realizado no município de Braga e tendo como principal temática a Educação Inclusiva.
16/07/2021	Participação no evento "*Inconference*"	• No dia de hoje participou-se no evento "*Inconference*", realizado no município de Braga e tendo como principal temática a Educação Inclusiva.
19/07/2021	Local: Escola Secundária de Maximinos Atividade: Reunião EMAEI • Verificação de PEI's, RTP's e Fichas de Identificação de Necessidades	• Nesta reunião, procedeu-se à verificação de diversos documentos, nomeadamente PEI'S, RTP's e Fichas de Identificação de Necessidades.

	Participantes: Dr.ª Sónia Dias, Psicóloga Estagiária Inês Paiva, Professora Ana Barrôco (Educação Especial), Professora Maria João Faria (Subdiretora), Professor Carlos Martins (1.º Ciclo), Professora Susana Vieira (2.º Ciclo) e Professora Justina Santos.	
21/07/2021	Atividade: Reunião – Programa de Intervenção Autorregulação (FACES) Participantes: Inês Paiva, Ana Lages e Rita Moreira.	• Nesta reunião procedeu-se à realização das alterações sugeridas pela Doutora Ângela Azevedo e pela Doutora Íris Oliveira. • Para além disso, realizaram-se as reflexões finais acerca do programa de intervenção, tendo-se concluído o documento.
22/07/2021	Atividade: Reunião EMAEI (*online*) • Verificação de PEI's, RTP's e Fichas de Identificação de Necessidades Participantes: Dr.ª Sónia Dias, Psicólogas Estagiárias Inês Paiva e Eva Ferreira,	• Nesta reunião, procedeu-se à verificação de diversos documentos, nomeadamente PEI'S, RTP's e Fichas de Identificação de Necessidades.

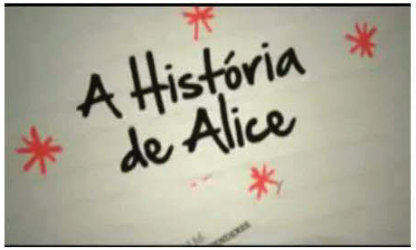
	Professora Ana Barrôco (Educação Especial), Professora Maria João Faria (Subdiretora), Professor Carlos Martins (1.º Ciclo), Professora Susana Vieira (2.º Ciclo) e Professora Justina Santos.	

Anexo II – Sessões de Sensibilização *Bullying* e *Cyberbullying*

Anexo 1 – *PowerPoint* Modelo "*Bullying* e *Cyberbullying*"

1

"A HISTÓRIA DA ALICE"



https://www.youtube.com/watch?v=qGHrXZ1P-OQ&list=PL3o1YuRBlDVnRyJ4XnYqvmaPslVTiVBiv&index=5

2

COMO SE SENTIRAM?

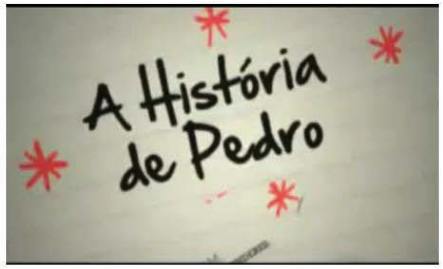
3

MORAL DA HISTÓRIA

- É importante que contes a um adulto ou ao professor quando vês alguém ser vítima de bullying!
- Não te esqueças que nunca te deves colocar no meio de um confronto!

4

"A HISTÓRIA DO PEDRO"



https://www.youtube.com/watch?v=xRIC-wqCoVY&list=PL3o1YuRBlDVnRyJ4XnYqvmaPslVTiVBiv

5

COMO SE SENTIRAM?

6

MORAL DA HISTÓRIA

- Deves contar a um adulto (pai, mãe, professor) quando és vítima de bullying.
- Não guardes esse segredo para ti!
- O mal-estar que sentes vai ter impacto na tua vida pessoal (bem-estar) e escolar (aprendizagem).

7

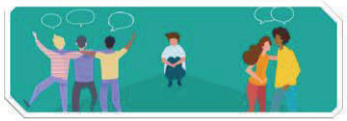
"A HISTÓRIA DO MARCO"

https://www.youtube.com/watch?v=9ApcwONt384&list=PL3o1YuRBlDVnRyJ4XnYqvmaPslVTiVBiv&index=4

8

MORAL DA HISTÓRIA

- Os bullys (agressores) fazem mal a outras pessoas, mas também a eles próprios.
- Também os agressores precisam de ajuda e de apoio para entenderem que estão a fazer algo de errado a alguém.



9

COMO SE SENTIRAM?

10

MORAL DAS HISTÓRIAS

11

BULLYING - DEFINIÇÃO

- O bullying corresponde a um comportamento intencionalmente agressivo, violento e humilhante, que envolve um desequilíbrio de poder.
- As crianças que fazem bullying usam o seu poder (a sua força física ou o acesso a alguma informação constrangedora, por exemplo) para controlar e prejudicar outras crianças.
- É um comportamento repetido ao longo do tempo, que acontece mais do que uma vez.

12

CARACTERÍSTICAS DO BULLYING

- Vítima indefesa
- Persistência/Continuidade - o bullying é um fenómeno que persiste ao longo do tempo.
- Dor tolerada - sentimento de insegurança permanente por parte da vítima.
- Desigualdade de poder/desequilíbrio de forças - entre a vítima e o agressor (bully).
- Dirigida a uma pessoa, exercida individualmente ou em grupo.

13

EXEMPLOS DE CASOS DE BULLYING

- Quando um aluno abusa da sua força contra outro, fazendo-o passar por fraco e os outros se riem dele.
- Quando uma aluna bate noutra aluna, várias vezes, para lhe conseguir roubar o lanche ou os brinquedos.
- Quando um menino chama nomes a outro, porque acha piada.
- ...

14

TIPOS DE BULLYING

1. Físico: empurrar, amarrar ou prender; dar bofetadas, murros ou pontapés; cuspir, morder; roubar dinheiro ou outros bens pessoais; rasgar roupa e/ou estragar objetos.
2. Verbal: chamar nomes; gritar; gozar, fazer comentários negativos ou críticas humilhantes; ameaçar.
3. Psicológico: intimidações, chantagens; (pode levar à Depressão e à Fobia Social).
4. Social: deixar de fora dos trabalhos de grupo e/ou dos jogos; inventar mentiras; espalhar rumores, boatos ou comentários negativos ou humilhantes.
5. Sexual: insultar ou fazer comentários de natureza sexual; gestos obscenos; obrigar à prática de atos sexuais

15

CYBERBULLYING

16

CYBERBULLYING - DEFINIÇÃO

- O cyberbullying corresponde ao uso da tecnologia para assediar, ameaçar ou vitimizar outra pessoa de forma repetida.
- Pode acontecer em qualquer local, a qualquer hora, constantemente.
- Não requer força física, não implica um contacto cara-a-cara nem está limitado a algumas testemunhas.
- Um cyberbullie pode atormentar alguém 24h por dia, garantindo que nenhum lugar (nem a casa) é seguro, humilhando alguém perante centenas de testemunhas e sem sequer revelar a sua verdadeira identidade.

17

O QUE FAZER PARA ESTARMOS MAIS SEGUROS?

- Não fornecer as nossas palavras-passe a ninguém.
- Colocar os perfis privados.
- Informar os pais, os professores ou o Diretor da Escola caso estejamos a ser vítimas de Cyberbullying ou se conhecermos alguém que seja vítima.

18

OS SINAIS NÃO CHEGAM!
FALAR É A MELHOR FORMA DE TE DEFENDERES!
BULLYING, A ÚLTIMA PALAVRA É TUA!

19

Anexo III – Materiais de Avaliação e Intervenção Psicológica com Caso JP

CATÓLICA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS
BRAGA

Anexo 1 – Plano das Sessões de Intervenção Direta

Caso JP

Sessão	Objetivos Específicos	Estratégias/Atividades
Sessão 1 ***"O que viste?"***	a) Melhorar a memória imediata.	a) "Harry e o Balde de Dinossauros" – através de um *PowerPoint*, foi apresentada uma imagem à criança e pediu-se que mencionasse a cor predominante; b) Pedir para a criança avaliar a sessão, recorrendo a *emojis*.
Sessão 2 ***"Onde está a diferença?"***	a) Melhorar a discriminação percetiva de detalhes.	a) "As diferenças" - encontrar as diferenças, rodeando o local onde estas se encontram; b) Pedir para a criança avaliar a sessão, recorrendo a *emojis*.
Sessão 3 ***"Segue o código!"***	a) Melhorar a velocidade de processamento e de execução.	a) "Segue o Código!" – pedir à criança para indicar os números correspondentes aos desenhos que aparecem, em função do código apresentado; b) Pedir para a criança avaliar a sessão, recorrendo a *emojis*.
Sessão 4 ***"As emoções são nossas amigas!"***	a) Identificar e associar as emoções básicas a situações.	a) Identificação das emoções (tristeza, alegria, medo, nojo, raiva, calma) e associação com as personagens da história "O Monstro das Cores"; b) Através de cartões ilustrativos de pequenas histórias, a criança identificou a emoção presente; c) Pedir para a criança avaliar a sessão, recorrendo a *emojis*.

CATÓLICA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS
BRAGA

Sessão 5 ***"Como eu me vejo e como os outros me veem…"***	a) Melhorar autonomia e autoconceito.	a) Através da apresentação de um PowerPoint exemplificativo, a criança deverá autocaracterizar-se e dizer como é que julga que os outros (e.g., pais, amigos, professor) o descrevem; d) Pedir para a criança avaliar a sessão, recorrendo a emojis.
Sessão 6 ***"A amizade"***	a) Sensibilizar para a importância dos relacionamentos interpessoais.	a) "Receita da amizade" - pedir à criança para identificar os ingredientes que compõem uma amizade; b) Pedir para a criança avaliar a sessão, recorrendo a *emojis*.
Sessão 7 ***"A minha escola"***	a) Associar emoções e sentimentos ao contexto escolar e ao aprender.	a) "Emoções e Sentimentos" – pedir à criança para associar emoções e sentimentos a temáticas relacionadas com a escola (e.g., amigos, matemática), justificando; b) Desconstrução de crenças erróneas e reforço de sentimentos positivos sobre a escola e sobre a aprendizagem; b) Pedir para a criança avaliar a sessão, recorrendo a *emojis*.
Sessão 8 ***"Eu comprometo-me!"***	a) Aumentar a consciência pessoal quanto aos comportamentos socialmente disruptivos.	a) Contrato comportamental – será combinado com a criança a realização de determinadas tarefas e um ajuste do seu comportamento; c) Pedir para a criança avaliar a sessão, recorrendo a *emojis*.
Sessão 9 ***"O meu progresso"***	a) Aumentar a consciência pessoal quanto aos comportamentos socialmente disruptivos.	a) Tabela de monitorização do progresso – é solicitado à criança que descreva a tabela preenchida em casa, no relativo ao cumprimento das tarefas estipuladas no contrato comportamental. b) Pedir para a criança avaliar a sessão, recorrendo a *emojis*.

CATÓLICA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS
BRAGA

Sessão 10 ***"O meu progresso"***	a) Aumentar a consciência pessoal quanto aos comportamentos socialmente disruptivos.	a) Tabela de monitorização do progresso – é solicitado à criança que descreva a tabela preenchida em casa, no relativo ao cumprimento das tarefas estipuladas no contrato comportamental. b) Pedir para a criança avaliar a sessão, recorrendo a *emojis*.
Sessão 11 ***"Cumprir regras"***	a) Modificar comportamentos disruptivos, a partir da identificação de comportamentos alternativos socialmente ajustados.	a) "Disciplina e Autocontrolo" – é solicitado à criança que coloque cartões (plastificados) com alguns comportamentos a adotar consoante o contexto – sala de aula, recreio e casa; b) "A Panda e a Pandi" – através da leitura de uma história, a criança deve identificar a personagem da história que executa determinado comportamento; c) Pedir para a criança avaliar a sessão, recorrendo a *emojis*.

CATÓLICA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS
BRAGA

Anexo 2 – Planeamento das Sessões de Intervenção Indireta

Caso JP

Sessão	Objetivos Específicos	Atividades/Estratégias para Pais/EE	Materiais
Sessão 1 *"O que viste?"*	a) Melhorar a memória imediata.	a) Transmissão de feedback sobre o comportamento da criança durante a sessão. b) Sugestão da realização do jogo da memória, como forma de reforço e treino da memória imediata.	a) "Jogo da Memória" (cartões plastificados).
Sessão 2 *"Onde está a diferença?"*	a) Melhorar a discriminação percetiva de detalhes.	a) Transmissão de feedback sobre o comportamento da criança durante a sessão; b) Sugestão da realização de jogos das diferenças, como forma de reforço e treino da discriminação percetiva de detalhes.	a) "Jogo das Diferenças".
Sessão 3 *"Segue o código!"*	a) Melhorar a velocidade de processamento e de execução.	a) Transmissão de feedback sobre o comportamento da criança durante a sessão; b) Sugestão da realização de jogos com códigos e sequências, a fim de reforçar e treinar a velocidade de processamento e de execução.	a) "Jogo do Código".

CATÓLICA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS
BRAGA

Sessão 4 *"As emoções são nossas amigas!"*	a) Identificar e associar as emoções básicas a situações.	a) Transmissão de feedback sobre o comportamento da criança durante a sessão; b) Utilização do jogo da mímica, para a identificação das emoções básicas; c) Preenchimento de uma tabela de registo semanal das emoções experienciadas; d) Visualização do vídeo da história "O Monstro das Cores".	a) Jogo da mímica (cartões plastificados); b) Tabela das emoções; c) Vídeo "O Monstro das Cores" - YouTube
Sessão 5 *"Como eu me vejo e como os outros me veem…"*	a) Melhorar autonomia e autoconceito.	a) Transmissão de feedback sobre o comportamento da criança durante a sessão; b) Partilha do vídeo informativo "Autoestima".	a) Vídeo "Autoestima".
Sessão 6 *"A amizade"*	a) Sensibilizar para a importância dos relacionamentos interpessoais.	a) Transmissão de feedback sobre o comportamento da criança durante a sessão; b) Sugestão da visualização de um episódio do desenho animado "Ruca", sobre a amizade; c) Realização de desenhos para entregar ao(s) melhor(es) amigo(s).	a) Vídeo "O grande amigo do Ruca" - YouTube; b) Folhas brancas e lápis de cor.
Sessão 7 *"A minha escola"*	a) Associar emoções e sentimentos ao	a) Transmissão de feedback sobre o comportamento da criança durante a sessão;	a) História "O Benjamim não queria ir à escola"

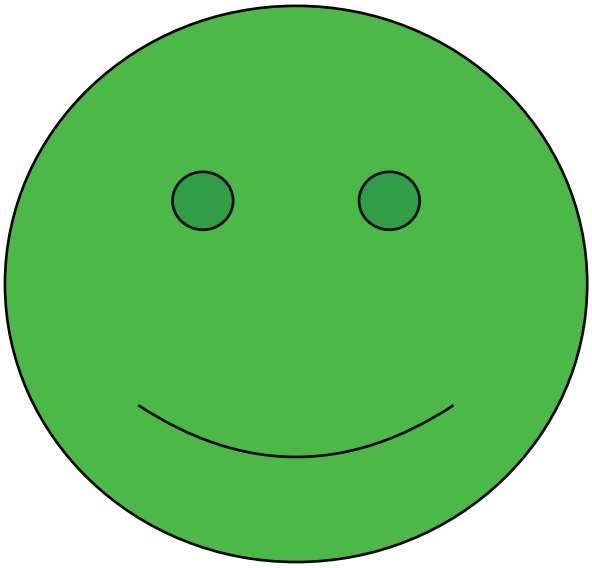
CATÓLICA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS
BRAGA

	contexto escolar e ao aprender.	b) Sugestão da leitura da história "O Benjamim não queria ir à escola".	
Sessão 8 *"Eu comprometo-me!"*	a) Aumentar a consciência pessoal quanto aos comportamentos socialmente disruptivos.	a) Transmissão de feedback sobre o comportamento da criança durante a sessão; b) Conhecimento e corresponsabilização pela elaboração do contrato comportamental; c) Monitorização do contrato comportamental.	a) Contrato Comportamental; b) Tabela de monitorização.
Sessão 9 *"O meu progresso"*	a) Aumentar a consciência pessoal quanto aos comportamentos socialmente disruptivos.	a) Transmissão de feedback sobre o comportamento da criança durante a sessão; b) Verificação da tabela de monitorização do contrato comportamental.	a) Tabela de monitorização.
Sessão 10 *"O meu progresso"*	a) Aumentar a consciência pessoal quanto aos comportamentos socialmente disruptivos.	a) Transmissão de feedback sobre o comportamento da criança durante a sessão; b) Verificação da tabela de monitorização do contrato comportamental.	a) Tabela de monitorização.

CATÓLICA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS
BRAGA

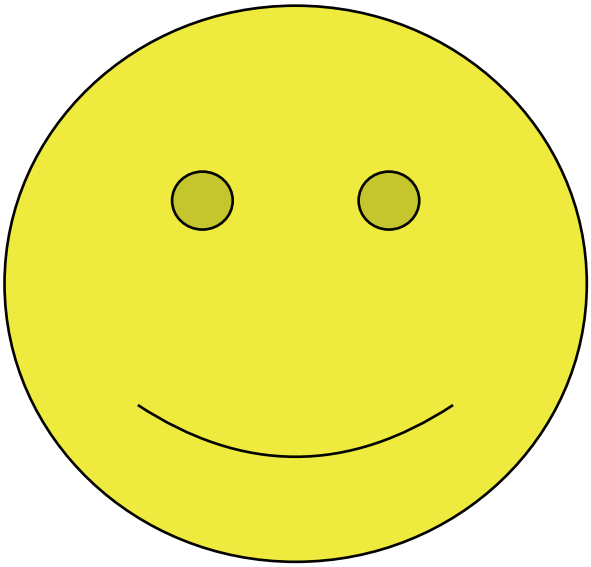
Sessão 11 *"Cumprir regras"*	a) Modificar comportamentos disruptivos, a partir da identificação de comportamentos alternativos socialmente ajustados	c) Transmissão de feedback sobre o comportamento da criança durante a sessão; d) Verificação da tabela de monitorização do contrato comportamental.	a) Tabela de monitorização.

Anexo 3 – Emojis de Avaliação da Sessão



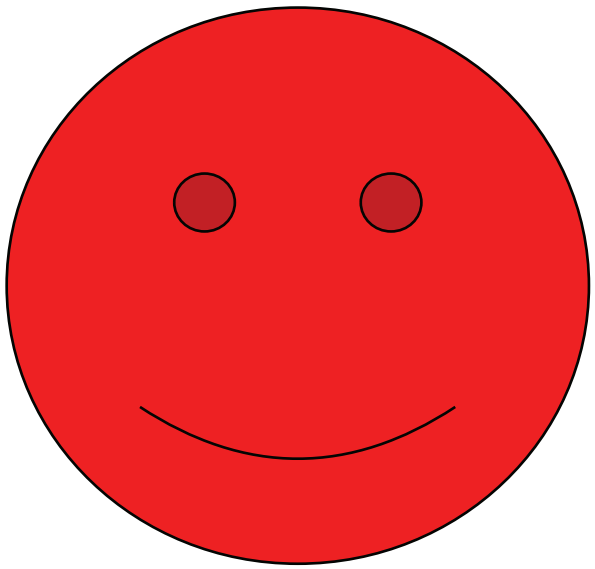
Verde

Gostei



Amarelo

Nem gostei, nem desgostei



Vermelho

Não gostei

Anexo 4 – Desenho da Família

Anexo 5 – Pintura

Anexo 6 – Entrevista Semiestruturada

Encarregada de Educação

1. Quando é que JP começou a frequentar os Laboratórios de Aprendizagem? Como foi a sua adaptação?

2. Os comportamentos/as atitudes de desafio de JP são manifestados(as) de que forma? Em que circunstâncias é que esses comportamentos de desafio parecem ser mais frequentes?

3. JP pratica atividades extracurriculares (e.g., participação em clubes, equipas) ou tempos livres (e.g., escuteiros, desporto)? Gosta destas atividades? Com que frequência semanal as realiza? Como é o seu comportamento nestas atividades?

4. Soube que JP mudou de Terapeuta da Fala três vezes. Fiquei curiosa – a que se deveram estas mudanças (e.g., instabilidade profissional, dificuldades no relacionamento entre a Terapeuta e JP), consegue dizer-me? Como tem sido a evolução de JP?

5. Como é que vê/entende a relação de JP com o irmão mais velho?

6. Como é o relacionamento de JP com os vários elementos da família (agregado familiar e extrafamiliar) e com profissionais (Professor Titular de Turma e Professor dos Laboratórios de Aprendizagem) e colegas na escola?

CATÓLICA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS
BRAGA

Anexo 7 – Tabela de Comportamentos (EE)

Nome do aluno: J.P.				**Data:** 23/02/2021
Duração	**Antecedentes**	**Comportamento**		**Consequências**
Início e Fim	*Situação*	*Comportamento da criança*		*Resposta dos Pais/EE ao comportamento da criança*
		Recusar-se a fazer as tarefas		
	Quando não gosta da disciplina (e.g., Português)	Distrair-se facilmente e frequentemente	X	"Tem de fazer e pronto".
	Quando não gosta da disciplina (e.g., Português)	Desistir da tarefa	X	"Tem de fazer e pronto".
		Falar alto		
		Interromper conversas	X	A mãe adverte JP, dizendo-lhe que primeiro são os pais que estão a falar e depois será a sua vez.
		Zangar-se facilmente		
		Mentir		
		Discutir com adultos		
		Culpar os outros pelos seus próprios erros		

CATÓLICA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS
BRAGA

Anexo 8 – Observação de Comportamentos

Ficha de Registo

Nome do aluno: _____	**Data:** _____/_____/_____
Nome do observador: _____	
Início do registo: _____	**Final do registo:** _____

Local de observação:		
Comportamento(s) observado(s)	*Duração*	*Frequência*

Anexo 9 – Entrevista Semiestruturada

1. Tens alguma ideia de porque é que nos estamos a encontrar?

2. Porque será que a tua mãe e o professor consideram importante tu estares com a psicóloga?

3. E tu, em que achas que eu, como psicóloga, te poderia ajudar?

4. O que é que gostas mais de fazer quando estás em casa?

5. Quando estás em casa, com quem gostas mais de brincar? E com quem gostas de brincar menos? Porquê? Por que é não brincas com o teu irmão?

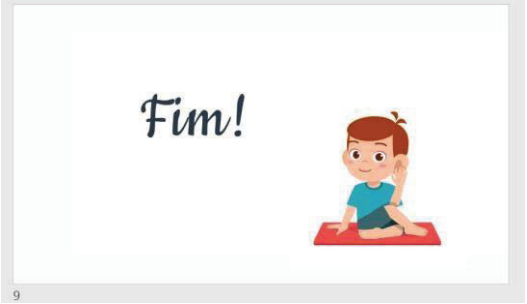
6. O que é que gostas mais de fazer quando estás na escola?

7. Soube que, por vezes, ficas de castigo em casa. Fiquei preocupada contigo. Queres falar-me um pouquinho sobre isso? O que fazes nesses momentos? Como te sentes? Por que achas que acontece?

8. Quais são os teus desenhos animados preferidos? Tens alguma história ou filme preferidos? Queres contar-me um pouco mais sobre essa história/esse filme?

Anexo 10 – *PowerPoint* "Famílias"

Relação Familiar

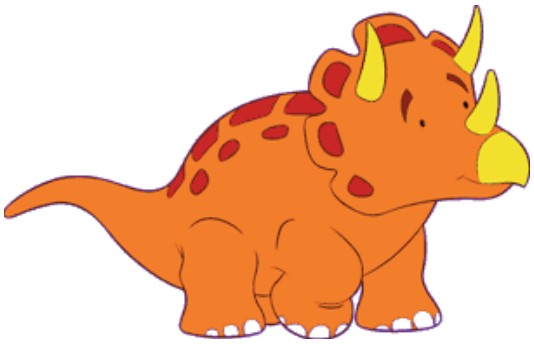
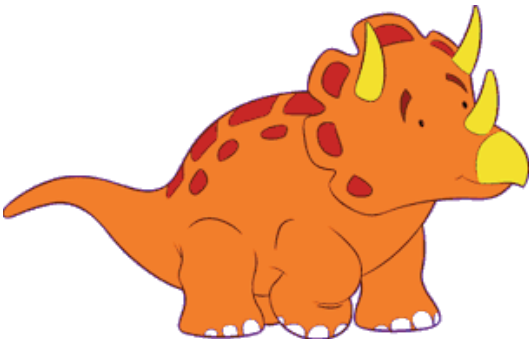


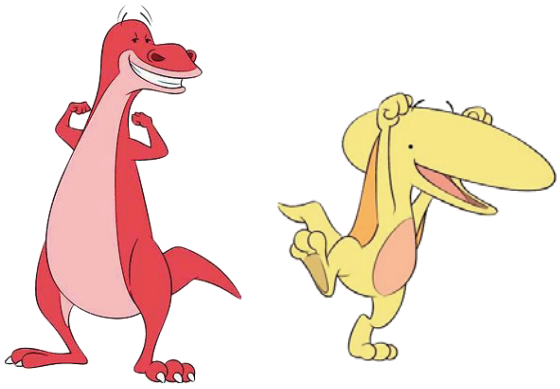
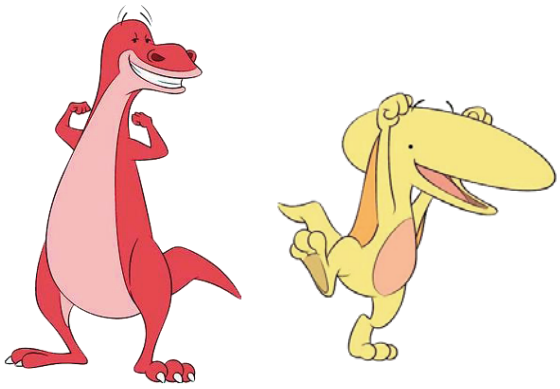
Anexo 11 – Jogo da Memória

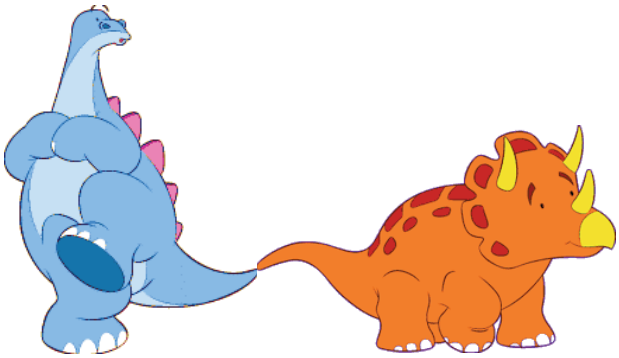
Jogo da Memória	*Jogo da Memória*

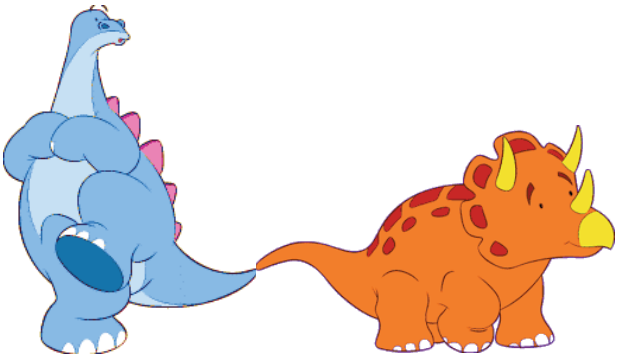
Jogo da Memória	*Jogo da Memória*

Jogo da Memória	*Jogo da Memória*

	
Jogo da Memória	*Jogo da Memória*

	
Jogo da Memória	*Jogo da Memória*





Jogo da Memória

Jogo da Memória

Jogo da Memória	*Jogo da Memória*

Jogo da Memória	*Jogo da Memória*

Anexo 11 – Jogo da Memória

Jogo da Memória	*Jogo da Memória*

Jogo da Memória	*Jogo da Memória*

Jogo da Memória	*Jogo da Memória*

Jogo da Memória	*Jogo da Memória*

Jogo da Memória	*Jogo da Memória*

Jogo da Memória	*Jogo da Memória*

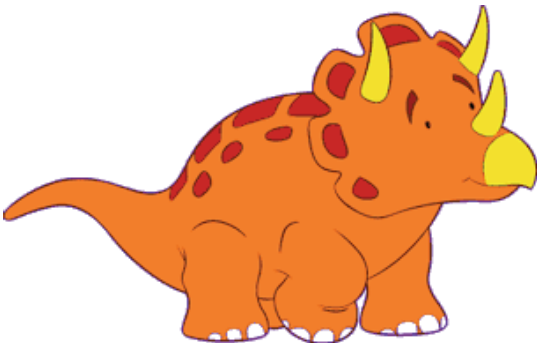
CATÓLICA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS
BRAGA

Jogo da Memória	*Jogo da Memória*

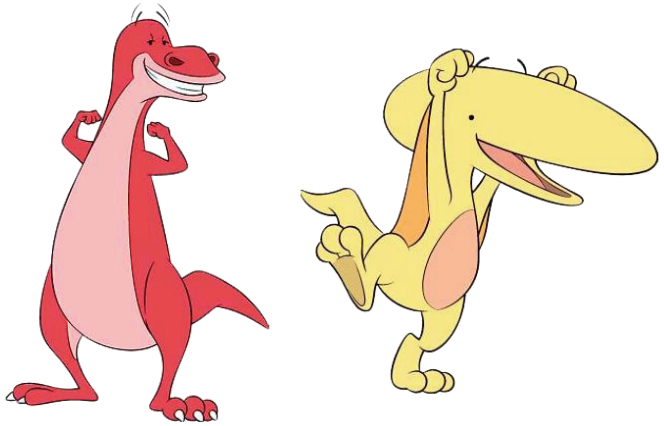
Jogo da Memória	*Jogo da Memória*

Anexo 12 – Memória Imediata

O que viste? *Memória Imediata*	**O que viste?** *Memória Imediata*

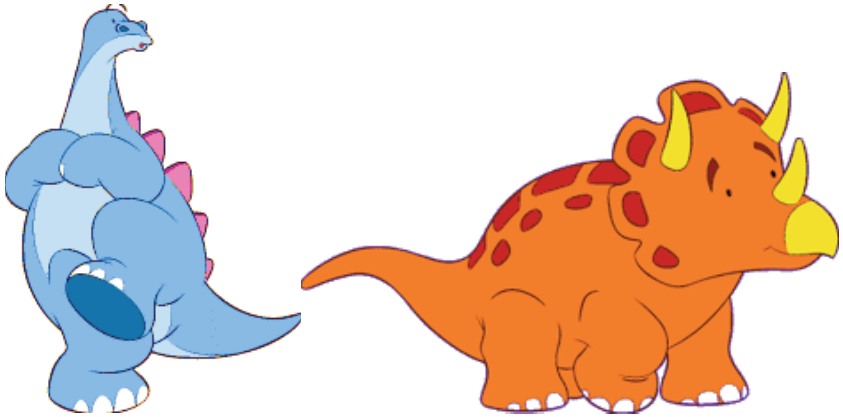
	
O que viste? *Memória Imediata*	**O que viste?** *Memória Imediata*

CATOLICA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS
BRAGA



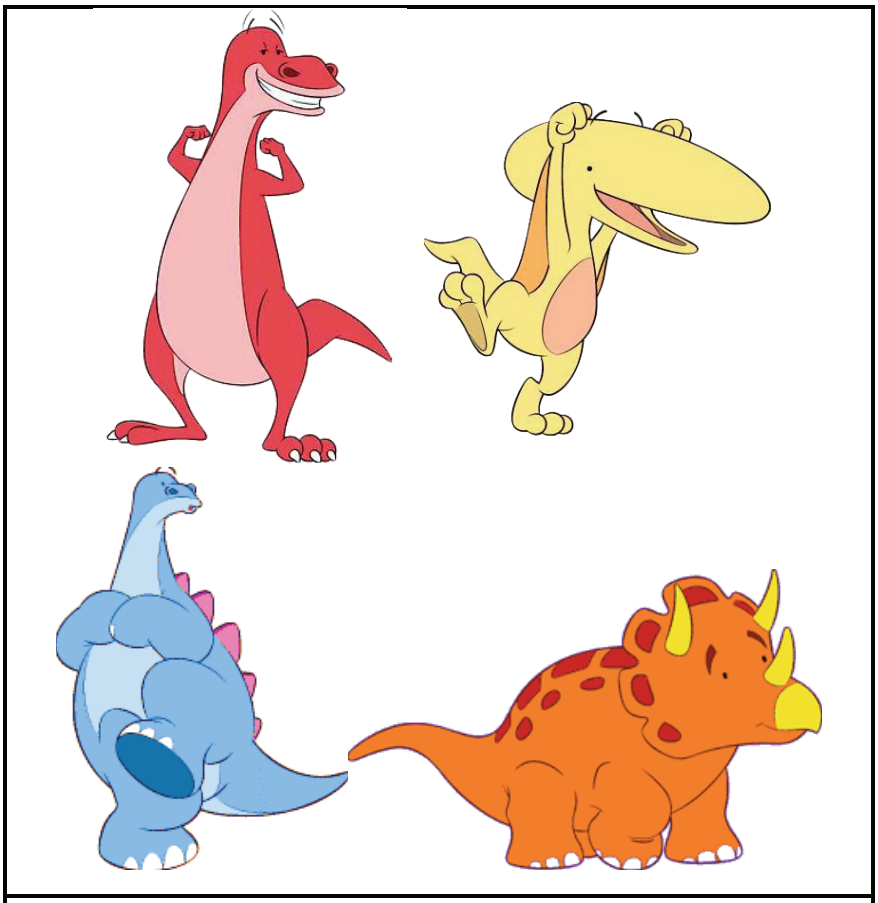
O que viste?

Memória Imediata



O que viste?

Memória Imediata



O que viste?

Memória Imediata

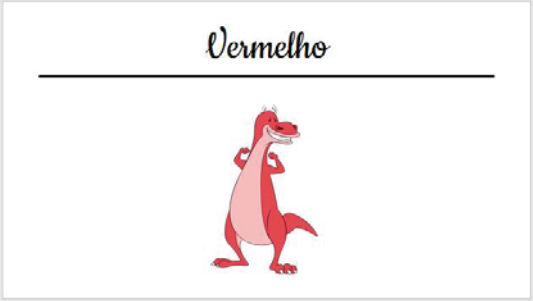
O que viste?

Memória Imediata

Anexo 13 – *PowerPoint* Memória Imediata

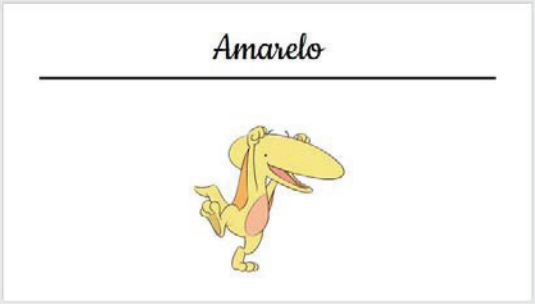
1

2 https://www.youtube.com/watch?v=vvvudTFKL2k



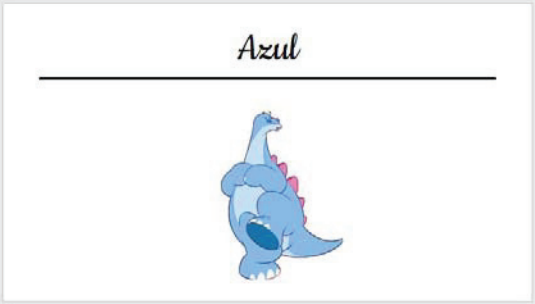
3

4



5

6



7

8

Laranja

9

O que viste?

10

Vermelho e Amarelo

11

O que viste?

12

Azul e Laranja

13

O que viste?

14

Vermelho, Amarelo, Azul e Laranja

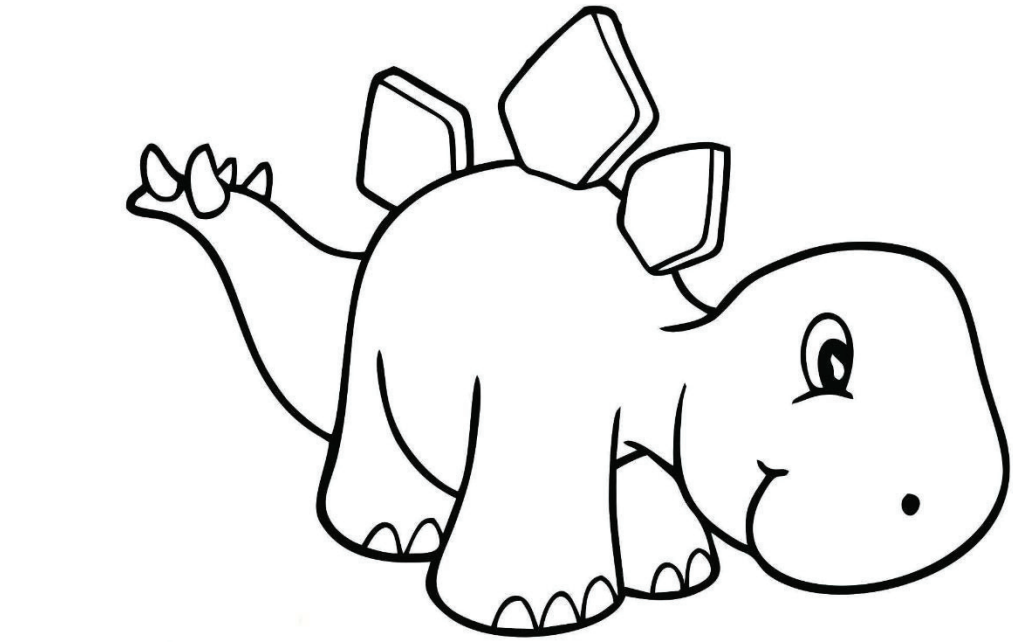
15

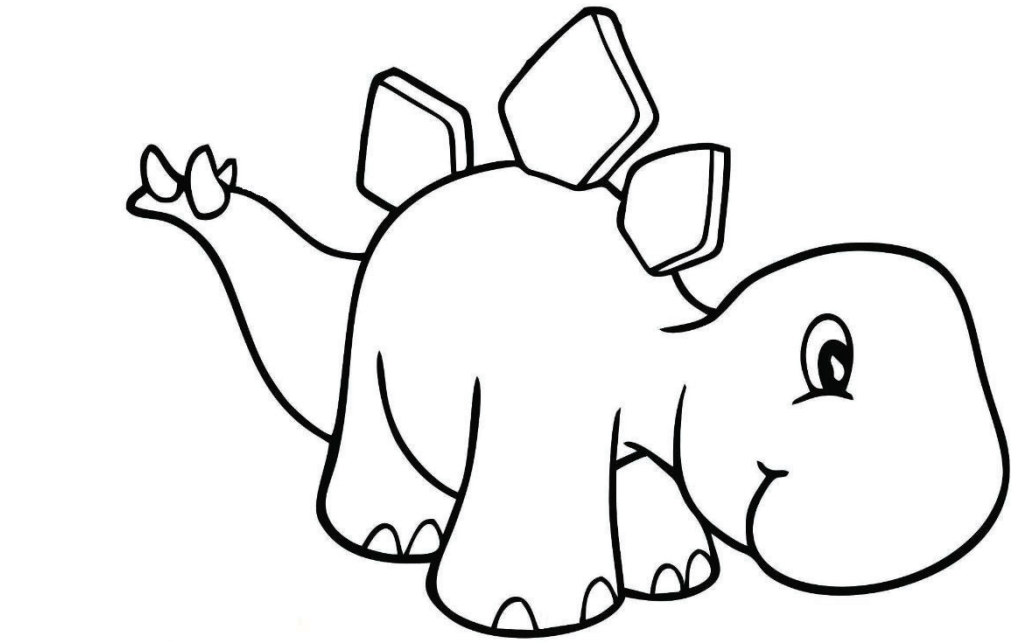
FIM

16

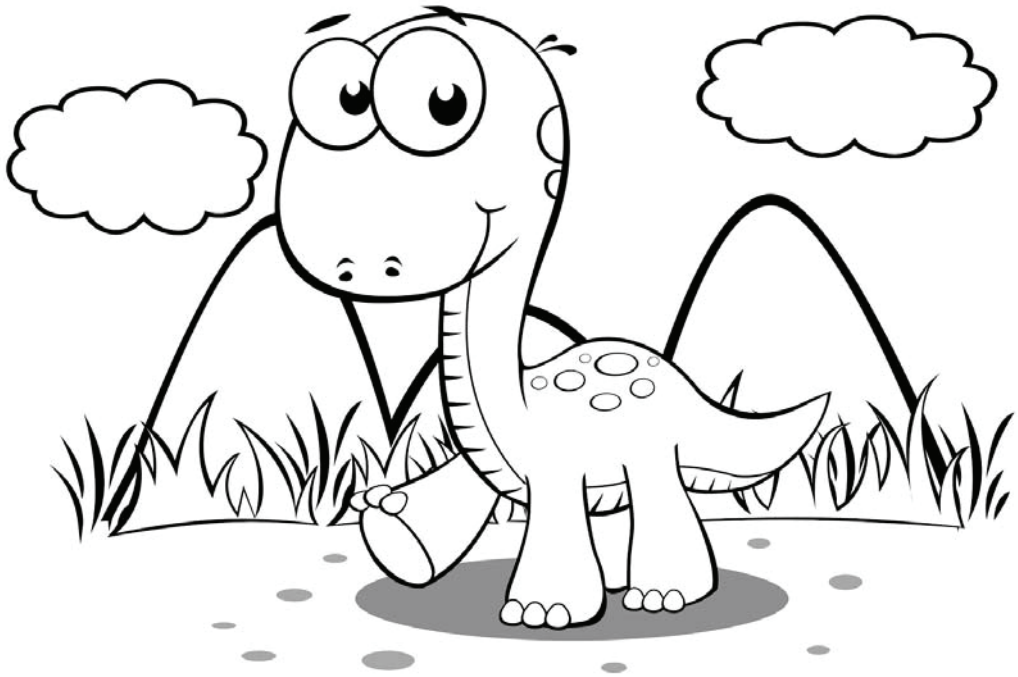
Anexo 14 – "As Diferenças"

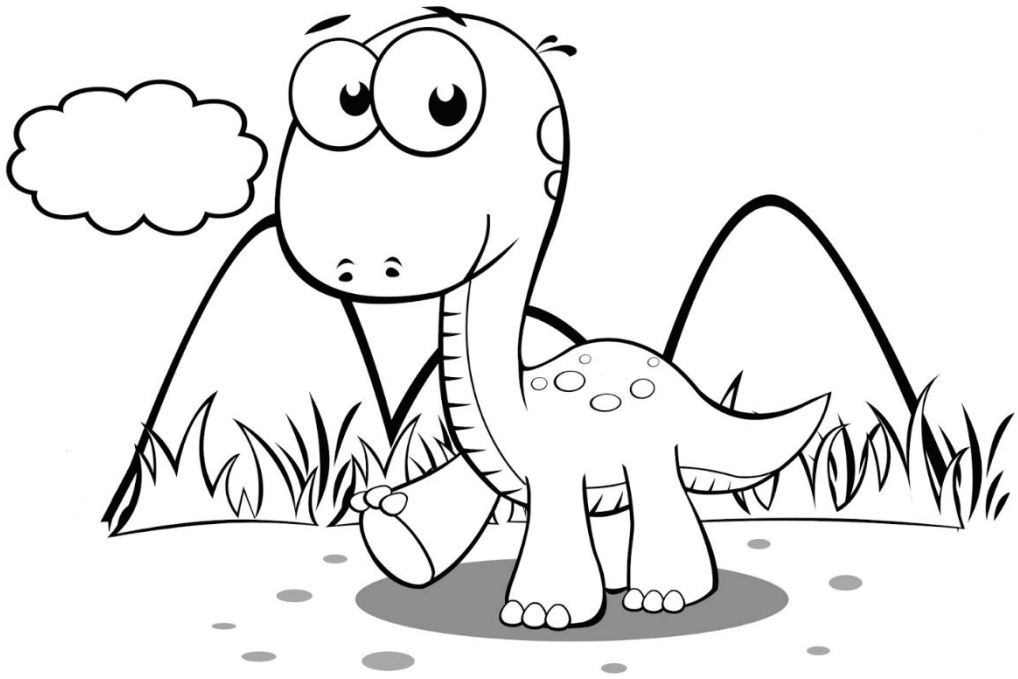
Descobre as 3 diferenças:



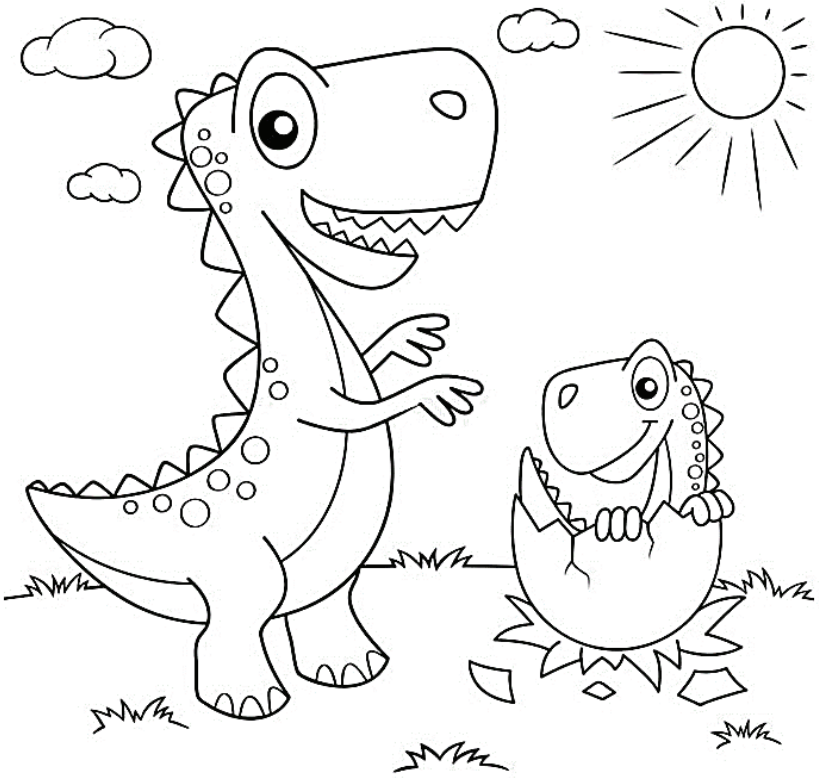


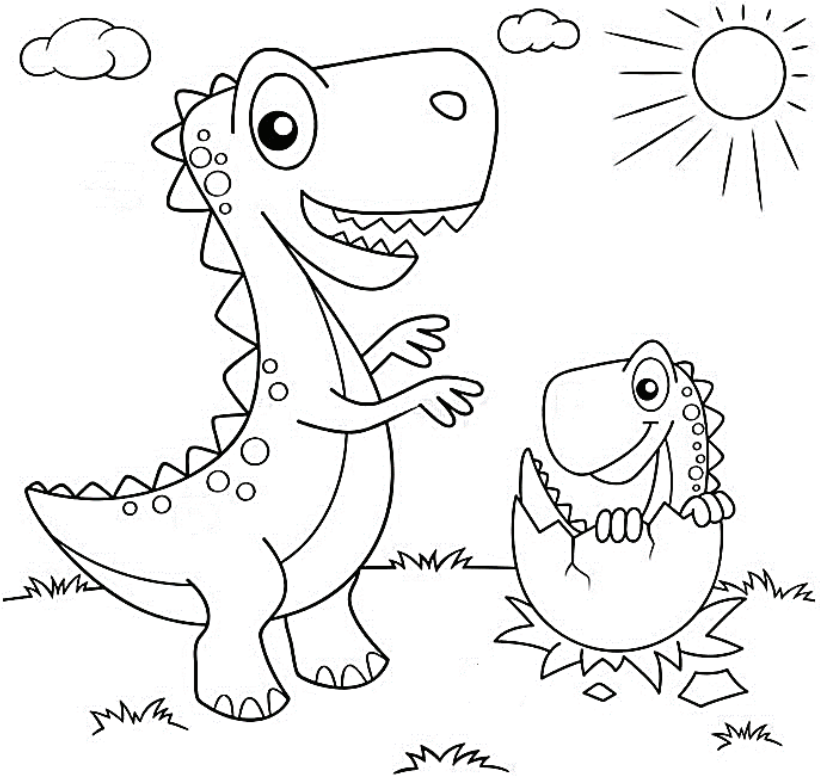
Descobre as 4 diferenças:



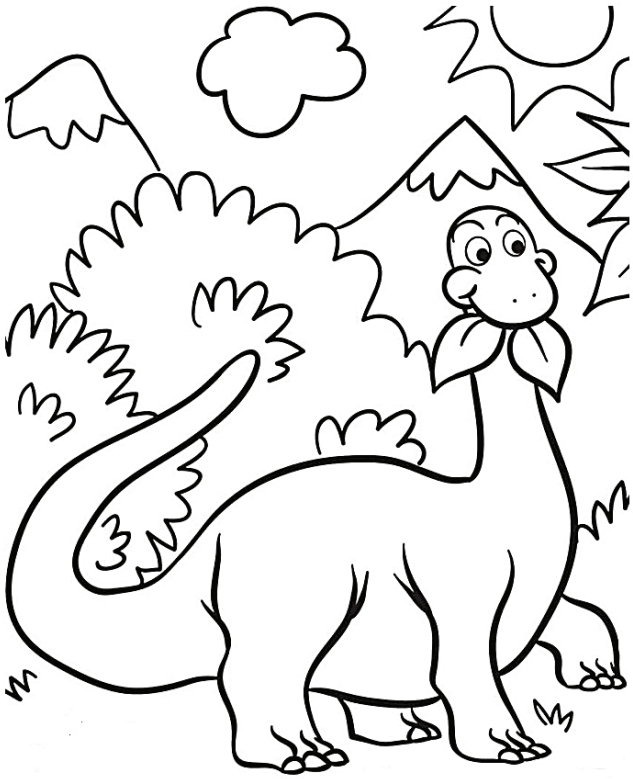


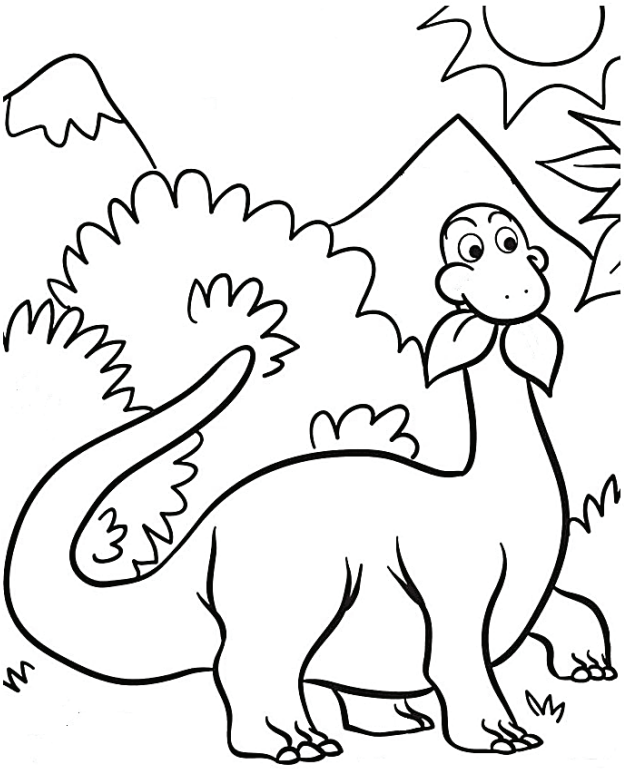
Descobre as 5 diferenças:





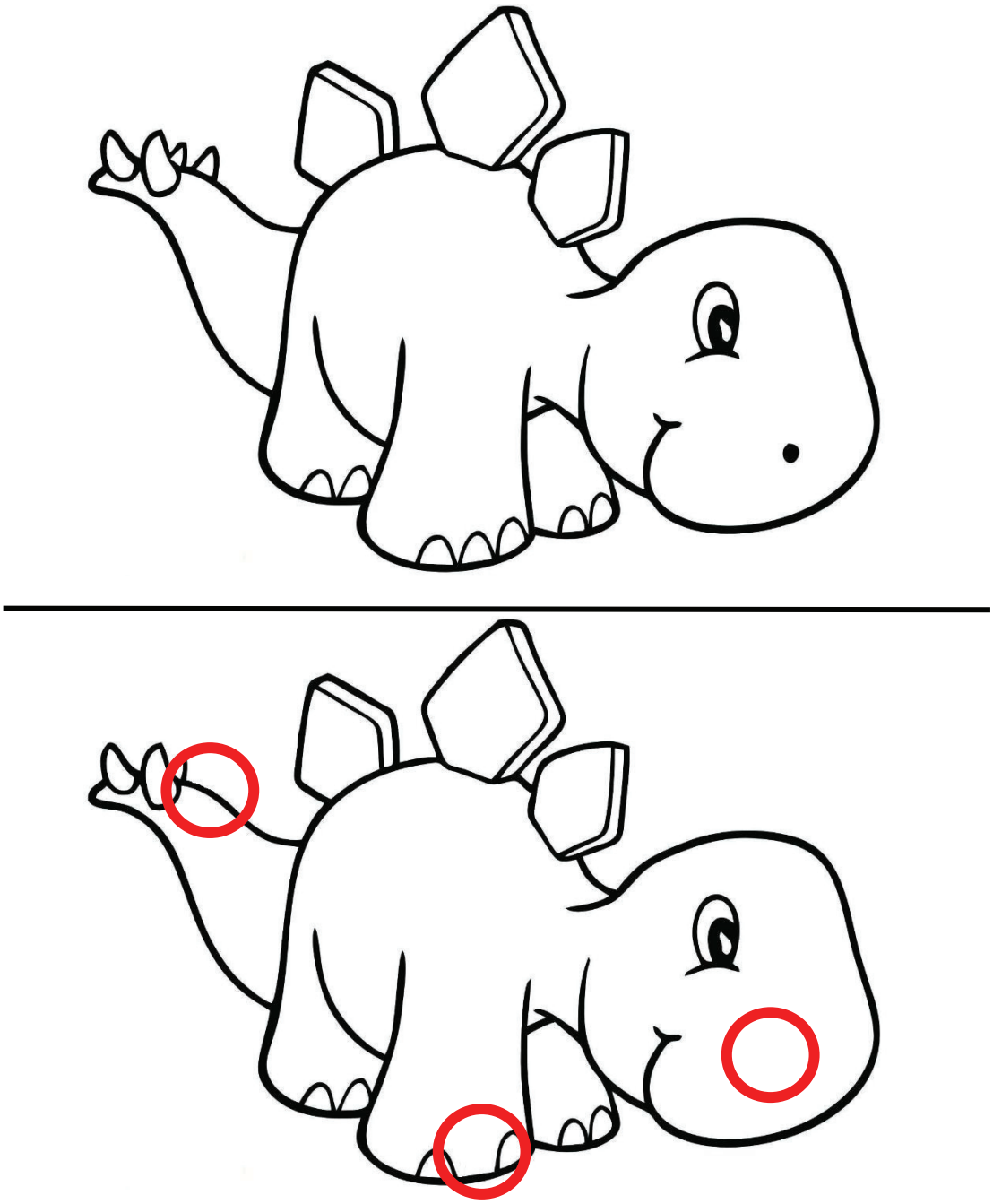
Descobre as 6 diferenças:



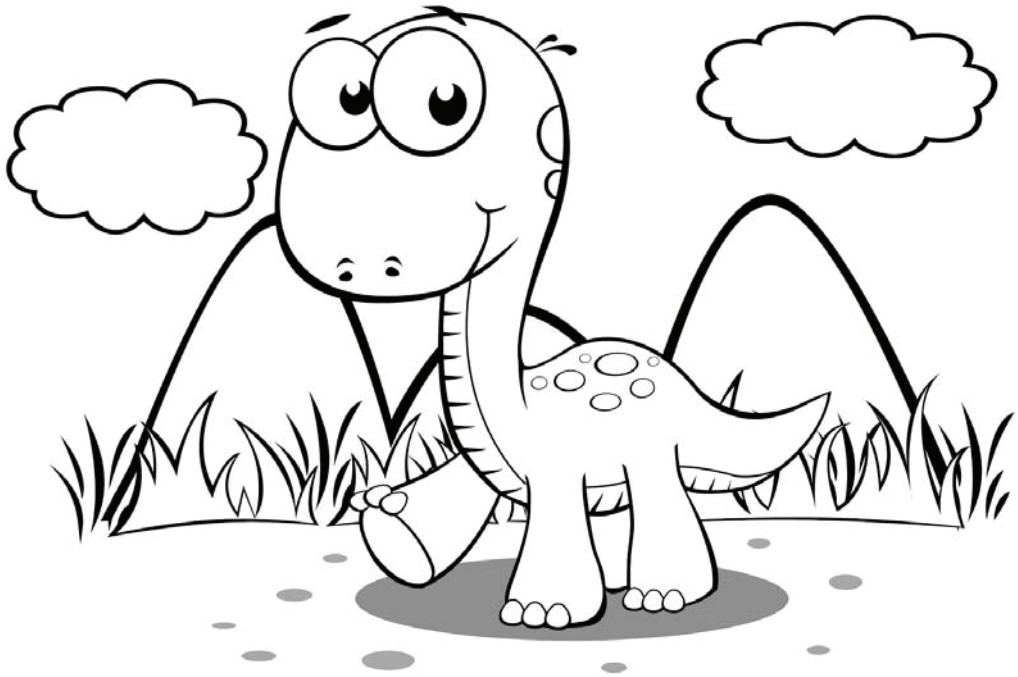


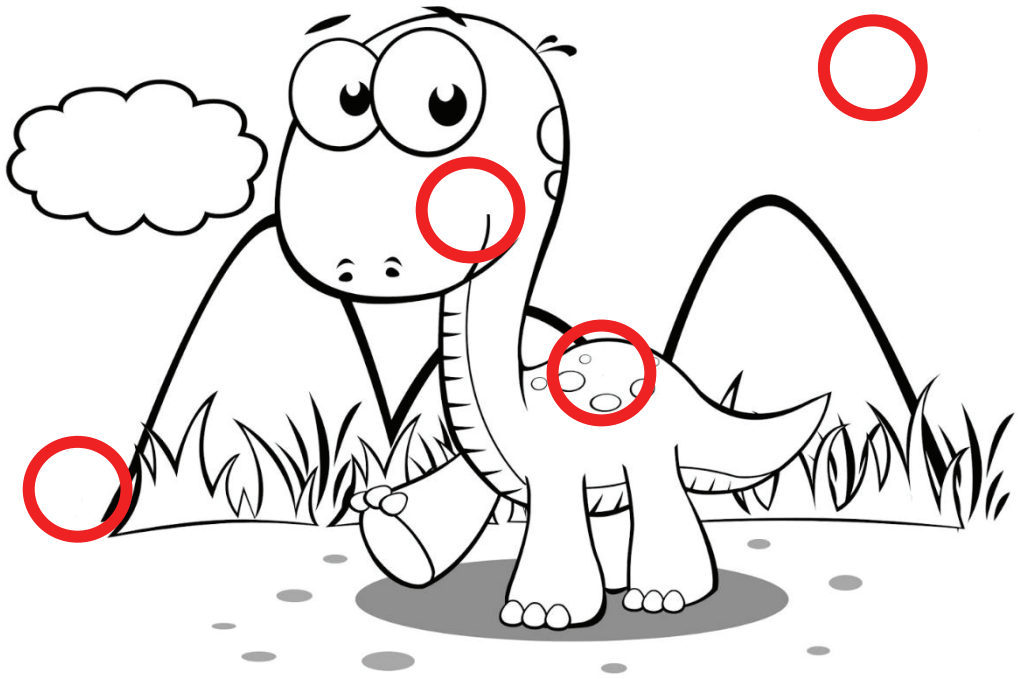
“As Diferenças” - Soluções

Descobre as 3 diferenças:

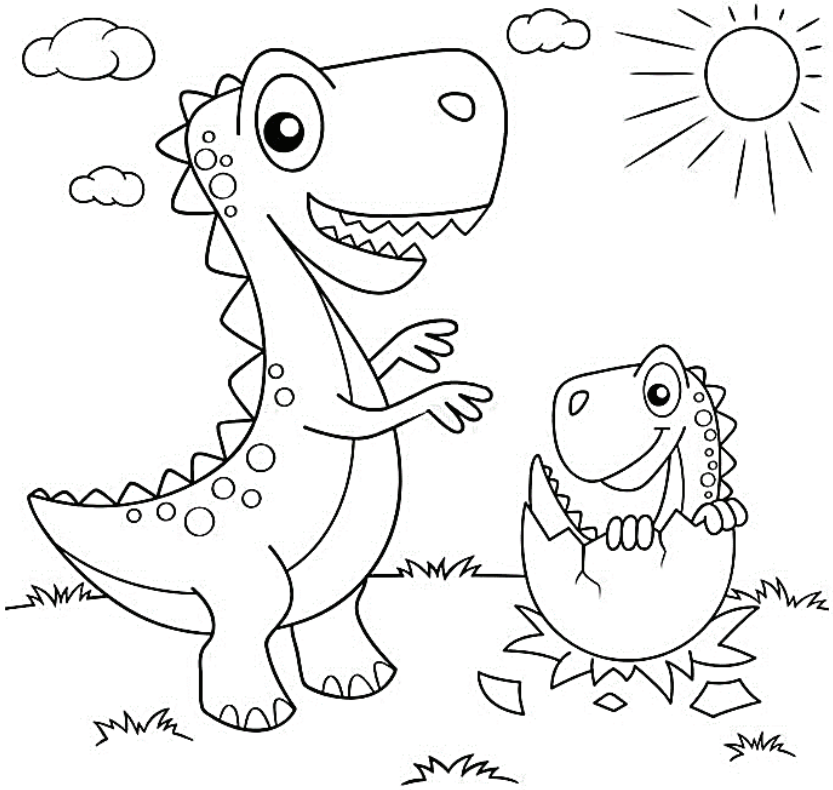


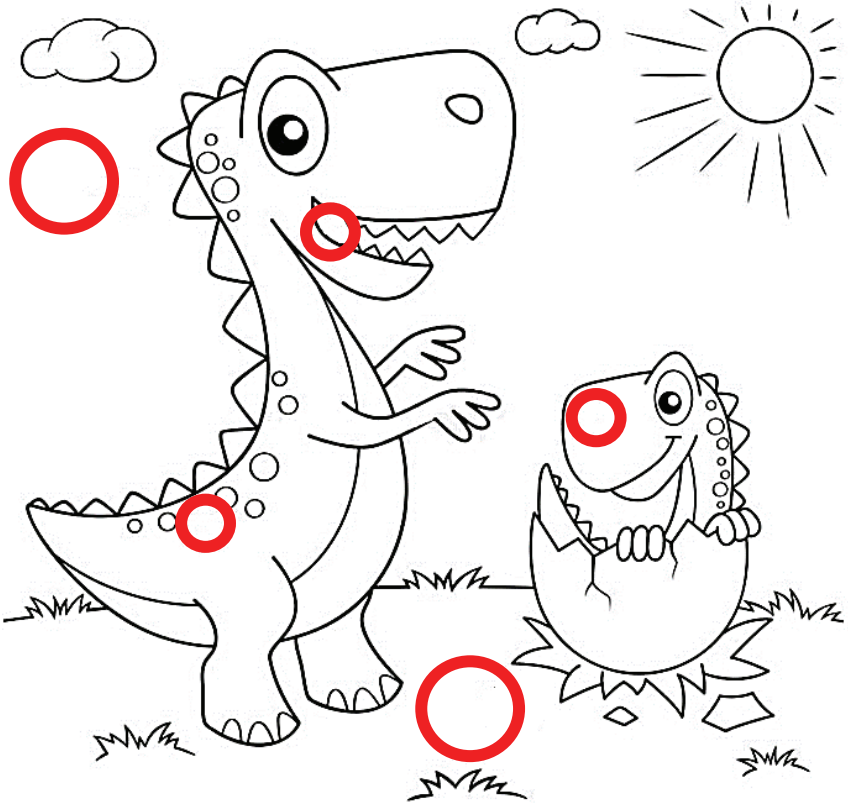
Descobre as 4 diferenças:



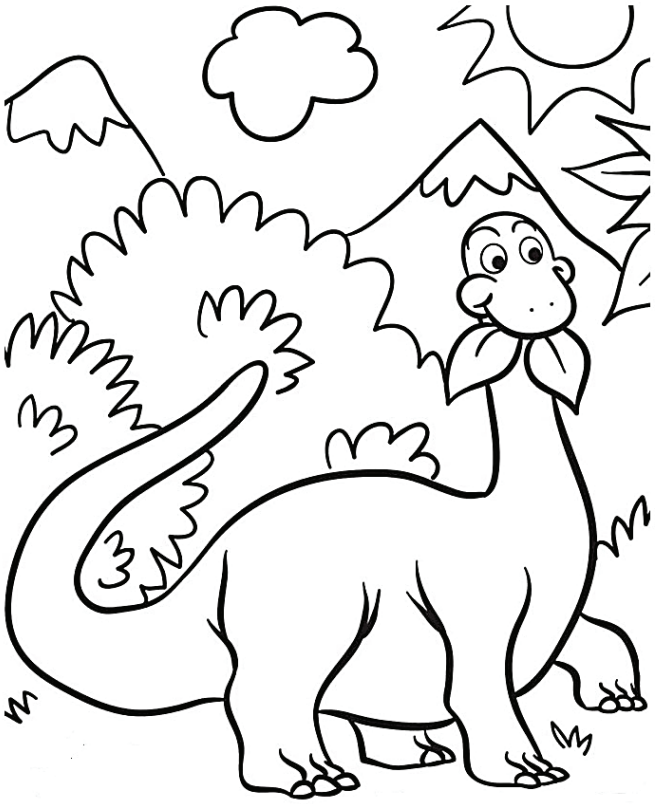


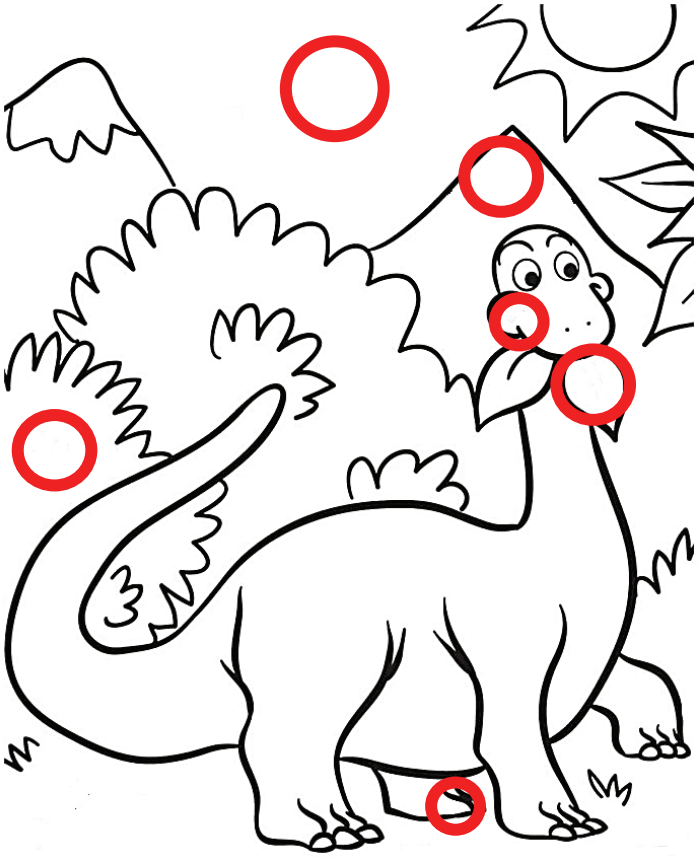
Descobre as 5 diferenças:





Descobre as 6 diferenças:



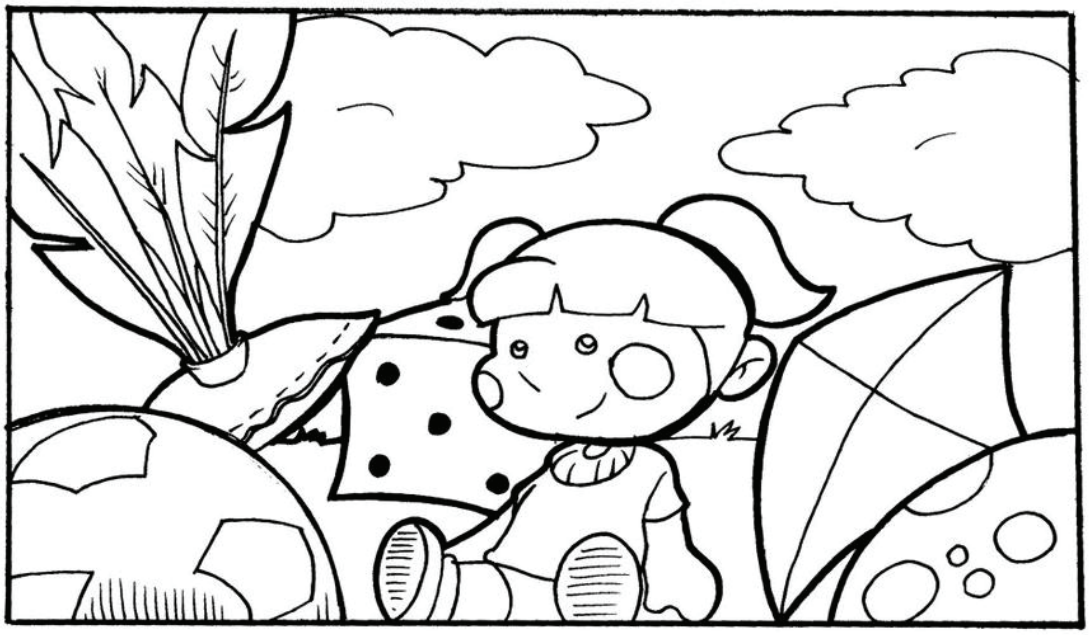


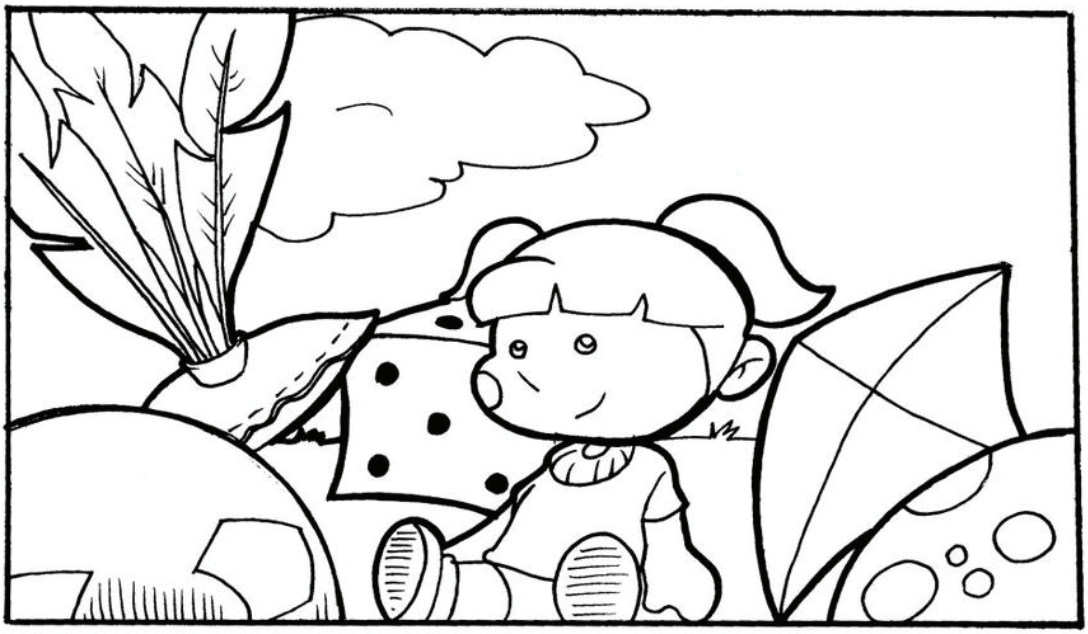
CATÓLICA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS
BRAGA

Anexo 15 – Jogo das Diferenças

Para Pais/Encarregado de Educação

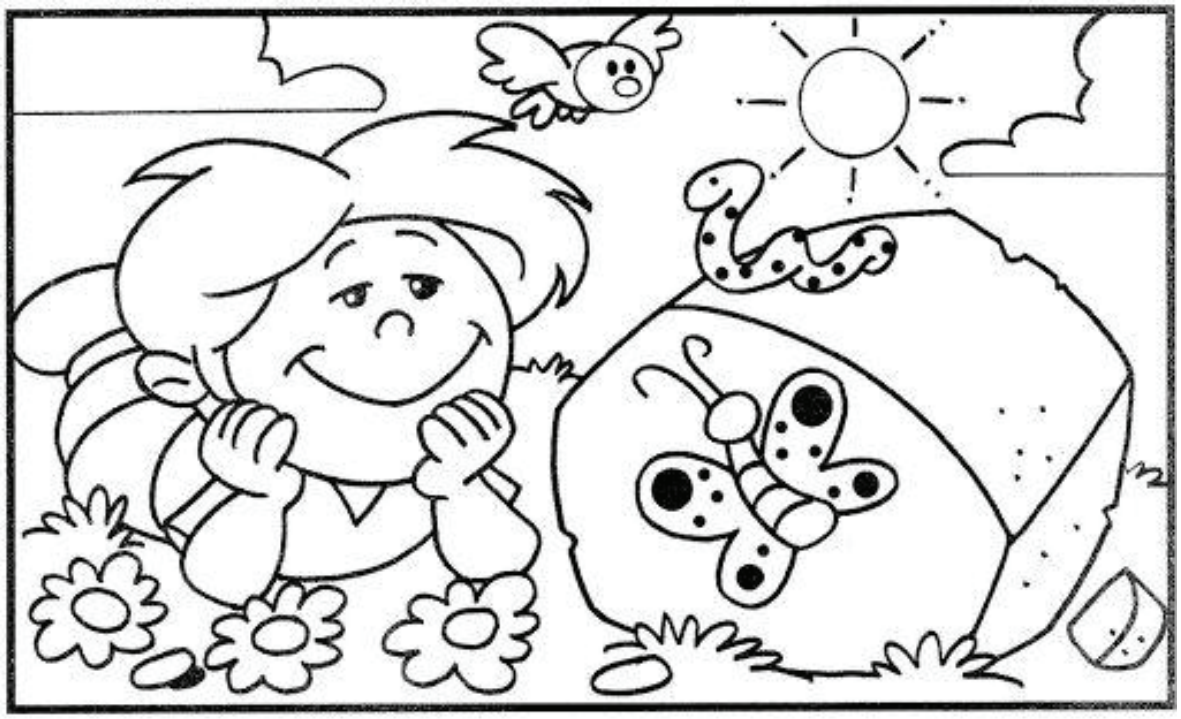
- Encontra as 3 diferenças e rodeia.

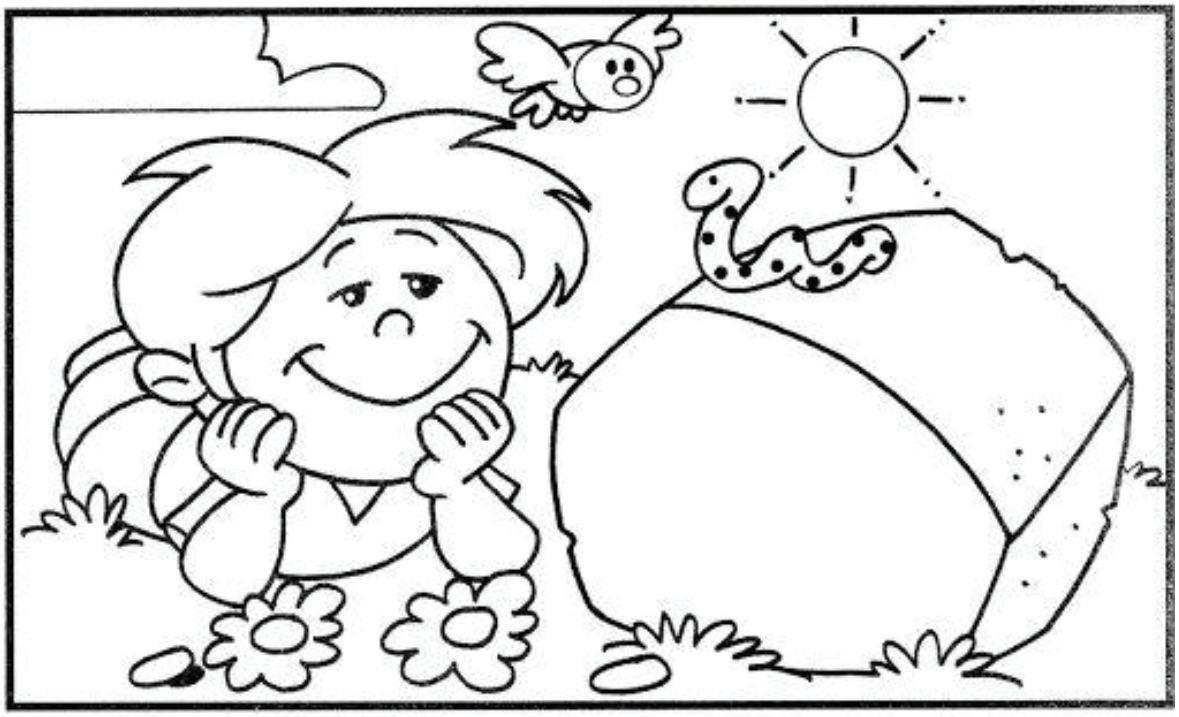




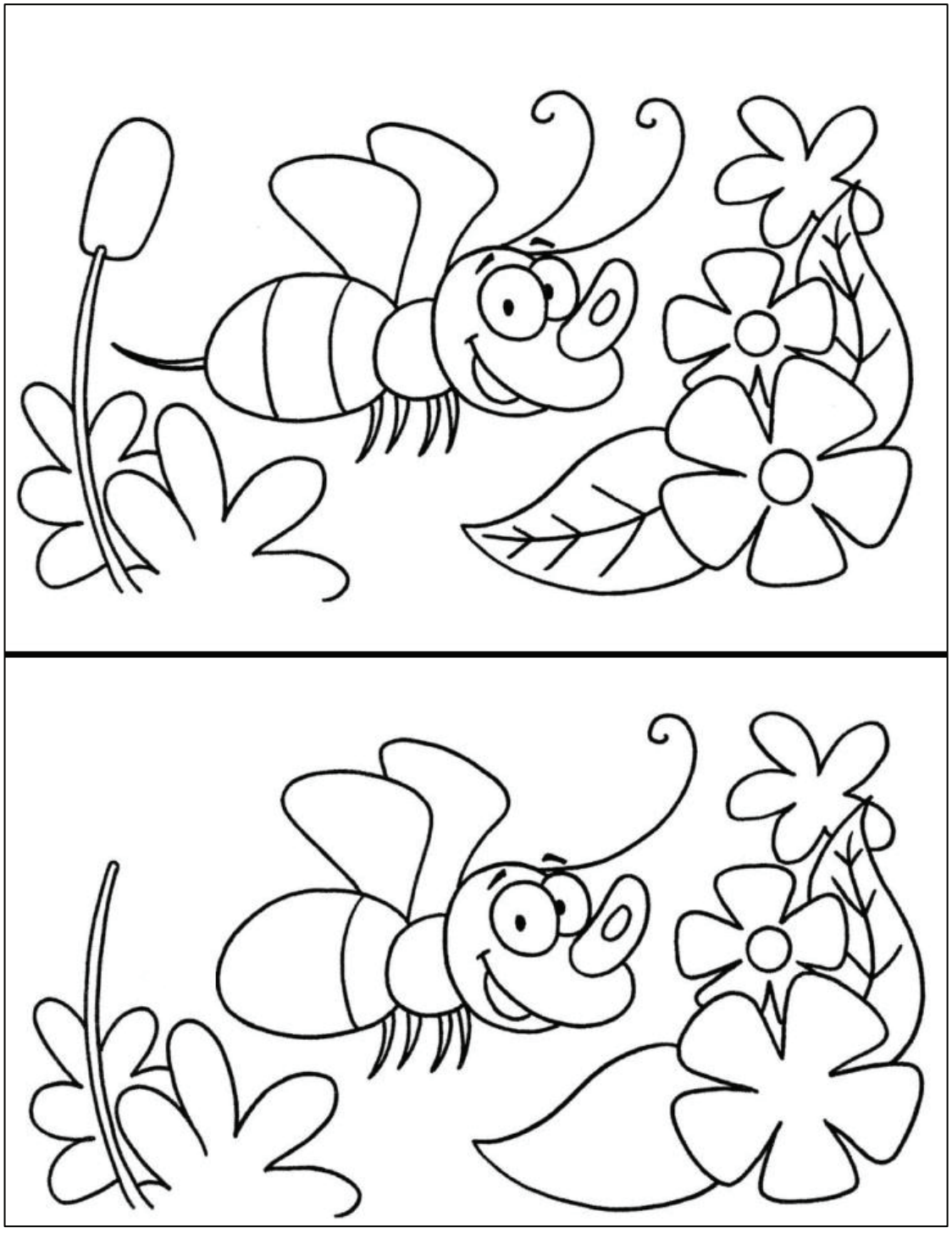
- Encontra as 4 diferenças e rodeia.

- Encontra as 5 diferenças e rodeia.



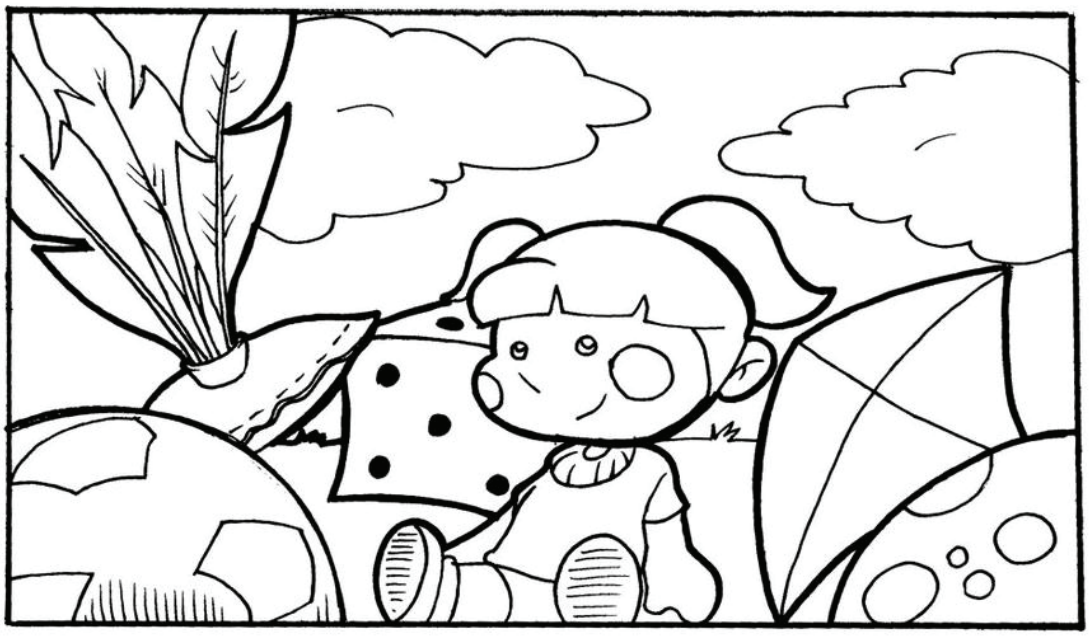


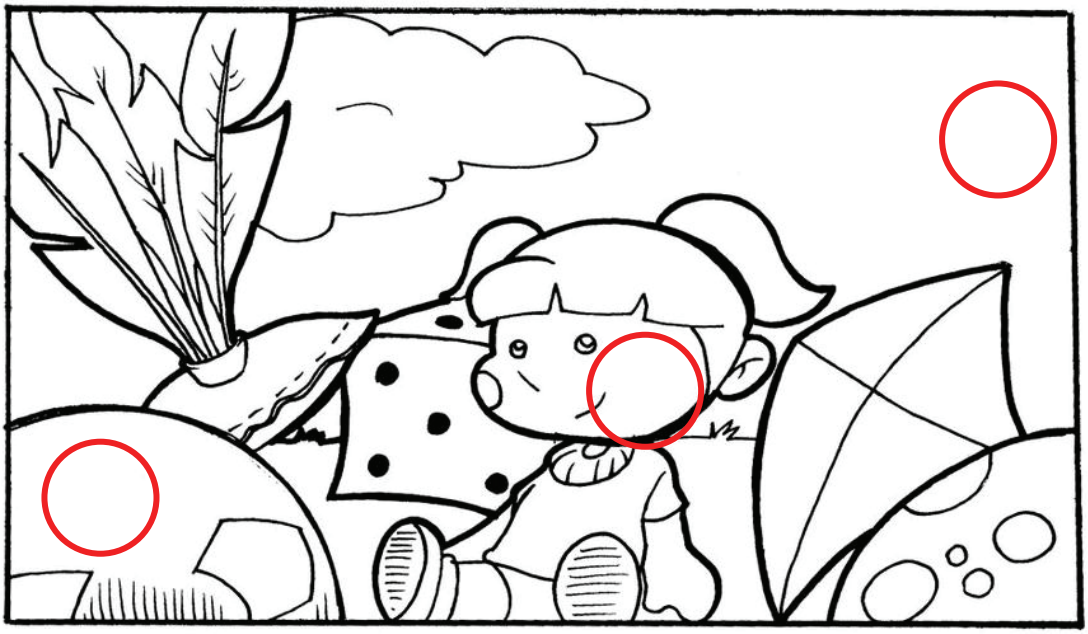
- Encontra as 6 diferenças e rodeia



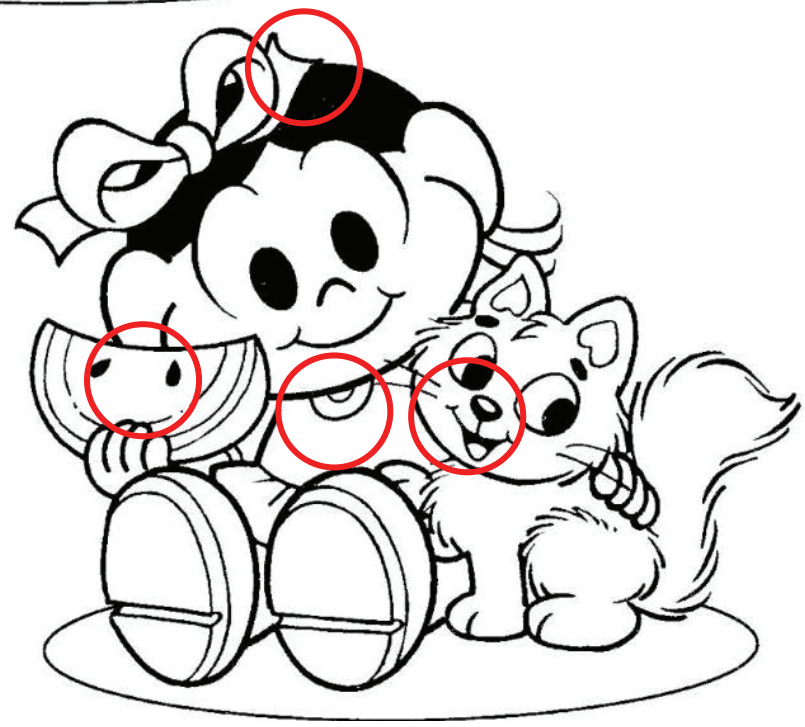
“As Diferenças” – Soluções

- Encontra as 3 diferenças e rodeia.

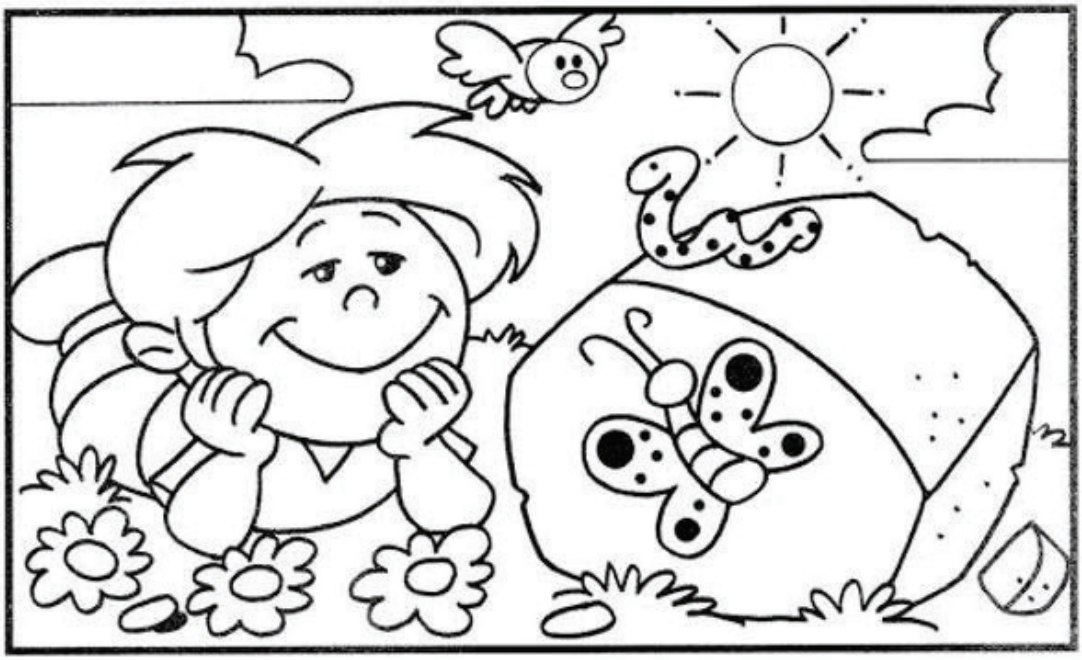


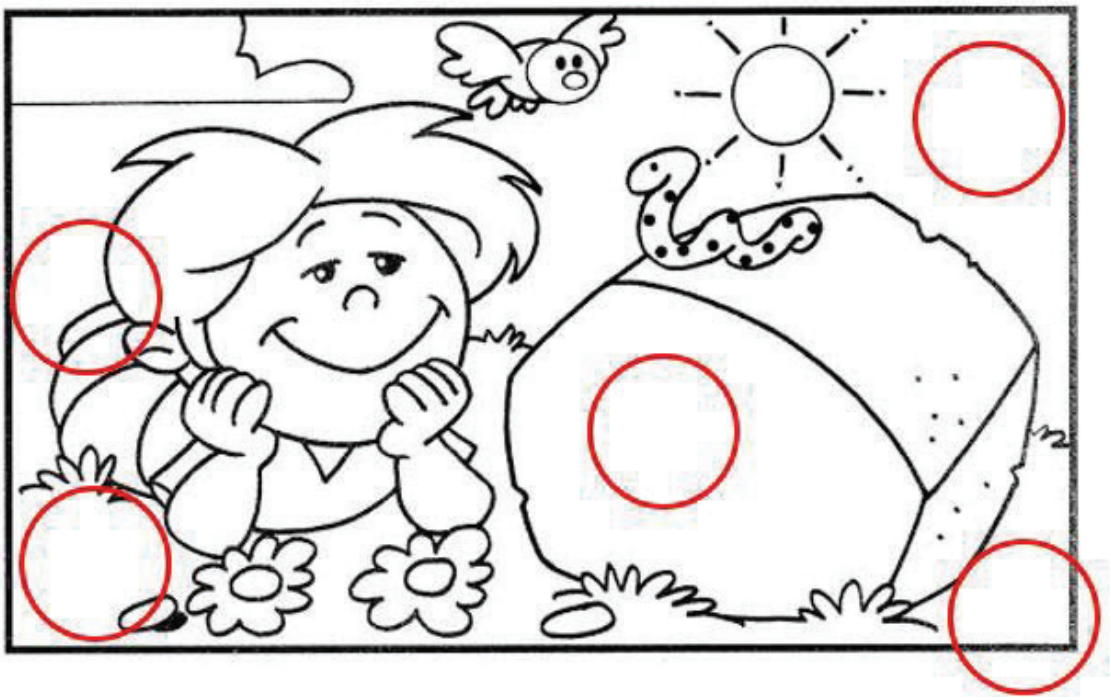


- Encontra as 4 diferenças e rodeia.

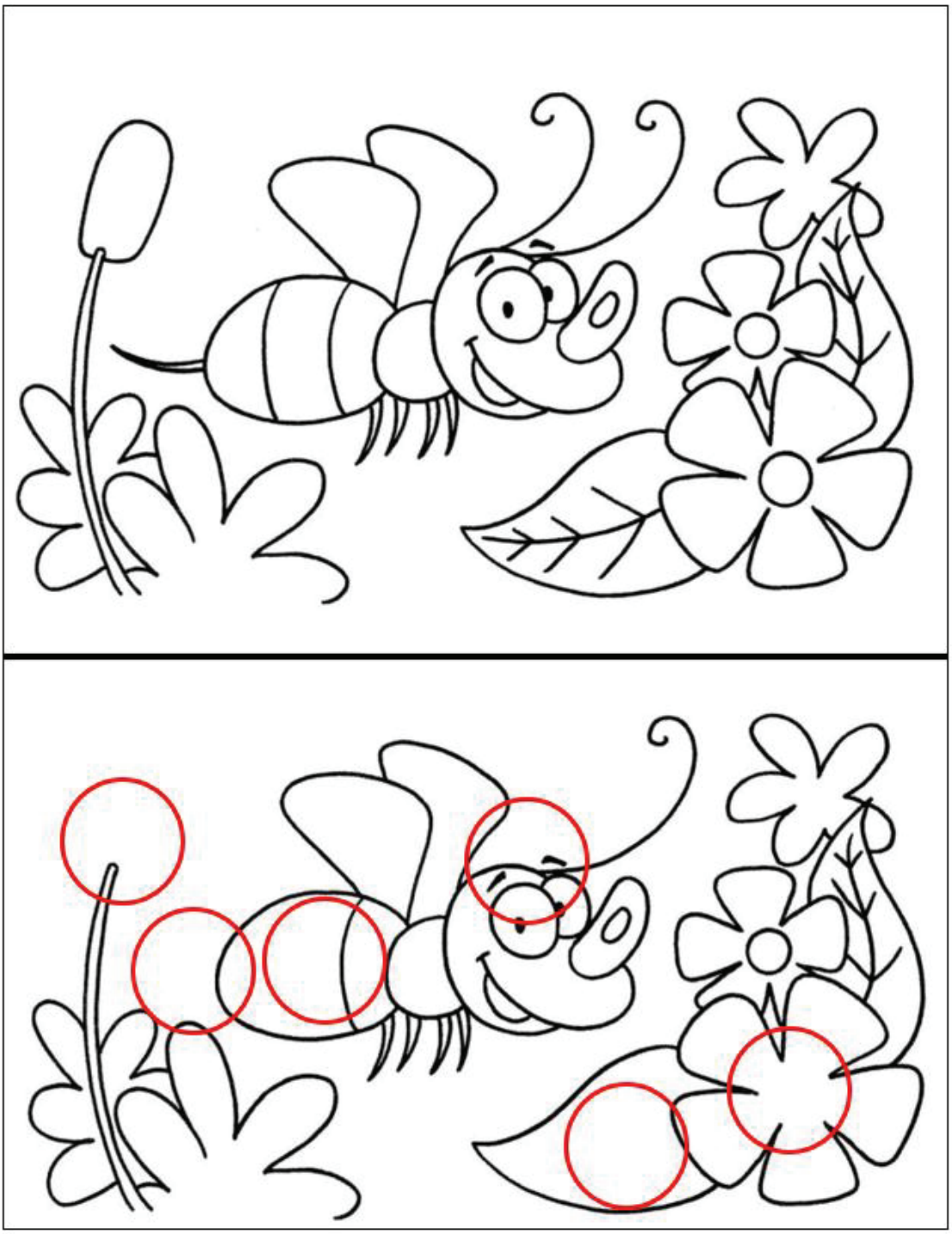


- Encontra as 5 diferenças e rodeia.





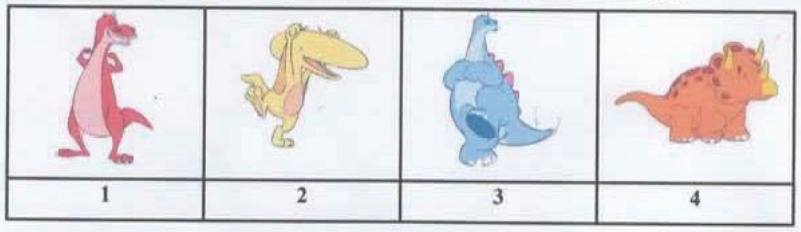
- Encontra as 6 diferenças e rodeia



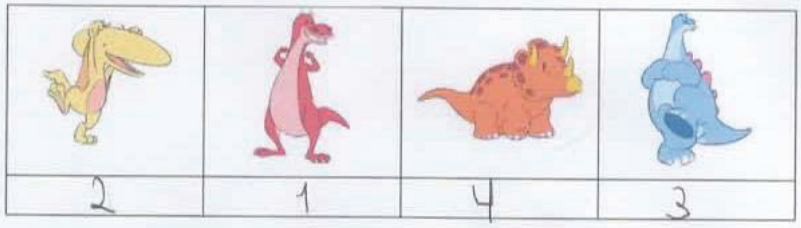
Anexo 16 – Velocidade de Processamento e de Execução

"Código"

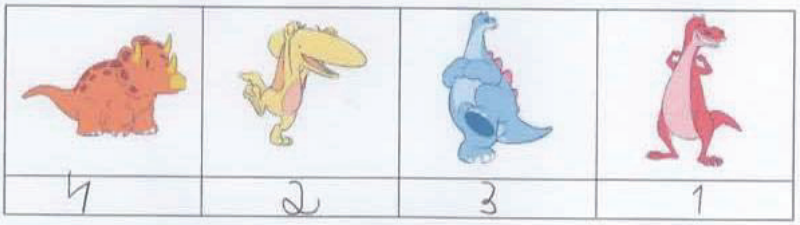
- Observa o código do modelo e coloca os números correspondentes a cada imagem.



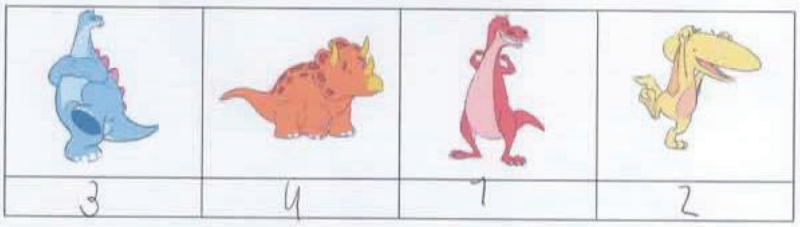
1	2	3	4



2	1	4	3



4	2	3	1



3	4	1	2

4	3	2	1

Anexo 17 – Velocidade de Processamento e de Execução

Pais/Encarregado de Educação

Segue o código:

1	**2**	**3**	**4**

_____	_____	_____	_____

_____	_____	_____	_____

_____	_____	_____	_____

_____	_____	_____	_____

_____	_____	_____	_____

_____	_____	_____	_____

Anexo 18 – *PowerPoint* Emoções Básicas

Anexo 19 – Registo Semanal de Emoções

CATÓLICA FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS

AE Maximinos

Registo Semanal – Emoções

1. Pinta a emoção que sentiste mais, em cada dia da semana.

Dia da Semana	Emoção		
	Feliz	Aborrecido	Triste
2.ª feira			
3.ª feira			
4.ª feira			
5.ª feira			
6.ª feira			
sábado			
domingo			

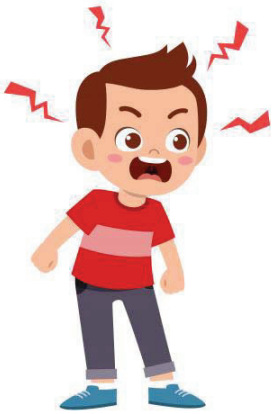
Anexo 20 – Emoções Básicas

Pais/Encarregado de Educação

Alegria

Tristeza

Raiva



Medo

Calma

Amor

Jogo da Mímica

"As emoções"

Jogo da Mímica

"As emoções"

Jogo da Mímica

"As emoções"

Jogo da Mímica

"As emoções"

Jogo da Mímica

"As emoções"

Jogo da Mímica

"As emoções"

Instruções:

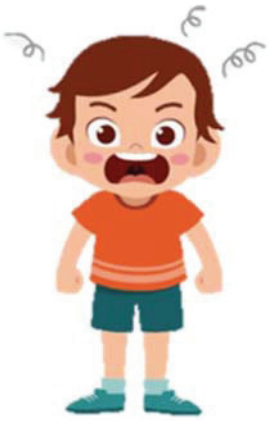
- A/O Encarregada/o de Educação deve imitar a emoção apresentada no cartão.
- Depois de a/o Encarregada/o de Educação imitar, é a vez da criança imitar!

Objetivo:

- O principal objetivo deste jogo é tornar a criança capaz de identificar emoções básicas, como a alegria, a tristeza, a raiva, o medo, a calma e o amor/carinho.

Anexo 21 – Associação de Emoções

As Emoções

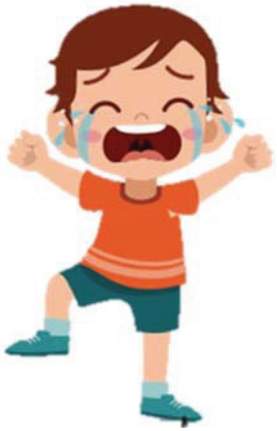


Raiva

As Emoções

Medo

As Emoções



Tristeza

As Emoções

Alegria

As Emoções

Quando recebo um presente

As Emoções

Quando tenho um pesadelo

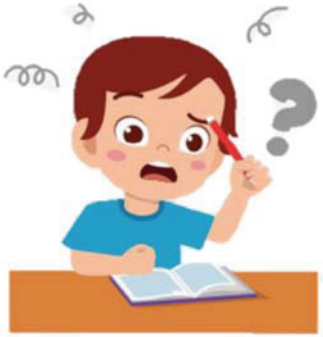
As Emoções

Quando caio e me magoo

As Emoções

Quando brinco com os meus amigos

As Emoções



Quando não sei a resposta

As Emoções

Quando não querem brincar comigo

As Emoções

Quando tinha aulas à distância

As Emoções

Quando me leem histórias

As Emoções

Quando brinco com o meu pai

As Emoções

Quando me vão buscar à escola

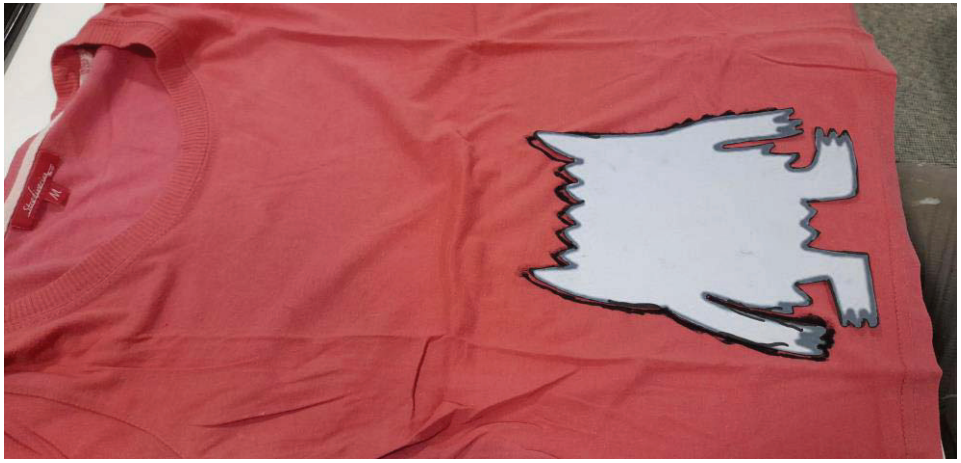
As Emoções

Quando vou para a escola

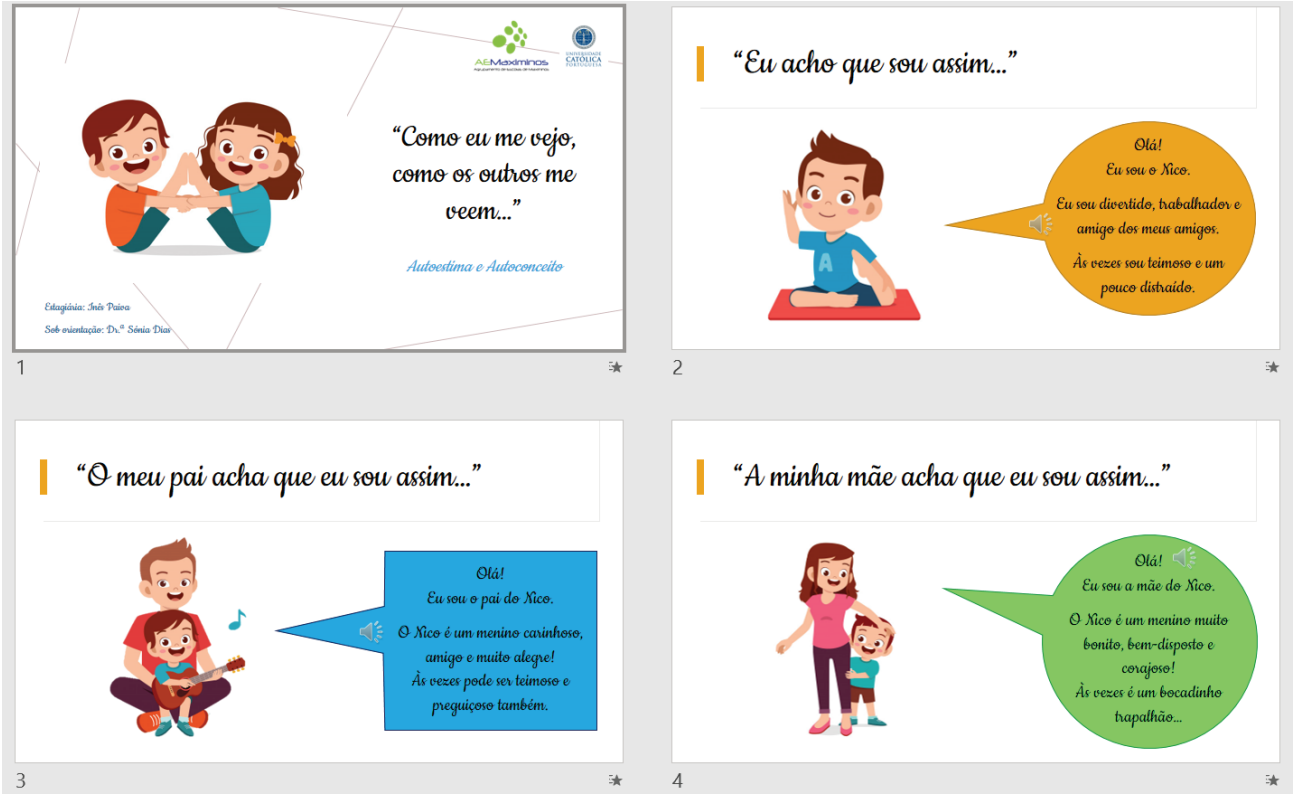
As Emoções

Quando estou doente

Anexo 22 – Construção dos Monstros das Cores



Anexo 23 – *PowerPoint* Autoestima e Autoconceito



"A minha professora acha que eu sou assim..."

5

"Os meus amigos acham que eu sou assim..."

6

E tu? Como é que achas que és?

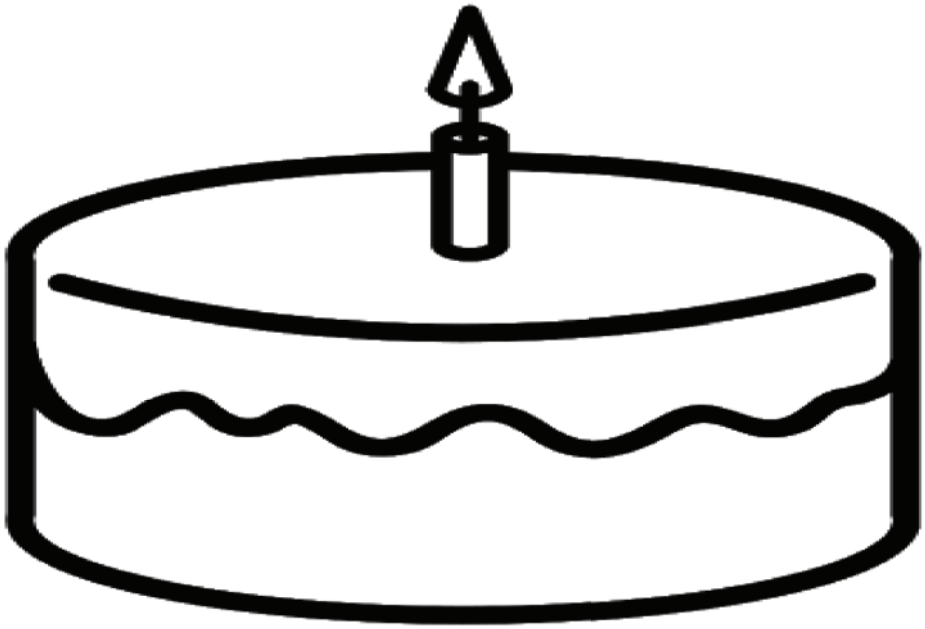
7

Como é que achas que os outros te veem?

8

Anexo 24 – Receita da Amizade

1. Indica quais os ingredientes necessários para construir uma receita da amizade.



Anexo 25 – Desenvolvimento Socioemocional

- RUBIS
  - "Quem sou eu?"
    - "3. Descrever pessoas"
    - "4. O meu grupo"
- PRATA
  - "Amigos e sentimentos"
    - "11. Receita para um bom amigo"
    - "12. A Casa da Amizade"
    - "13. Um bom amigo é feito de quê?"
    - "14. A pessoa especial do dia"

Atividades supramencionadas retiradas da obra:

Plummer, D. M. (2012). *Guia Prático para Educadores, Psicólogos e Pais - Como Aumentar a Autoestima das Crianças.* Porto Editora.

Anexo 26 – *PowerPoint* "História do Benjamim"

1

2

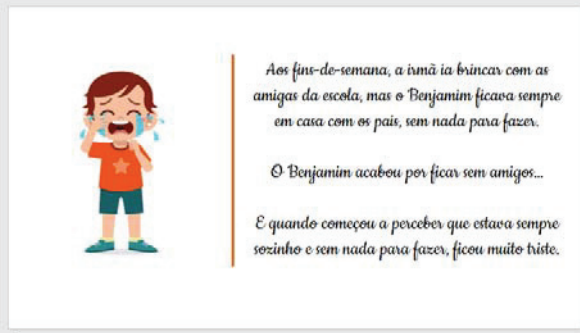
3

4

5

6

7



8

Um dia, o Benjamim passou pela escola e viu os seus antigos amigos a brincar...

9

- Olá! - disse o Benjamim, muito contente.
- Quem és tu? – perguntou a Violeta.
- Sou o Benjamim, já joguei contigo à macaca, lembras-te?
- Ah! Já sei! Tu foste aquele menino que saiu, porque não gostava da escola, não foste?
- Pois fui... - disse o Benjamim, a olhar para o chão.

10

- Diz-me uma coisa, Beija-Flor...
- Benjamim! – respondeu o menino.
- Ou isso! Lá onde tu estás, tens alguém com quem brincar?
- Não! – respondeu o Benjamim, gritando.
- E tens alguém para te ensinar os números e as letras?
- Não, também não! –gritou o menino, chateado.

11

A Violeta começou a chorar, porque o Benjamim tinha gritado com ela.
O Benjamim, como percebeu que magoou a amiga, começou a chorar e fugiu a correr...

12

Naquela tarde, quando chegou a casa, o Benjamim foi buscar a sua mochila, e conversou com a mãe.
Contou-lhe que se sentia triste.

Disse à mãe que queria voltar para a escola, para aprender letras e números e para ter meninos com quem brincar!

13

Prometeu que, a partir daquele dia, não voltava a chorar mais, nem a fazer birra.

Os pais, muito contentes, abraçaram o Benjamim e disseram-lhe que, no dia seguinte, iriam levá-lo à escola!

14

No dia seguinte, pela manhã, o Benjamim já estava pronto para ir para a escola!

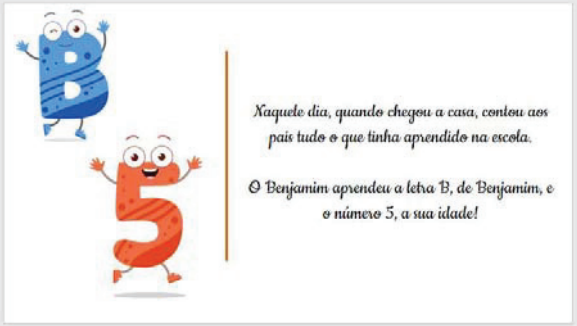
Tinha lavado os dentes, penteado o cabelo e vestido o uniforme.

15

Quando chegou à escola, o Benjamim pediu desculpa à Violeta por ter gritado com ela.

Então, o Benjamim e a Violeta fizeram as pazes e voltaram a ser amigos!

16


Naquele dia, quando chegou a casa, contou aos pais tudo o que tinha aprendido na escola.
O Benjamim aprendeu a letra B, de Benjamim, e o número 5, a sua idade!

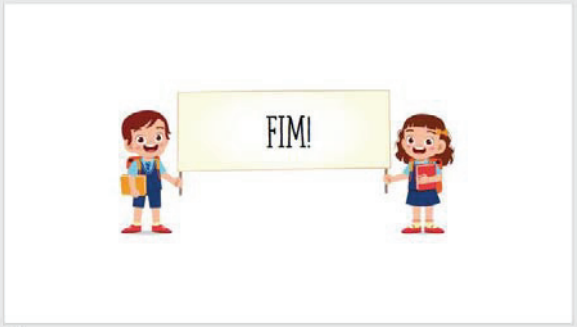
17

Contou ainda aos pais que a professora o ensinou a apertar os cordões das sapatilhas!
Ficou muito contente porque assim podia apertar os seus cordões sozinho.

18

Ir à escola é muito importante!
Na escola fazemos amigos!
Na escola aprendemos a ler, a escrever, a contar...
e muitas outras coisas!

19


FIM!

20

Anexo 27 – Contrato Comportamental

Eu, _____, aluno da turma _____, do _____ ano de escolaridade, comprometo-me a:

- ✓ _____
- ✓ _____
- ✓ _____
- ✓ _____
- ✓ _____
- ✓ _____

O não cumprimento do estabelecido, tem as seguintes consequências negativas:

- ✓ _____
- ✓ _____
- ✓ _____
- ✓ _____

O cumprimento do estabelecido, tem as seguintes consequências positivas:

- ✓ _____
- ✓ _____
- ✓ _____
- ✓ _____

Os responsáveis pelo cumprimento do contrato

_____

(Aluno/a)

_____

(Encarregado/a de Educação)

_____

(Psicóloga Estagiária)

_____, _____ de _____ de 2021

Anexo 28 – Monitorização do Contrato Comportamental

Estratégias utilizadas com sucesso

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Estratégias utilizadas que não funcionaram

_____

_____

_____

_____

_____

_____

CATÓLICA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS
BRAGA

Anexo 29 – Tabela de Monitorização do Contrato Comportamental

Comportamento/Tarefa	Autoavaliação			Como me sinto?

Nome: _____ Data: ____/____/_____

Anexo 30 – Disciplina e Autocontrolo

Saltar à corda	Regar as plantas	Colocar o dedo no ar para falar

CATÓLICA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS
BRAGA

Saltar à macaca	Ler e escrever	Jogar basketball

CATÓLICA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS
BRAGA

Limpar o pó	Ir ao quadro	Jogar à bola
Almoçar	Pintar e desenhar	Dormir

CATÓLICA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS
BRAGA

Jogar às apanhadinhas	Cantar	Recortar

CATÓLICA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS
BRAGA

Explorar o globo terrestre	Aprender as letras	Ler
Aprender os números	Fazer os TPC	Montar um puzzle

CATÓLICA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS
BRAGA

Casa	Recreio	Sala de aula

Anexo 31 – Autoavaliação Final da Intervenção Psicológica

1. **O que correu bem?**

2. **O que correu menos bem?**

3. **Comportamentos/Estratégias a manter no próximo ano letivo?**

Anexo 32 – Avaliação da Intervenção Psicológica

<table>
<tr><th colspan="5">*Avaliação Quantitativa*</th><th colspan="3">*Avaliação Qualitativa*</th></tr>
<tr><th rowspan="2">*Registo de Frequências*</th><th colspan="4">*Resultados Académicos*</th><th rowspan="2">*Registo Narrativo*</th><th rowspan="2">*Avaliação Global JP*</th><th rowspan="2">*Avaliação Global EE*</th></tr>
<tr><th>1.º Período</th><th>Observações PTT</th><th>2.º Período</th><th>Observações PTT</th></tr>
<tr><td rowspan="2">Comportamentos observados e frequências

Pré-Teste e Pós-teste</td><td><u>Insuficiente</u>:
▪ Português
▪ Matemática
▪ Apoio ao Estudo</td><td rowspan="2"></td><td><u>Suficiente</u>:
▪ Estudo do Meio
▪ Educação Artística
▪ Educação Física
▪ Oferta Complementar
▪ Cidadania e Desenvolvimento</td><td rowspan="2"></td><td rowspan="2"></td><td rowspan="2"></td><td rowspan="2"></td></tr>
<tr><td><u>Suficiente</u>:
▪ Estudo do Meio
▪ Educação Artística
▪ Educação Física
▪ Oferta Complementar
▪ Cidadania e Desenvolvimento
▪ Educação Moral e Religiosa</td><td><u>Bom</u>:
▪ Educação Moral e Religiosa</td></tr>
</table>

Anexo 33 – Folheto Informativo

Estratégias para Pais – OPP

1. **Criar uma rotina** (tentar seguir a mesma rotina, todos os dias, desde o acordar até ao deitar).
2. **Dividir as tarefas em tarefas mais pequenas.**
3. **Promover a organização** (ex.: arrumar roupas/brinquedos sempre no mesmo sítio).
4. **Evitar distrações** (ex.: desligar a TV, os telemóveis e computadores, durante as refeições e nos momentos de estudo).
5. **Limitar as escolhas** (oferecer uma escolha, apenas entre duas opções).
6. **Modificar as interações com a criança** (usar indicações claras e curtas, em vez de longas explicações e sermões).
7. **Utilizar objetivos claros e recompensas**, (de acordo com os interesses e atividades preferidas da criança).
8. **Ajudar a criança a descobrir um talento** (ex.: desporto, arte, música), para aumentar as suas competências sociais e autoestima.
9. **Encorajar o exercício físico** (ajudar a criança a despender energia de um modo saudável, melhorando a sua concentração e diminuindo a ansiedade).

Estratégias para Docentes – OPP

1. **Atribuir um lugar na sala de aula que limite as distrações** (ex.: longe da porta e das janelas).
2. **Clarificar quais são as expectativas de comportamento, dentro da sala de aula.**
3. **Pedir ao aluno que repita as instruções que ouviu, antes de começar a realizar as tarefas.**
4. **Dar pouca informação de cada vez**, (permitindo ao aluno seguir a matéria passo a passo e fazer verificações frequentes).
5. **Criar pistas visuais discretas e simples, que ajudem o aluno a voltar à tarefa.**
6. **Ajudar os alunos a seguir e a completar as tarefas escolares** (ex.: enviar um email com as tarefas para casa).
7. **Desenvolver estratégias para interromper comportamentos indesejados** (exs.: atribuir um lugar e um colega específicos para esperar com a criança na fila; contar até cinco e só então colocar a mão no ar).
8. **Ajudar os alunos nas interações com os colegas** (ex.: encorajar as interações em grupos mais pequenos).
9. **Reforçar os comportamentos positivos** (ex.: elogiar os comportamentos corretos/positivos dos alunos).

UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

Estagiárias de Psicologia:
Eva Ferreira
Inês Paiva

Estratégias de Comportamento

Recomendações para Pais e Professores

Comportamentos relativos ao défice de atenção

- Dificuldade em prestar atenção aos pormenores ou tendência para fazer erros.
- Dificuldade em manter-se focado nas tarefas ou nas brincadeiras.
- Dificuldade em seguir instruções e regras.
- Dificuldades de organização.
- Evitar tarefas que requeiram esforço mental.
- Tendência para perder coisas (cadernos, brinquedos, etc.).
- Distração frequente.
- Esquecer-se de fazer atividades diárias (ex.: lavar os dentes).

Comportamentos relativos à hiperatividade

- Inquietação constante.
- Dificuldade em permanecer sentado.
- Correr e trepar excessivamente.
- Dificuldade em brincar calmamente.
- Falar em excesso.
- Responder ainda antes de ouvir a pergunta completa.
- Dificuldade em esperar pela sua vez.
- Interromper os outros.

Outros sinais…

O mais frequente é as crianças ou os adolescentes apresentarem uma combinação destes comportamentos:

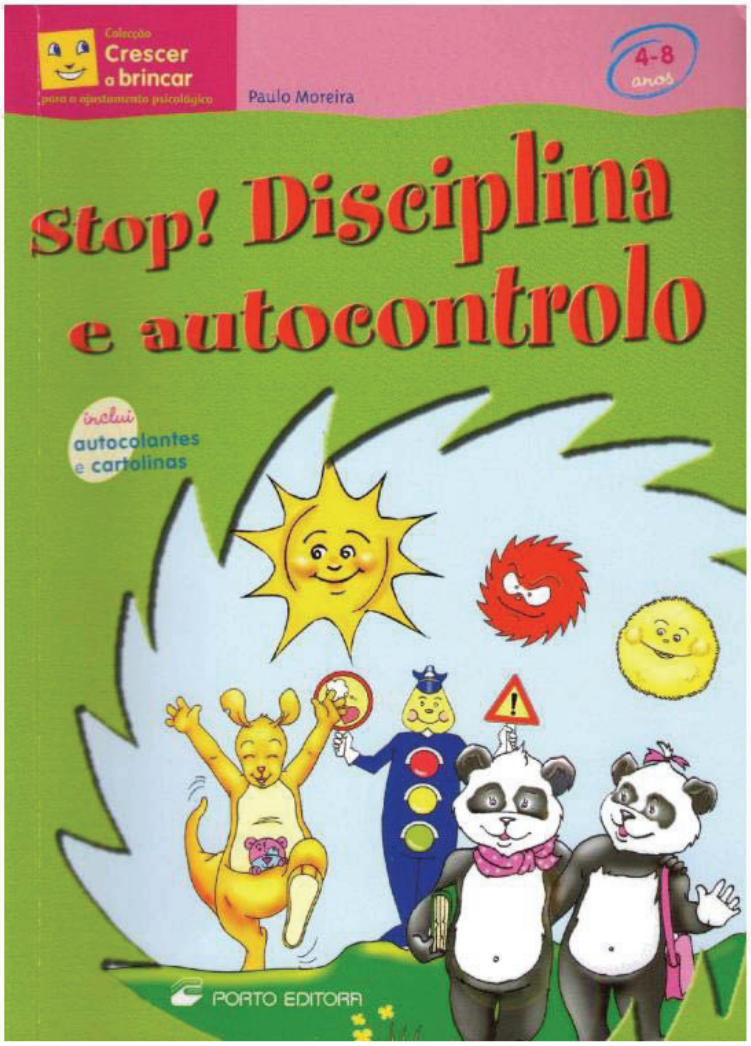
- **Baixa autoestima** (exs.: porque não conseguem controlar o seu comportamento como as outras crianças; por causa das dificuldades no desempenho académico; por fazerem erros frequentes, apesar do esforço para seguir as instruções; porque os adultos passam mais tempo a reparar nos seus erros, do que aos aspetos positivos do seu comportamento).
- **Problemas nas relações entre pares** (devido à dificuldade de gestão da frustração e de seguir regras, as outras crianças podem não querer brincar com elas).
- Maior probabilidade de experimentarem **álcool, drogas e sintomas depressivos.**
- Têm **problemas na escola e na realização das tarefas escolares**, sentem-se ansiosas e com pouca autoestima, têm dificuldade em manter os seus amigos e podem ter um comportamento desafiante e agressivo.

Como ajudar crianças com dificuldades de atenção/concentração?

Nesta parte do folheto encontrará algumas estratégias que o podem ajudar a lidar com o seu filho/aluno, que apresenta dificuldades de atenção e concentração.

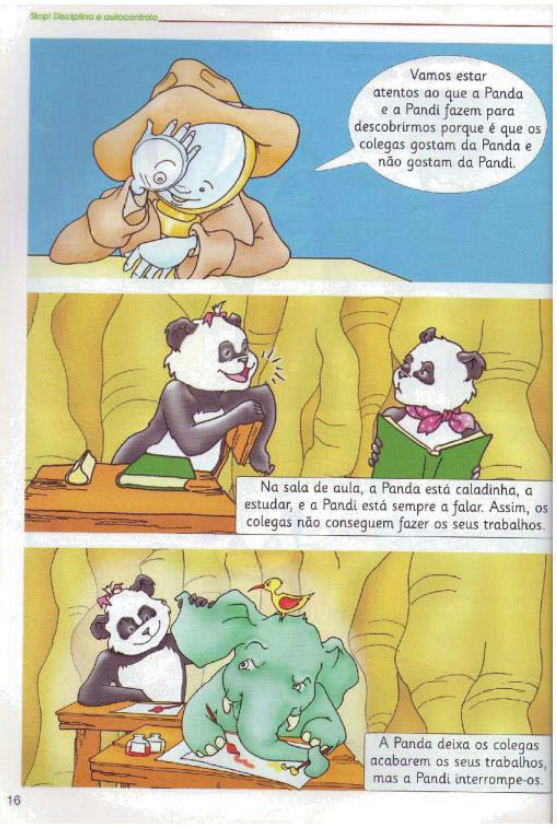
Leia e aplique, se lhe fizer sentido, mas acima de tudo, não se esqueça que a distração tem uma origem emocional e que a criança precisa da sua ajuda e compreensão para poder aprender a adequar o seu comportamento.

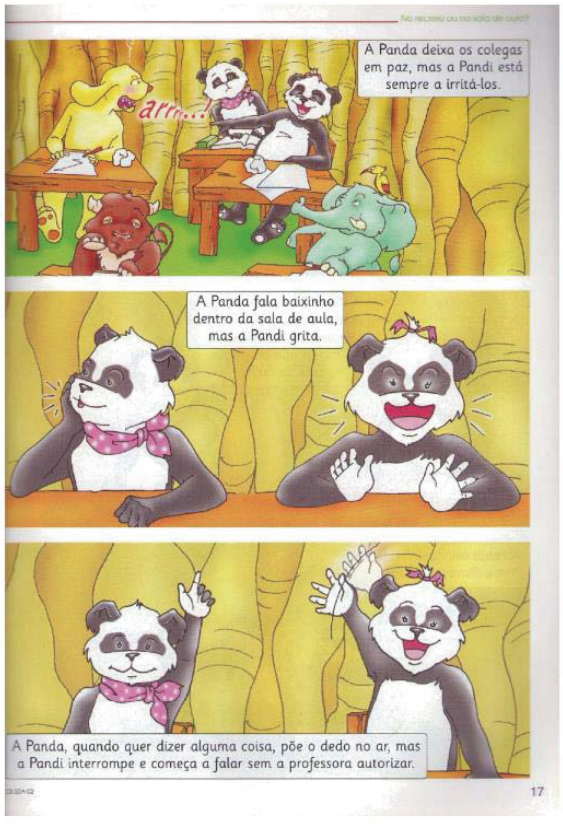
Anexo 34 – Disciplina e Autocontrolo (História)

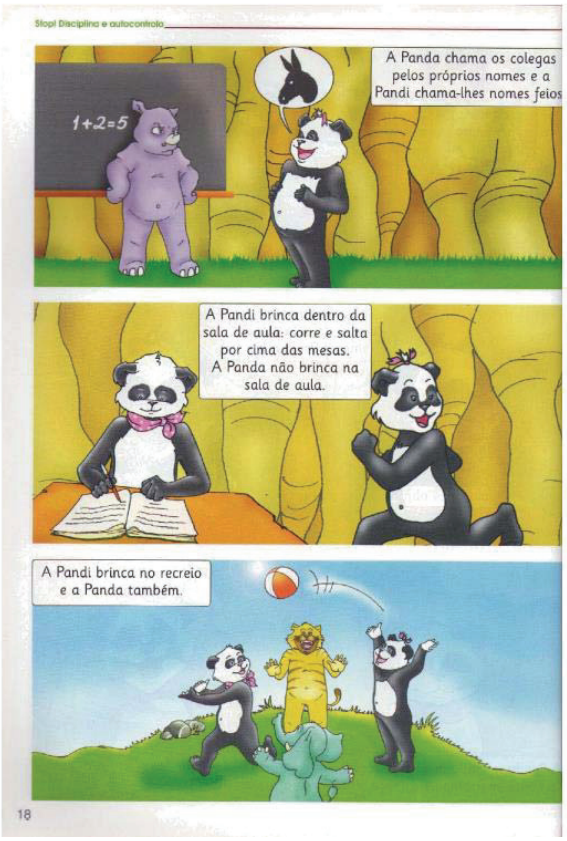


Stop! Disciplina e autocontrolo
A Panda e a Pandi
A Panda e a Pandi são duas pandas muito bonitas.
Andam as duas na escola, com outros animais.
ESCOLA
Elas são quase iguais, não são?
Mas há um mistério que eu não consigo entender.

No recreio ou na sala de aula?
Os colegas gostam muito da Panda, mas não gostam tanto da Pandi.
Porque será? Queres ajudar-me a descobrir? Então vamos observar.
15


Stop! Disciplina e autocontrolo
Vamos estar atentos ao que a Panda e a Pandi fazem para descobrirmos porque é que os colegas gostam da Panda e não gostam da Pandi.
Na sala de aula, a Panda está caladinha, a estudar, e a Pandi está sempre a falar. Assim, os colegas não conseguem fazer os seus trabalhos.
A Panda deixa os colegas acabarem os seus trabalhos, mas a Pandi interrompe-os.
16


No recreio ou na sala de aula?
A Panda deixa os colegas em paz, mas a Pandi está sempre a irritá-los.
arrrr...!
A Panda fala baixinho dentro da sala de aula, mas a Pandi grita.
A Panda, quando quer dizer alguma coisa, põe o dedo no ar, mas a Pandi interrompe e começa a falar sem a professora autorizar.
17


Stop! Disciplina e autocontrolo
1+2=5
A Panda chama os colegas pelos próprios nomes e a Pandi chama-lhes nomes feios
A Pandi brinca dentro da sala de aula: corre e salta por cima das mesas. A Panda não brinca na sala de aula.
A Pandi brinca no recreio e a Panda também.
18

No recreio ou na sala de aula?
A Pandi não se esforça muito por fazer os trabalhos. Ao contrário, a Panda esforça-se.
Os colegas gostam muito da Panda, mas não gostam da Pandi, porque ela está sempre a perturbá-los.
A professora diz à Pandi que ela deve mudar o seu comportamento e dá os parabéns à Panda.
19

E a Pandi mudou o seu comportamento. Agora brinca no recreio e porta-se bem dentro da sala de aula.
Os colegas já gostam da Pandi, porque ela mudou o seu comportamento.
Até a professora dá os parabéns à Pandi, porque ela agora comporta-se melhor.
20

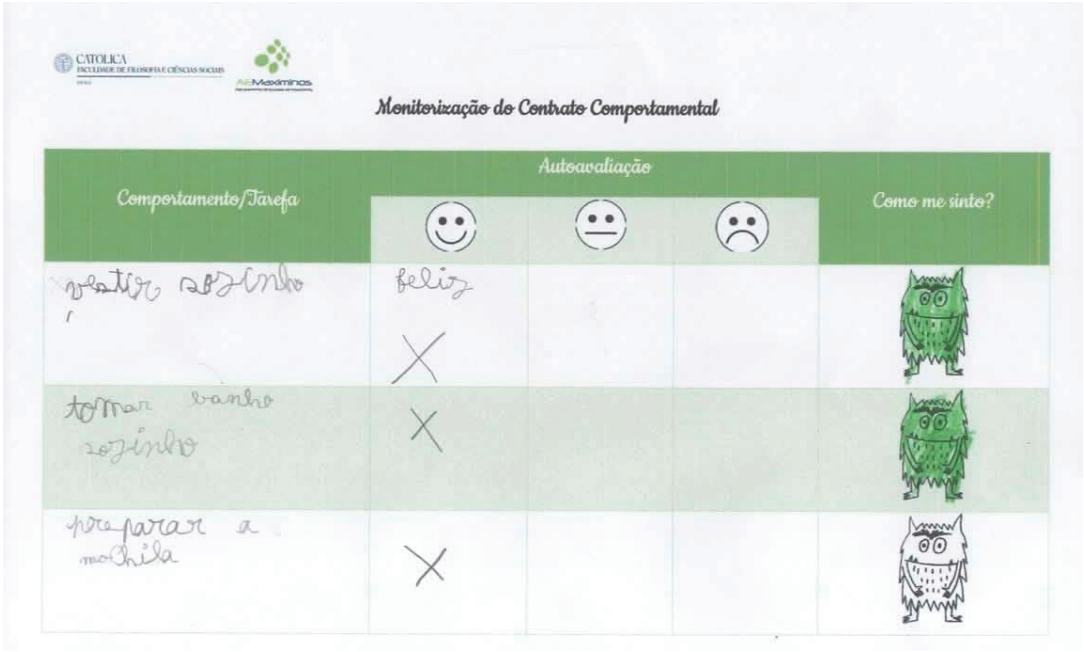
Descobre quais eram os comportamentos da Panda e quais eram os comportamentos da Pandi.
A Panda e a Pandi não faziam as mesmas coisas, pois não? Elas tinham comportamentos diferentes...
Quando o comportamento for da Panda, põe uma cruz por baixo do retrato dela; quando for um comportamento da Pandi, põe uma cruz por baixo do seu retrato.
X
X
21

Assinala com uma cruz, por cima de cada retrato em marca de água, a resposta correcta.
Pandi
Panda
Falava de mais na sala de aula.
BLÁ BLÁ BLÁ
Detestava os meninos acabarem o trabalho.
Implicava com as outras crianças.
Gritava dentro da sala de aula.
23

Assinala com uma cruz, por cima de cada retrato em marca de água, a resposta correcta.
Pandi
Panda
Punha o dedo no ar para poder falar.
Ioió
Chamava nomes feios aos colegas.
Brincava no recreio.
Esforçava-se muito para fazer os seus trabalhos.
24

Assinala com uma cruz, por cima de cada retrato em marca de água, a resposta correcta.
Pandi
Panda
Os colegas gostavam dela.
Parabéns!
Recebeu os parabéns da professora.
Mudou o seu comportamento.
Agora os colegas gostam dela.
25

Anexo 35 – Monitorização do Contrato Comportamental



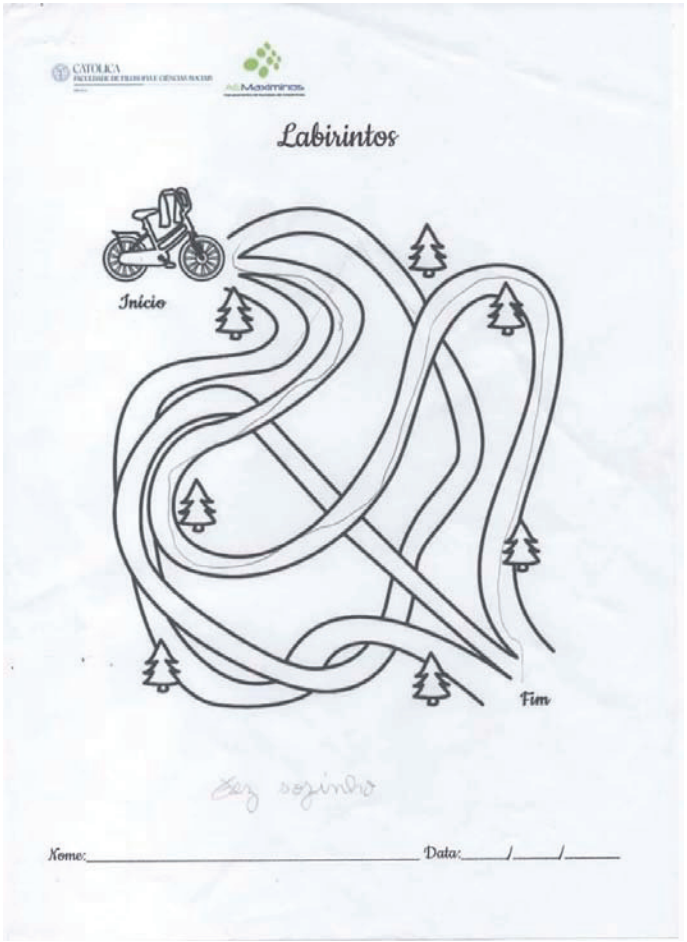
Monitorização do Contrato Comportamental

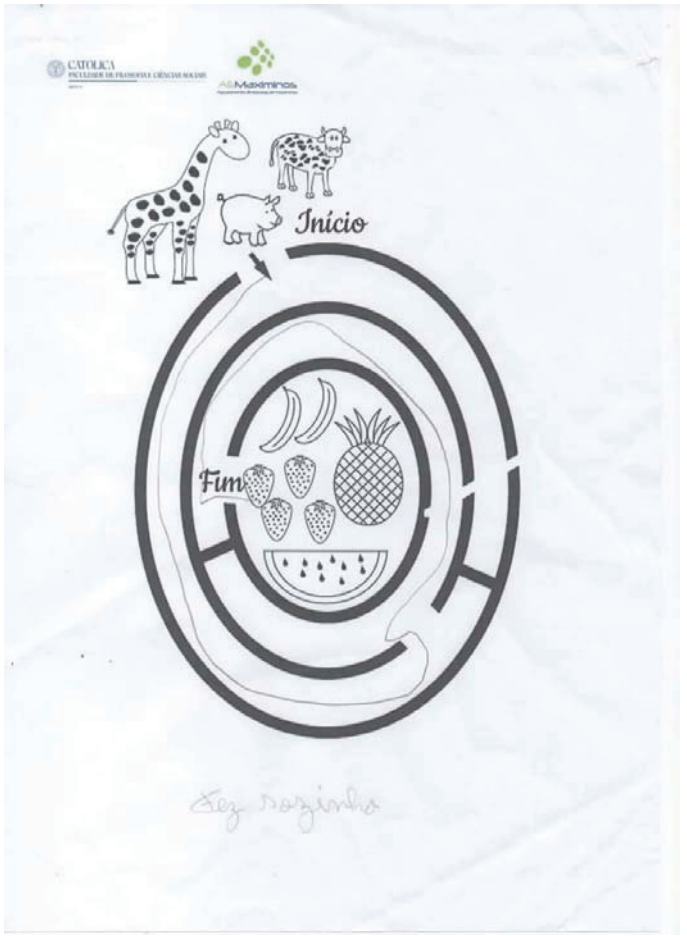
Comportamento/Tarefa	Autoavaliação			Como me sinto?
	😊	😐	☹	
vestir sozinho	feliz X			
tomar banho sozinho	X			
preparar a mochila	X			

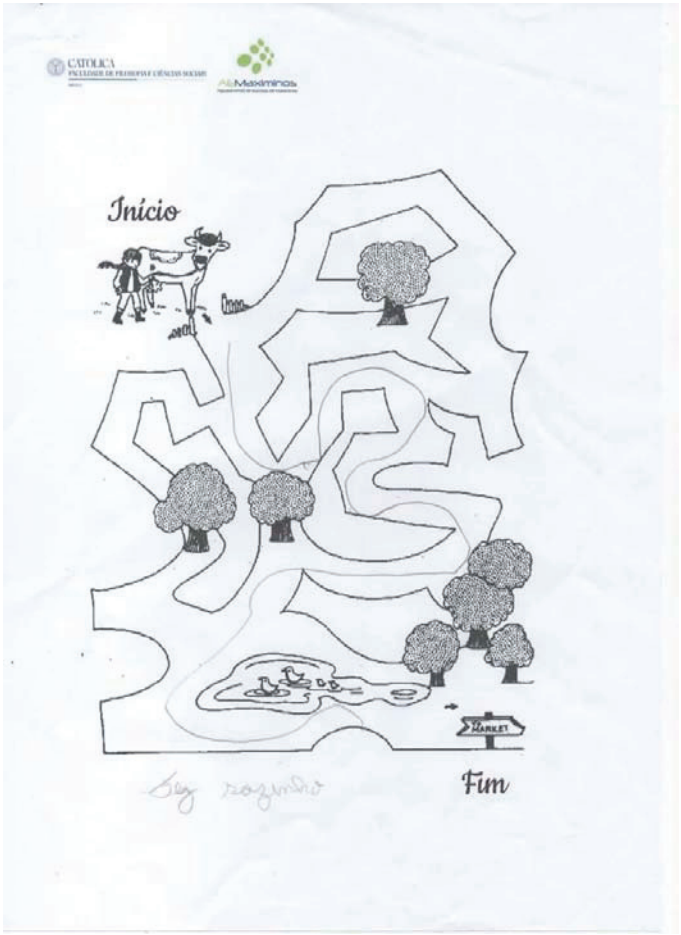
Monitorização do Contrato Comportamental

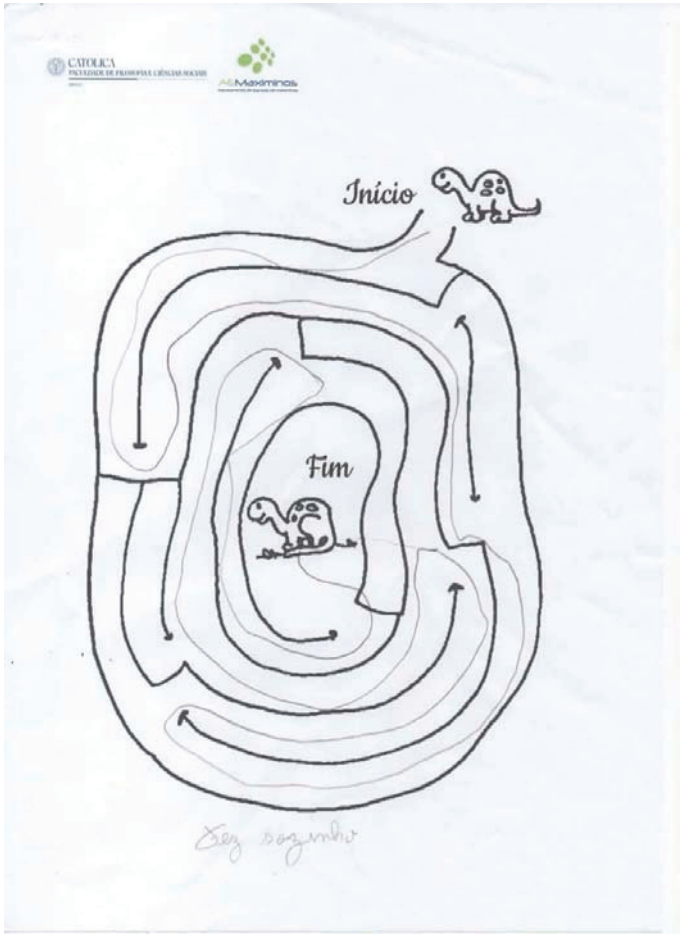
Comportamento/Tarefa	Autoavaliação			Como me sinto?
	😊	😐	☹	
Tomar banho sozinho.	X X			
Vestir sozinho.	X			

Anexo 36 – Labirintos



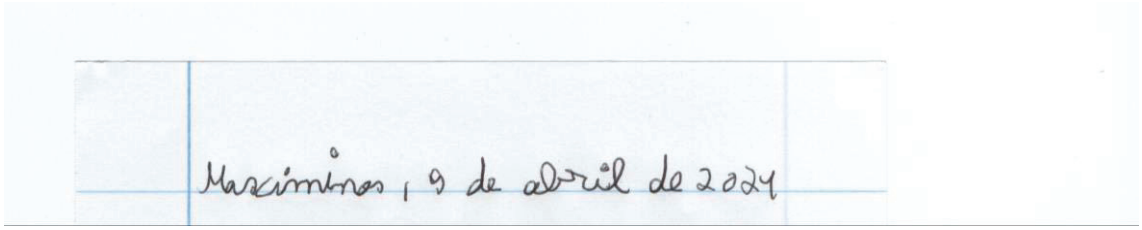



Início
MARKET
Fim


Início
Fim

Anexo 37 – Desenho Amizade

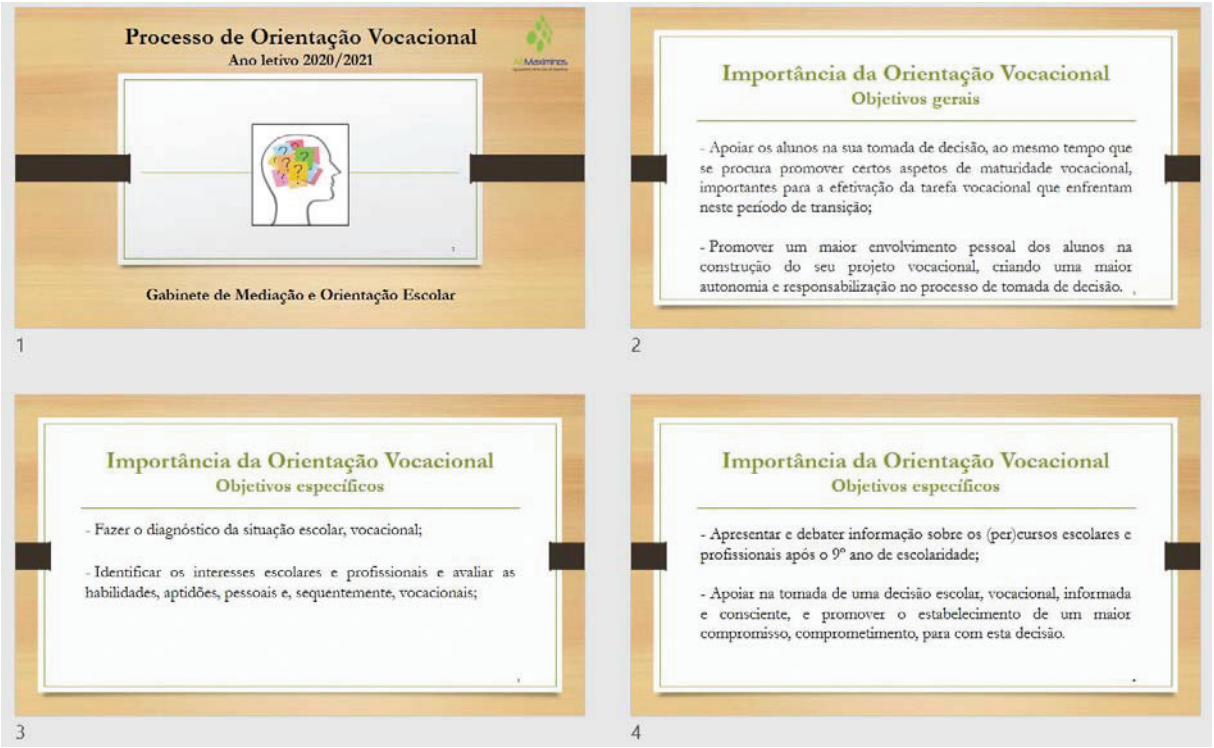
Anexo 38 – "Escrever nas linhas"



Anexo IV – Materiais da Intervenção Vocacional – 9.º ano

Anexo 1 – *PowerPoint* de Apresentação

Sessão 1



Cursos Científico-Humanísticos	Disciplina Trienal (10º, 11º e 12º anos – 3 anos) Componente de formação específica	Disciplinas Bienais (10º e 11º anos – 2 anos) Componente de formação específica
Ciências e Tecnologias	- Matemática A	- Física e Química - Biologia e Geologia - Geometria Descritiva A
Ciências Socioeconómicas	- Matemática A	- Economia A - Geografia A - História B
Línguas e Humanidades	- História A	- Geografia A - Latim A - Língua Estrangeira I, II ou III - Literatura Portuguesa - Matemática Aplicada às Ciências Sociais (MACS)
Artes Visuais	- Desenho A	- Geometria Descritiva A - Matemática B - Histórica da Cultura e das Artes

9

Exames nacionais

- Português (12º ano)
- Disciplina Trienal (12º ano)
- Disciplinas Bienais (11º ano)

10

Cursos Técnicos/Profissionais

Certificação: Confere uma dupla certificação, certificação escolar, conclusão do ensino secundário, e de qualificação profissional. Permitem o acesso ao ensino superior.

Cursos:
- Vários, em diferentes áreas;
- **Oferta formativa Agrupamento de Escolas de Maximinos 2020/2021 – Gestão e Programação de Sistemas Informáticos.**

11

Obrigada!

"Todos os caminhos são mágicos se nos levam a nossos sonhos."

Paulo Coelho

12

Processo de Orientação Vocacional

Serviço de Psicologia

Avaliação do Impacto da Intervenção Vocacional

Nome completo: _____

Ano/Turma: _____

1. "Como é que eu sou"? (Identifica três características que te definam).

_____

_____

_____

2. Que cursos e profissões conheces até ao momento?

_____

_____

_____

_____

3. Quão confiante te sentes para tomar uma decisão? (Rodeia a tua opção)

Nada confiante	Pouco confiante	Mais ou menos confiante	Confiante	Muito confiante

Processo de Orientação Vocacional

Serviço de Psicologia

Nome: _____ **nº**_____

Ano/Turma: _____

Este questionário tem como objetivo uma reflexão acerca de ti mesmo. É importante que procures responder de forma séria e detalhada. Não existem respostas certas nem erradas.

Acerca de mim

1.Como sou? Três características que me definem.

_____

_____

_____

2. Uma característica que me define (por cada alínea):

a. Como filho sou _____

b. Como estudante sou _____

c. Como amigo sou_____

d. Como_____ sou_____

3. Uma característica que os outros utilizariam para me definir:

a. Acho que os meus pais me consideram _____

b. Acho que a maioria dos professores me considera _____

c. Acho que o/a meu/minha melhor amigo/a me considera _____

Escola:

1. A/s disciplina/s que mais gosto.

_____

_____

A/s disciplina/s que menos gosto.

_____

_____

2. As minhas notas:

Tenho melhores notas a…

_____

_____

Tenho piores notas a…

_____

_____

O meu percurso em termos de resultados escolares ao longo do 3º ciclo do ensino básico:

Disciplina	**Notas**			**Gosto pela disciplina**		
	7º ano	8º ano	9º ano (1º período)	☺	😐	☹
Português						
Inglês						
Francês						
Matemática						
História						
Geografia						
Ciências Naturais						
Físico-Química						
Cidadania						
TIC						
Educação Visual						
Oficina de Artes (OA)						
Oferta Complementar (OC)						
EMR						
Educação Física						

Tempos Livres:

1. Para além da Escola, as três atividades a que dedico mais tempo são:

_____

_____

_____

As três coisas que mais gosto de fazer nos meus tempos livres são:

_____

_____

_____

As três coisas que menos gosto de fazer nos meus tempos livres são:

_____

_____

_____

Futuro escolar/vocacional

1. Para cada uma das questões, assinala com uma X:

a. Quando terminar o 9º ano tenciono…

Curso orientado para o mercado de trabalho.	
Curso orientado para o ensino superior.	
Ainda não está definido.	

b. Quando terminar o 9º ano pretendo…

Manter-me neste agrupamento de escolas/escola.	
Mudar de agrupamento de escolas/escola.	

c. Se pretendes mudar de agrupamento de escolas/escola, qual o motivo?

_____

_____

3. As profissões que eu conheço melhor:

_____

_____

_____

4. As três profissões que gosto mais são…

_____

_____

_____

5. Porque…

_____

_____

_____

5. Inúmera, de 1 a 5, quais as pessoas que mais influenciam as tuas escolhas para o futuro (1 – Muito pouco; 2 – Pouco; 3 – Satisfatório; 4 – Muito; 5 – Bastante).

Mãe _____ Pai _____ Amigos _____ Professores _____ Tu próprio _____

Outro/s _____

Anexo 4 – Tabela de Resultados IPP-R

Aluno	Pico(s) mais elevado(s)	Profissões	Curso Científico-Humanístico	Pico(s) mais baixo(s)

Orientação Vocacional

Calendarização das sessões na modalidade à distância

Turmas	Sessões				
	Sessão 1	Sessão 2	Sessão 3	Sessões 4 e 5	Apresentação de resultados
9º5	[1]3ª feira – 12/janeiro 17h45 – 18h30 Sala: 3.6 OA e [2]2ª feira – 22/fevereiro 12h20 – 13h05 *online*	6ª feira – 26/fevereiro 12h20 – 13h05 *online*	6ª feira – 12/março 12h20 – 13h05 *online*	3ª feira – 13/abril 15.20 – 16.50 Sala: reuniões EF José Costa	Calendário a definir
9º6	3ª feira – 12/janeiro 14h25 – 15h10 Sala: C6 Inglês	6ª feira – 26/fevereiro 11h35 – 12h20 *online*	6ª feira – 12/março 11h35 – 12h20 *online*	6ª feira – 16/abril 15.20 – 16.50 Sala: reuniões EF José Costa	Calendário a definir
9º7	3ª feira – 12/janeiro 17h00 – 17h45 Sala: 3.6 AO	3ª feira – 23/fevereiro 11h35 – 12h20 *online*	6ª feira – 05/março 11h35 – 12h20 *online*	6ª feira – 16/abril 17.00 – 18.30 Sala: reuniões EF José Costa	Calendário a definir

[1]Na sessão realizada presencialmente estiveram os alunos da turma que não são do ensino articulado da música (falha na marcação/disciplina).

[2]Sessão *online* para os alunos do ensino articulado da música (e alunos que estiveram na sessão presencial e que pretendam, também, estar presentes).

Observações:

- Os horários para a realização das sessões *online* foram determinados em colaboração com os diretores de turma de cada turma.

- As sessões *online* serão realizadas via google *meet*, através do link apresentado na pasta "Processo de Orientação Vocacional…" criada para cada uma das turmas, no google *classroom*.

- Durante o processo pretende realizar-se sessões individuais e/ou em pequeno grupo via *online*, por solicitação do/s aluno/s e/ou solicitação das psicólogas. Neste processo estão envolvidas a psicóloga do agrupamento de escolas, Sónia Dias, e as duas alunas a desenvolver estágio curricular, da Universidade Católica, Eva Ferreira e Inês Paiva.

- Estratégia de apresentação aos encarregados de educação do programa de Orientação Vocacional e resultados:

  1º) Divulgação do programa pelos diretores de turma na reunião de entrega das avaliações do 1º período;

  2º) Sessão com os encarregados de educação/pais por turma, via *online* (agendada oportunamente).

Anexo 6 - Planeamento das Sessões de Intervenção Vocacional

Tabela 1

Programa de Intervenção Vocacional

Sessão	Objetivo(s)	Materiais
Sessão 1: Os (per)cursos escolares e profissionais após o 9.º ano	• Apresentar o Programa • Apresentar os percursos que existem após o 9.º ano • Apresentar o novo DL sobre os cursos profissionais	• Questionário, em papel, para a avaliação do impacto da intervenção • *PowerPoint*
Sessão 2: "Quem sou eu"	• Fazer o diagnóstico da situação pessoal, escolar e vocacional	• Ficha de caracterização pessoal
Sessão 3: Identificar interesses e preferências profissionais	• Identificar os interesses e preferências escolares e profissionais	• IPP-R
Sessão 4 e 5: Determinar o perfil de aptidões	• Avaliar as habilidades, aptidões pessoais e vocacionais	• BPR
Sessão 6: Apresentação de resultados	• Apresentar os resultados individualmente	• Relatórios psicológicos

CATÓLICA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS
BRAGA

AEMaximinos
Agrupamento de Escolas de Maximinos

Cursos Científico-Humanísticos – Ensino Secundário

Curso	*Disciplinas Trienais comuns*	*Disciplinas Obrigatórias e Trienais*[1]	*Disciplinas Bienais*[2]	*Disciplinas 12.º ano*
Ciências e Tecnologias	Português Língua Estrangeira Filosofia Educação Física	Matemática A	Biologia e Geologia Físico-Química A Geometria Descritiva A	Biologia Geologia Direito Psicologia B
Ciências Socioeconómicas		Matemática A	Economia A Geografia A	Economia C Geografia C Direito Psicologia B
Línguas e Humanidades		História A	Geografia A MACS	Psicologia B Direito
Artes Visuais		Desenho A	Matemática B Geometria Descritiva A	Psicologia B Direito

NOTA: As disciplinas bienais opcionais podem ser permutadas: é obrigatório ter uma afeta ao curso + uma de outro curso qualquer (ex.: No curso de Ciências e Tecnologias, o aluno pode escolher a disciplina de Biologia e Geologia A + a disciplina de Economia A de Línguas e Humanidades).

[1] Disciplinas sujeitas a exame nacional no 12.º ano (juntamente com Português)
[2] Disciplinas sujeitas a exame nacional no 11.º ano (ou 1 destas + Filosofia).

CATÓLICA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS
BRAGA

AEMaximinos
Agrupamento de Escolas de Maximinos

Acesso ao Ensino Superior e Ingresso no Mundo do Trabalho

Curso	*Saídas Profissionais/Universidade*
Ciências e Tecnologias	• Área das Ciências • Área da Animação • Área da Saúde • Área das Ciências Militares • Área do Ambiente e Recursos Naturais • Área das Tecnologias
Ciências Socioeconómicas	• Área de Economia • Área da Gestão • Área da Contabilidade • Área de Direito • Área das Ciências Sociais e Serviços
Línguas e Humanidades	• Área de Humanidades • Área de Secretariado e Tradução • Área de Ciências da Educação e Formação • Área de Direito • Área de Ciências Sociais e Serviços • Área de Animação Artística
Artes Visuais	• Área de Arquitetura • Área de Artes Plásticas • Área do Design • Área de Humanidades, Secretariado e Tradução • Área de Animação Artística

Anexo 8 – Tabela de Resultados BPR

Nome do Aluno	RA	RV	RM	RE	RN	Conclusões/Observações

Serviço de Psicologia

Processo de Orientação Vocacional

Nome: **Ano/Turma:** **Número:**

Perfil de Aptidões			
Capacidade de aprender ou fazer determinados tipos de atividades	**Abaixo da Média**	**Média**	**Acima da Média**
Raciocínio Abstrato: capacidade para perceber pormenores pertinentes em material impresso (implica adequadas capacidades para inferir e aplicar relações entre elementos).			
Raciocínio Verbal: capacidade para compreender o sentido das palavras e para as utilizar com eficácia (relações semânticas) e estabelecer relações entre elementos (raciocínio).			
Raciocínio Mecânico: capacidade para compreender relações de interação entre elementos (exige um bom conhecimento básico de física e de mecânica).			
Raciocínio Espacial: capacidade para compreender a representação bidimensional de objetos a três dimensões e as relações de movimentos de objetos no espaço.			
Raciocínio Numérico: capacidade para lidar com números, efetuar cálculos, inferir e aplicar relações entre números (exige bom raciocínio analítico e uma boa capacidade de concentração).			
Global			

Resultados escolares 2º período letivo									
Port.	**Inglês**	**Franc.**	**Hist.**	**Geog.**	**Mat.**	**CN**	**FQ**	**Cid.**	**EV**
OA	**Ed. Fís.**	**EMR**							

IPP-R **Interesses e Preferências Profissionais, edição revista**		
1º domínio de interesse:	**2º domínio de interesse:**	**3º domínio de interesse:**
Atividades: **Profissões:**	**Atividades:** **Profissões:**	**Atividades:** **Profissões:**
Apresentação dos resultados:		

Braga, … 2021

A psicóloga

Cofinanciado por:

Anexo 10 – Entrega de Resultados e Sessões Individuais

Entrega de Resultados	Sessões Individuais

Horários/Marcações	
Entrega de Resultados	Sessões Individuais

Processo de Orientação Vocacional

Serviço de Psicologia

Ano/Turma:

Sessão 6 – Apresentação de resultados

Nome do/a aluno/a	Dia e hora	Assinatura do/a aluno/a

CONSERVATÓRIO DE MÚSICA CALOUSTE GULBENKIAN DE BRAGA

1971 2021

REGULAMENTO

PROVAS DE INGRESSO

6º, 7º, 8º, 9º ANO

REGIME INTEGRADO

10º ANO

REGIME INTEGRADO E SUPLETIVO

REGULAMENTO

O ingresso dos candidatos nesta escola de ensino vocacional de música será determinado através de provas de admissão nos termos do Art.º 45º, da Portaria 223-A/2018, de 3 de agosto para o ensino básico e do Artº 46º, da Portaria 229-A/2018, de 14 de agosto.

I – INSCRIÇÕES

1. Calendário para a inscrição dos candidatos: A afixar na página Web do conservatório:

Pré-inscrição a partir de 21 de abril **até o fim do prazo do período suplementar das inscrições** (online, na respetiva página eletrónica do conservatório)
Período regular de formalização até 31 de maio 2021 (serviços administrativos do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian)
Período suplementar de formalização de 1 de junho a 9 de junho de 2021 (serviços administrativos do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian)

1.2. A pré-inscrição (online) é condição obrigatória para a formalização da inscrição.

1.3. A ficha respetiva deve ser impressa e entregue nos serviços administrativos do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian, dentro dos prazos a estipular.

1.4. Devem ser anexadas 1 fotografia e 1 cópia do cartão de cidadão (com a devida permissão para uso exclusivo do Conservatório de Braga) entregues no momento da formalização.

1.5. O valor da inscrição no prazo regulamentar é de 10,00€, pagos no ato da formalização presencial no Conservatório.

1.6. É considerado um prazo suplementar, com pagamento de uma multa de 20,00€.

II – PROVAS PARA O 6º, 7º, 8º E 9º ANO

2. Calendário para realização das provas de ingresso:

Será oportunamente divulgado (na página Web do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian)

2.1. Os candidatos ao **6º, 7º, 8º e 9º Ano** de escolaridade realizam uma Prova de Seleção dividida em três componentes: a) **Aptidão Musical** (dividida em dois momentos); b) **Formação Musical** (Escrita e Oral); c) **Instrumento.**

2.1.1. Os conteúdos das componentes de conhecimentos (Formação Musical e instrumento) correspondem aos conteúdos programáticos do ano disciplinar imediatamente anterior, cujo programa consta na página eletrónica do Conservatório (ver também o ponto 2.1.5 deste Regulamento).

2.1.2. As informações relativas às componentes de conhecimentos (Formação Musical e Instrumento) para todos os graus de ensino encontram-se disponíveis para consulta na página da escola e no átrio da escola. Estas informações elencam os conteúdos selecionados para cada prova.

2.1.3. Nas provas onde houver lugar a sorteio, este será feito pelo júri imediatamente antes da realização de cada prova, na sala e em frente a todos os presentes

2.1.4. Na componente de Formação Musical existem dois momentos: a prova escrita, com um peso de 50%, e a prova oral, com outros 50%. A classificação final será a média destes dois momentos.

2.1.5. Correspondência dos conteúdos programáticos:

	Formação Musical	**Instrumento**
2º Ciclo		
6º Ano	5º ano	5º ano / 1º grau

3º Ciclo		
7º Ano	6º ano	6º ano / 2º grau
8º Ano	7º ano	7º ano / 3º grau
9º Ano	8º ano	8º ano / 4º grau

2.1.6. **A classificação mínima exigida** para a admissão a esta escola é a obtenção da média de **10 (dez) valores**, não podendo o candidato obter em nenhuma das provas realizadas **classificação inferior a 7 (sete) valores**.

2.1.7. Considerando o disposto no número anterior, nas provas de execução instrumental do 6º, 7º, 8º e 9º Ano, os candidatos que obtenham uma avaliação negativa igual ou superior a 7 valores são automaticamente matriculados na disciplina de instrumento no ano/grau imediatamente anterior ao qual se candidataram, ao abrigo do ponto 6, do art.º 45º, da Portaria nº 223-A/2018 de 3 de agosto.

2.2. Os resultados das provas serão afixados no átrio da escola, em pautas próprias e ordenadas em função da classificação final onde constará o nome do candidato e a situação do mesmo – Admitido ou Não Admitido.

III – PROVAS PARA O 10º ANO

Regime Integrado e Supletivo

3. Calendário para realização das provas de ingresso:

Será oportunamente divulgado

(na página Web do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian)

3.1. Os candidatos ao **10º Ano** de escolaridade que tenham concluído um curso básico de música realizam uma Prova de Seleção nos termos do artº 48º da Portaria 229-A/2018, de 14 de agosto, realizam uma prova de ingresso em função do Curso Secundário a que se candidatam**:**

CURSOS de SECUNDÁRIO	Prova a realizar
Curso Secundário de Música (Instrumento)	Instrumento
Curso Secundário de Música (Formação Musical)	Formação Musical (Escrita + Oral)
Curso Secundário de Música (Composição)	Formação Musical (Escrita + Oral)
Curso de Canto	Canto

3.1.1. **A classificação mínima exigida a estes candidatos** para a admissão a esta escola é a obtenção de **10 (dez) valores na respetiva prova**.

3.2. Nos termos do artº 48º da Portaria 229-A/2018, de 14 de agosto, os candidatos que **não possuam um curso básico de música,** mas que tenham concluído o 9º ano de escolaridade ou equivalente, terão de realizar as seguintes provas, em função do curso secundário a que se candidatam:

CURSOS de SECUNDÁRIO	Provas a realizar
Curso Secundário de Música (Instrumento)	Instrumento **+** **Formação Musical** (Escrita + Oral)
Curso Secundário de Música (Formação Musical)	Formação Musical (Escrita + Oral) **+** **Instrumento**
Curso Secundário de Música (Composição)	Formação Musical (Escrita + Oral) **+** **Instrumento**
Curso de Canto	Canto **+** **Formação Musical** (Escrita + Oral)

3.2.1. **Para estes candidatos, a classificação mínima exigida** para a admissão a esta escola é a obtenção de **10 (dez) valores** em cada uma das provas.

3.3. Os conteúdos das componentes de conhecimentos (Formação Musical, instrumento e canto) correspondem aos conteúdos programáticos do ano disciplinar imediatamente anterior, cujo

programa se encontra disponível para consulta na página da escola e no átrio da escola. Estas informações elencam os conteúdos selecionados para cada prova

3.4. As informações relativas às componentes de conhecimentos (Formação Musical, instrumento e canto) para todos os graus de ensino encontram-se disponíveis para consulta na página da escola e no átrio da escola. Estas informações elencam os conteúdos selecionados para cada prova.

3.5. Nas provas onde houver lugar a sorteio, este será feito pelo júri imediatamente antes da realização de cada prova, na sala e em frente a todos os presentes

3.6. Nas componentes de execução instrumental e canto, o aluno deve demonstrar estar apto à frequência do ano/grau correspondente (10º ano / 6º grau).

3.7. Na componente de Formação Musical existem dois momentos: a prova escrita, com um peso de 50%, e a prova oral, com outros 50%. A classificação final será a média destes dois momentos.

3.8. Correspondência dos conteúdos programáticos:

	Formação Musical	**Instrumento / Canto**
10º Ano	9º ano	9º ano / 5º grau

3.9. Os resultados das provas serão afixados no átrio da escola em pautas próprias e ordenadas em função da classificação final, onde constará o nome do candidato e a situação do mesmo – Admitido ou Não Admitido.

IV - CRITÉRIOS DE SELEÇÃO

4. No 6º, 7º, 8º e 9º ano, considerando a fronteira entre candidatos admitidos e não admitidos que se encontram em situação de empate na avaliação final, prevalecerão, para efeitos de seleção, os critérios a seguir descriminados.

4.1. Para todos os candidatos, o peso relativo das provas é o seguinte:

	Aptidão Musical	Formação Musical	Instrumento
2º Ciclo			
5º Ano	50%	25%	25%
6º Ano	50%	25%	25%
3º Ciclo			
7º Ano	30%	35%	35%
8º Ano	25%	35%	40%
9º Ano	20%	40%	40%

4.2. No **6º ano**, em caso de empate na avaliação final, prevalecerá, para efeitos de seleção, a classificação obtida sucessivamente e por ordem de prioridade, em: Aptidão Musical; Formação Musical; Execução Instrumental; média resultante das componentes de Formação Musical e Aptidão Musical excluindo-se a de Execução Instrumental; mantendo-se ainda o empate realizar-se-á uma nova prova de Formação Musical.

4.3. No **3º ciclo**, em caso de empate na avaliação final, prevalecerá, para efeitos de seleção, a classificação obtida sucessivamente e por ordem de prioridade, em: Formação Musical; Execução Instrumental; Aptidão Musical; média resultante das componentes de Formação Musical e Execução Instrumental excluindo-se a de Aptidão Musical; mantendo-se ainda o empate realizar-se-á uma nova prova de Formação Musical.

4.4. O resultado final afixado é um valor único que representa as avaliações feitas pelos respetivos júris.

V - DISPOSIÇÕES FINAIS

5. Não será considerada qualquer tipo de justificação para a falta de um candidato a qualquer uma das provas.

5.1. A falta de um candidato a qualquer dos momentos determina a impossibilidade de admissão.

5.2. A partir do 6º ano de escolaridade, os candidatos admitidos nas provas de ingresso são colocados no instrumento em que fizeram prova de execução instrumental.

5.3. O **número de vagas a abrir para cada ano de escolaridade será afixado depois de concluído todo o processo de matrículas desta escola**, tendo sempre em consideração que cada turma tem um limite máximo consoante as orientações normativas.

5.4. O preenchimento das vagas será feito pela ordem da classificação obtida.

5.5. Serão selecionados os candidatos melhores classificados em número igual ao total de vagas afixadas.

5.6. Os candidatos admitidos ao regime integrado pedirão transferência para o Conservatório.

5.7. O prazo de solicitação de esclarecimentos é de três dias úteis a contar da data de afixação dos resultados, feito em requerimento devidamente fundamentado, dirigido à Diretora do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga.

5.8. Os candidatos admitidos constituirão as turmas de ensino especializado de música em regime integrado ou supletivo no Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga.

Anexo 13 – Levantamento de Disciplinas Bienais

Aluno(a)	Curso	Disciplinas Bienais	

Serviço de Psicologia

Processo de Orientação Vocacional 2020/2021

Turma: _____

Dia:

Horário	Grupo de alunos
10h00	- -
10h30	- -
11h00	- -
11h30	- -

A psicóloga,

_____

Processo de Orientação Vocacional

Serviço de Psicologia

Ano/Turma: _____

Resultados finais

Identificação do/a alunos/a	Curso	Disciplinas bienais	Escola/Agrupamento de Escolas	Observações

Súmula de resultados do processo de orientação vocacional

	Cursos Científico-Humanísticos	Cursos Técnicos/Profissionais	Curso de Música
Alunos que se mantêm no AE Maximinos	**Ciências e Tecnologias –**	**GPSI –**	**Regime Supletivo –**
	Línguas e Humanidades –		**(Calouste Gulbenkian)**
Alunos que não se mantêm no AE Maximinos			**Regime Integrado –** **(Calouste Gulbenkian)**

CATÓLICA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS
BRAGA

Anexo 16 – Tabela de Resultados Finais

Aluno: _____

Ficha de caracterização pessoal				IPP-R			BPR	Recomendação Final
Avaliações	**Disciplinas favoritas**	**Profissões pretendidas**	**Curso(s) recomendado(s)**	**Picos mais elevados**	**Profissões associadas**	**Curso(s) Científico-Humanístico(s)**	**Conclusão**	

Agrupamento de Escolas de Maximinos

Gabinete de Mediação e Orientação Escolar

Oferta Formativa 2021/2022

Agrupamento de Escolas de Maximinos

CURSO TÉCNICO/PROFISSIONAL

- Técnico de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos

Agrupamento de Escolas Alberto Sampaio

CURSOS TÉCNICOS/PROFISSIONAIS

- Técnico de Artes do Espetáculo – Interpretação
- Técnico de Eletrónica, Automação e Computadores
- Técnico de Multimédia
- Técnico de Secretariado
- Técnico de Turismo
- Técnico de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos

Agrupamento de Escolas Carlos Amarante

CURSOS TÉCNICOS/PROFISSIONAIS

- Técnico de Programador de Informática
- Técnico de Desporto
- Técnico de Eletrónica, Automação e Comando
- Técnico de Produção em Metalomecânica – Programação e Maquinação
- Técnico de Design – Design Industrial
- Técnico de Obra – Condutor de Obra

Agrupamento de Escolas D. Maria II

CURSOS TÉCNICOS/PROFISSIONAIS

- Técnico Auxiliar de Saúde
- Técnico de Serviços Jurídicos
- Técnico de Design Gráfico
- Técnico de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos

Agrupamento de Escolas Sá de Miranda

CURSOS TÉCNICOS/PROFISSIONAIS

- Técnico de Informação e Animação Turística
- Técnico de Receção (Hoteleira)
- Técnico de Multimédia
- Técnico de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos
- Técnico de Apoio à Infância
- Técnico de Animador Sociocultural

Externato Infante D. Henrique – ALFACOOP

CURSOS TÉCNICOS/PROFISSIONAIS

- Técnico de Desporto
- Técnico de Fotografia
- Técnico de Multimédia
- Técnico de Qualidade Alimentar

Escola Europeia de Ensino Profissional

CURSOS TÉCNICOS/PROFISSIONAIS

- Técnico de Auxiliar Protésico

- Técnico de Auxiliar de Saúde
- Técnico de Eletrónica, Automação e Computadores

Escola Profissional de Braga (EPB)

CURSOS TÉCNICOS/PROFISSIONAIS

- Técnico de Auxiliar de Saúde
- Técnico de Comercial
- Técnico de Mecatrónica Automóvel
- Técnico de Design Gráfico
- Técnico de Contabilidade
- Técnico de Frio e Climatização
- Técnico de Secretariado
- Técnico de Eletrónica, Automação e Comando
- Técnico de Gestão e Programação Sistemas Informáticos

Esprominho – Escola Profissional do Minho (Pólo de Braga)

CURSOS TÉCNICOS/PROFISSIONAIS

- Técnico de Organização de Eventos
- Técnico de Comércio
- Técnico de Massagem de Estética e Bem-estar/ Profissional de Esteticista
- Profissional de Cabeleireiro
- Técnico de Gestão e Programação Sistemas Informáticos

Profitecla – Pólo de Braga

CURSOS TÉCNICOS/PROFISSIONAIS

- Técnico de Comunicação – Marketing, Relações Públicas e Publicidade
- Técnico de Cozinha/Pastelaria – Restauração
- Técnico de Restaurante/Bar – Restauração
- Técnico de Turismo

Escola Profissional Amar Terra Verde (EPATV)

CURSOS TÉCNICOS/PROFISSIONAIS

- Técnico de Eletrotecnia
- Técnico de Cozinha/Pastelaria
- Técnico de Restaurante/Bar
- Cabeleireiro
- Técnico de Multimédia
- Técnico de Gestão de Eventos
- Técnico de Mecatrónica Automóvel
- Técnico de Apoio à Gestão
- Esteticista
- Técnico de Produção em Metalomecânica
- Animador Sociocultural
- Técnico de Frio e Climatização
- Geriatria

Associação Comercial de Braga (ACB)

CURSOS TÉCNICOS/PROFISSIONAIS

- Técnico de Mecatrónica Automóvel
- Técnico de Cozinha/ Pastelaria
- Técnico de Restaurante/ Bar

Toyota Caetano Portugal (Grupo Salvador Caetano)

Centro de Formação

CURSOS TÉCNICOS/PROFISSIONAIS

- Técnico de Mecatrónica Automóvel
- Pintura Automóvel

Triformis – Formação e Consultoria Técnica, SA

CURSOS TÉCNICOS/PROFISSIONAIS

- Técnico de Eletrónica e Telecomunicações
- Técnico de Redes Elétricas
- Técnico de Eletrónica, Automação e Comando

Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular
Despacho n.º 5908/2017, publicado no Diário da República, n.º 128/2017, Série II, de 5 de julho de 2017
Informação conjunta
Permutas e substituições

O Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho, prevê, no seu Artigo 9.º, a adoção de percurso formativo próprio no ensino secundário, nos termos que se transcrevem:

«Artigo 9.º

Adoção de percurso formativo próprio no ensino secundário

1 - No desenvolvimento do disposto na alínea e) do n.º 2 do artigo 4.º, aos alunos do ensino secundário é garantida a possibilidade de adoção de um percurso formativo próprio nos termos seguintes:
   a) Nos cursos científico-humanísticos, permuta de uma das disciplinas bienais e ou de uma das anuais da componente de formação específica por disciplina(s) correspondente(s) de um curso diferente do frequentado pelo aluno;
   b) Nos cursos artísticos especializados, substituição de uma das disciplinas da componente de formação científica por:
      i) Disciplina correspondente dos cursos profissionais;
      ii) Disciplina da formação específica dos cursos científico-humanísticos.
   c) Nos cursos profissionais, substituição de uma das disciplinas da componente de formação científica por:
      i) Disciplina correspondente dos cursos artísticos especializados;
      ii) Disciplina da formação específica dos cursos científico-humanísticos.
2 - Integram ainda o leque de disciplinas objeto de permuta as que se constituem como oferta disciplinar da escola dependente do seu projeto educativo.
3 - A lista de permutas e substituições de disciplinas adotadas na construção de um percurso formativo próprio é publicitada na internet, no sítio da DGE, na área dedicada ao projeto de autonomia e flexibilidade curricular.

No que respeita àquela possibilidade — Adoção de percurso formativo próprio no ensino secundário —, importa explicitar um conjunto de procedimentos, no quadro da publicitação da lista a que se refere o n.º 3 do artigo acima reproduzido.
Assim,

Procedimentos

A adoção de um percurso formativo, através da permuta ou da substituição de disciplinas, implica a expressão de vontade, manifestada pelo encarregado de educação ou pelo aluno, quando maior de idade, de incluir no plano de estudos uma ou duas disciplinas de um outro plano de estudos.

REPÚBLICA PORTUGUESA
direção-geral da educação
ANQEP AGÊNCIA NACIONAL PARA A QUALIFICAÇÃO E O ENSINO PROFISSIONAL, I.P.

Nos cursos artísticos especializados e nos cursos profissionais, para os quais está prevista a substituição de disciplinas, a manifestação de vontade atrás mencionada é feita no conhecimento de que nestes casos prevalecem, com as devidas adaptações, as regras que regulam o curso a que o aluno pertence, designadamente no que respeita a regime de assiduidade e a avaliação externa das aprendizagens, através da realização de exames finais nacionais.

O anteriormente disposto não prejudica a possibilidade de, por sua opção, o aluno dos cursos artísticos especializados e dos cursos profissionais realizar, na qualidade de aluno interno, exame final nacional nas disciplinas que preveem avaliação externa, situação em que passa a aplicar-se o regime global de avaliação do curso a que a disciplina pertence.

A — Cursos científico-humanísticos: permuta de disciplinas da componente de formação específica

Nos cursos científico-humanísticos, a permuta de disciplinas da componente de formação específica deve processar-se de acordo com o seguinte:

1 - O aluno realiza obrigatoriamente pelo menos uma das disciplinas bienais e uma das disciplinas anuais da componente de formação específica da natureza do seu curso.
2 - Deve ser assegurado que da permuta de disciplina(s) não resulte a frequência de disciplinas equivalentes, homólogas ou que abranjam os mesmos conteúdos de outras que o aluno realiza ou já realizou no seu percurso.
3 - No que respeita ao curso de ciências e tecnologias, e sabendo que o conjunto de disciplinas anuais de opção da natureza do curso é constituído pelas disciplinas de Biologia, de Geologia, de Física e de Química, as permutas têm de considerar o disposto na regulamentação em vigor, nomeadamente o facto de a escolha de uma das disciplinas anuais do 12.º ano ser condicionada pelo respetivo aproveitamento e precedência[1].

B — Cursos artísticos especializados e cursos profissionais: substituição de disciplinas da componente de formação científica

Nos cursos artísticos especializados e nos cursos profissionais, a substituição de disciplinas da componente de formação científica deve processar-se de acordo com o seguinte:

1 - Constituindo a componente de formação científica suporte à componente de formação tecnológica ou técnica-artística, de forma a garantir uma formação adequada, a substituição de disciplina(s) ocorrerá entre as que apresentam afinidades ou que, além disso, permitem alargar o espectro de conhecimentos noutra área.
2 - Não é considerada a substituição de disciplinas, ainda que de uma área de conhecimento afim, sempre que as disciplinas substitutas tenham uma carga horária mais reduzida, por se

[1] Em conformidade com a alínea c), do ponto 2, do Artigo 5.º, da Portaria n.º 243/2012, de 10 de agosto.

considerar que, por essa razão, não ficaria assegurado o suporte à componente de formação tecnológica ou técnica-artística.

Importa ainda considerar:

1 - Na adoção de percurso formativo próprio no ensino secundário, a permuta ou a substituição de disciplinas é feita aquando da inscrição para a frequência do 10.º de escolaridade ou do 1.º ano do ciclo de formação, ocorrendo, no caso da permuta de disciplinas anuais dos cursos científico-humanísticos, na inscrição para a frequência do 12.º ano de escolaridade, em termos idênticos aos habitualmente observados pelas escolas, para a generalidade das disciplinas.

2 - Quando os cursos artísticos especializados ou profissionais forem ministrados em escolas que não ofereçam cursos científico-humanístico, pode ser permitida a frequência da disciplina em substituição numa outra escola, desde que sejam estabelecidas as condições necessárias, designadamente, protocolos de colaboração.

3 - No processo de adoção de percurso formativo próprio, ao encarregado de educação ou ao aluno quando maior de idade deve ser garantido o acesso a toda a informação relevante para o seu percurso escolar, tendo por referência a totalidade dos anos do nível ou ciclo de formação, nomeadamente o impacto da sua opção no que respeita a carga horária a cumprir, regime de assiduidade, condições de avaliação, de conclusão e de prosseguimento de estudos.

Anexos – Lista de permutas e substituições de disciplinas adotadas na construção de um percurso formativo próprio

Anexo I - Permutas nos cursos científico-humanísticos

A - Disciplinas bienais da componente de formação específica

B - Disciplinas anuais da componente de formação específica

Anexo II - Substituições de disciplinas da componente científica nos cursos artísticos especializados e cursos profissionais

ANEXO I-A

Lista de disciplinas bienais da componente de formação específica dos Cursos Científico-Humanísticos para efeitos do disposto no n.º 1 do Artigo 9.º do Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho

		Disciplinas com as quais é possível fazer permuta														
		CCH Ciências e Tecnologias			CCH Ciências Socioeconómicas			CCH Línguas e Humanidades					CCH Artes Visuais		
Disciplinas Bienais da Componente de Formação Específica do Curso do Aluno		Biologia e Geologia	Física e Química A	Geometria Descritiva A	Economia A	Geografia A	História B	Geografia A	Latim A	LE II ou III	Literatura Portuguesa	MACS	Geometria Descritiva A	Matemática B	História da Cultura e das Artes
CCH Ciências e Tecnologias a)	Biologia e Geologia				√	√	√	√	√	√	√	**b)**		**b)**	√
	Física e Química A				√	√	√	√	√	√	√	**b)**		**b)**	√
	Geometria Descritiva A				√	√	√	√	√	√	√	**b)**		**b)**	√
CCH Ciências Socioeconómicas a)	Economia A	√	√	√					√	√	√	**b)**	√	**b)**	√ **c)**
	Geografia A	√	√	√					√	√	√	**b)**	√	**b)**	√ **c)**
	História B	√	√	√					√	√	√	**b)**	√	**b)**	
CCH Línguas e Humanidades a)	Geografia A	√	√	√	√		**b)**						√	√ **c)**	**b)**
	Latim A	√	√	√	√		**b)**						√	√ **c)**	**b)**
	LE II ou III	√		√	√		**b)**						√	√	**b)**
	Literatura Portuguesa	√	√	√	√		**b)**						√	√	**b)**
	MACS	√	√	√	√		**b)**						√	**b)**	**b)**
CCH Artes Visuais a)	Geometria Descritiva A	√	√		√	√	√ **c)**	√	√	√	√	√ **c)**			
	Matemática B	√	√		√	√	√ **c)**	√	√	√	√				
	História da Cultura e das Artes	√	√		√	√		√	√	√	√	√ **c)**			

a) O aluno realiza obrigatoriamente uma das disciplinas da componente de formação específica da natureza do curso.
b) Não pode permutar a disciplina bienal por ser equivalente ou homóloga da disciplina trienal.
c) O aluno só pode permutar se não se inscrever na disciplina bienal equivalente ou homóloga da natureza do seu curso.

REPÚBLICA PORTUGUESA

direção-geral educação

ANQEP AGÊNCIA NACIONAL PARA A QUALIFICAÇÃO E O ENSINO PROFISSIONAL I.P.

Disciplinas com as quais é possível fazer permuta

Antropologia	Aplicações Informáticas	Biologia b)	Ciência Política	Clássicos da Literatura	Direito	Economia C	Filosofia A b)	Física b)	Geografia C	Geologia b)	Grego	Latim B b)	LE I, II ou III b)	Literaturas de Língua Portuguesa b)	Materiais e Tecnologias	Oficina de Artes	Oficina de Multimédia B	Psicologia B	Química b)	Sociologia	Oferta
√	√		√	√	√	√	√		√		√	√	√	√	√	√	√	√		√	
√	√		√	√	√	√	√		√		√	√	√	√	√	√	√	√		√	
√	√		√	√	√	√	√		√		√	√	√	√	√	√	√	√		√	
√	√		√	√	√	√	√		√		√	√	√	√	√	√	√	√		√	
√	√	√	√	√	√		√	√		√	√	√	√	√	√	√	√	√	√		
√	√	√	√	√	√		√	√		√	√	√	√	√	√	√	√	√	√		
√	√	√	√	√	√		√	√		√	√	√	√	√	√	√	√	√	√		
√	√	√	√	√	√	√		√		√	√				√	√	√		√		
√	√	√	√	√	√	√		√		√	√				√	√	√		√		
√	√	√	√	√	√	√		√		√	√				√	√	√		√		
√	√	√	√	√	√	√		√		√	√				√	√	√		√		
√	√	√	√	√	√	√		√		√	√				√	√	√		√		
√	√	√	√	√	√	√		√		√	√				√	√	√		√		
√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√				√	√	√	
√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√				√	√	√	
√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√				√	√	√	

iamente uma das disciplinas da componente de formação específica da natureza do curso.

a anual é condicionada pelo respetivo aproveitamento da disciplina bienal

ar se não se inscrever numa disciplina anual equivalente
de oferta de escola

BLICA
UGUESA

direção-geral da educação

ANQEP
AGÊNCIA NACIONAL PARA A QUALIFICAÇÃO E O ENSINO PROFISSIONAL, I.P.

s disciplinas da componentes de formação científica dos Cursos Artísticos Especializados e dos Cursos Profissionais para efeitos do disposto no n.º 1 do art. 9.º do Despacho n.º 5908/2017, de 5 d

ção	Disciplinas com as quais é possível fazer substituição																					
	Cursos profissionais				Cursos artísticos especializados				Cursos científico-humanísticos													
	Geometria Descritiva	História da Cultura e das Artes	Matemática 300/200 h	Teoria e Análise Musical	Análise e Técnicas de Composição	Geometria Descritiva A	História da Cultura e das Artes	Matemática	Biologia (anual)	Biologia e Geologia (bienal)	Economia A (bienal)	Física (anual)	Física e Química A (bienal)	Geografia A (bienal)	Geometria Descritiva A (bienal)	História A (trienal)	História da Cultura e das Artes (bienal)	Matemática A (trienal)	Matemática B (bienal)	Mate aplica Ciê Soc (bie
				√																		
	√														√							
	√														√							
		√														√	√					
			√															√	√			
										√												
									√	√												
										√												
											√											
												√	√									
													√									
													√									
													√									
													√									
														√								
						√									√							
							√									√	√					
																		√	√			
								√										√	√			
					√																	

REPÚBLICA PORTUGUESA

direção-geral da educação

ANQEP AGÊNCIA NACIONAL PARA A QUALIFICAÇÃO E O ENSINO PROFISSIONAL, I.P.

EDUCAÇÃO

Portaria n.º 229-A/2018

de 14 de agosto

O Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens, de modo a que todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

O referido decreto-lei confere autonomia curricular às escolas, materializada, entre outros aspetos, na possibilidade de gestão flexível das matrizes curriculares-base das ofertas educativas e formativas adequando-as às opções curriculares de cada escola.

A presente portaria vem regulamentar a oferta dos cursos artísticos especializados de nível secundário, nas áreas da dança, da música, do canto e do canto gregoriano, tomando como referência a matriz curricular-base constante do referido decreto-lei. Em concreto, e tendo em vista que os alunos alcancem o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, concretiza a execução dos princípios consagrados no aludido decreto-lei, definindo as regras e procedimentos inerentes à conceção e operacionalização do currículo desta oferta formativa, bem como da avaliação e certificação das aprendizagens. Assim, na generalidade, no desenvolvimento da autonomia e flexibilidade curricular conferida às escolas, especificam-se os procedimentos de gestão da carga horária tendo em vista a organização das suas matrizes curriculares. Estabelecem-se, também, os princípios de atuação e as normas orientadoras relativos ao desenvolvimento dos domínios de autonomia curricular (DAC), à organização e ao funcionamento da Cidadania e Desenvolvimento no quadro da Estratégia Nacional da Educação para a Cidadania (ENEC) e à integração das disciplinas de Português Língua Não Materna e de Língua Gestual Portuguesa. Definem-se as condições que possibilitam ao aluno a adoção de um percurso formativo próprio, através de substituição de disciplinas. As normas relativas à avaliação, enquanto parte integrante do ensino e aprendizagem, são desenvolvidas e harmonizadas aos princípios previstos no referido Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, como acontece com a consideração da classificação da disciplina de Educação Física para efeitos de apuramento da classificação final do ensino secundário, valorizando todas as disciplinas do currículo dos Cursos de Música Canto e Canto Gregoriano, garantindo-se ainda aos alunos a realização dos exames finais nacionais que elegerem como provas de ingresso.

Ainda no que respeita a avaliação, e perante a necessidade de tornar explícito o sentido da norma sobre conselhos de turma, para efeitos de avaliação, no contexto do ordenamento jurídico aplicável, que já constava na Portaria n.º 243-B/2012, de 13 de agosto, ora revogada, procede-se à clarificação das regras de funcionamento destes conselhos, evitando, deste modo, a emissão de direito circulatório.

Assim:

Ao abrigo do n.º 2 do artigo 8.º e do n.º 6 do artigo 22.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho de 2018, manda o Governo, pelo Secretário de Estado da Educação, o seguinte:

CAPÍTULO I

Disposições gerais

Artigo 1.º

Objeto

1 — A presente portaria procede à regulamentação dos cursos artísticos especializados de nível secundário, a que se refere a alínea *c*) do n.º 4 do artigo 7.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, designadamente dos cursos de Dança, de Música, de Canto e de Canto Gregoriano, tomando por referência a matriz curricular-base constante do anexo VII do mesmo decreto-lei.

2 — A presente portaria define ainda as regras e procedimentos da conceção e operacionalização do currículo dos cursos previstos no número anterior, bem como da avaliação e certificação das aprendizagens, tendo em vista o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Artigo 2.º

Âmbito de aplicação

1 — A presente portaria aplica-se aos agrupamentos de escolas e às escolas não agrupadas da rede pública, bem como aos estabelecimentos de ensino particular e cooperativo, doravante designados por escolas, sem prejuízo do previsto no Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo.

2 — As referências constantes da presente portaria aos órgãos de direção, administração e gestão dos estabelecimentos do ensino público, bem como às estruturas de coordenação e supervisão pedagógica, aplicam-se aos órgãos e estruturas com competência equivalente em cada estabelecimento de ensino particular e cooperativo.

Artigo 3.º

Definições

Para efeitos de aplicação da presente portaria, e para além das definições constantes do artigo 3.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, entende-se por:

a) «Articulação curricular», a interligação, realizada a diferentes níveis e modos de interação, de saberes oriundos das componentes de formação e disciplinas, numa perspetiva de articulação horizontal e vertical, tendo por objetivo a construção progressiva de conhecimento global;

b) «Autopropostos», os candidatos à realização de provas de equivalência à frequência ou exames finais nacionais, admitidos sem Classificação Interna Final (CIF), que pretendam obter aprovação ou melhoria de classificações;

c) «Equipas educativas», o grupo de docentes que lecionam às mesmas turmas as diversas disciplinas, trabalhando em conjunto nas diferentes fases do processo de ensino e aprendizagem, bem como de avaliação, com vista à adoção de estratégias que permitam rentabilizar tempos, instrumentos e agilizar procedimentos;

d) «Opções curriculares», as diferentes possibilidades de organização e gestão, à disposição da escola, a implementar de acordo com as prioridades por ela definidas, no contexto da sua comunidade educativa, decorrentes da apropriação do currículo e do exercício da sua autonomia, que permitem a consecução das áreas de competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória;

e) «Regime articulado», a frequência de um curso artístico especializado quando assegurado por duas escolas distintas;

f) «Regime integrado», a frequência de um curso artístico especializado quando assegurado por uma única escola;

g) «Regime supletivo», a frequência de um curso do ensino artístico especializado quando esta se restringe às componentes de formação científica e técnica artística da matriz curricular correspondente;

h) «Trabalho interdisciplinar», a interseção curricular, estabelecendo articulação entre aprendizagens de várias disciplinas, abordadas de forma integrada, privilegiando uma visão globalizante dos saberes.

Artigo 4.º

Processo individual do aluno

1 — O percurso escolar do aluno deve ser documentado de forma sistemática no processo individual a que se refere o artigo 11.º do Estatuto do Aluno e Ética Escolar.

2 — O processo individual é atualizado ao longo do ensino secundário de modo a proporcionar uma visão global do percurso do aluno, facilitando o seu acompanhamento e permitindo uma intervenção adequada.

3 — A atualização do processo previsto no número anterior é da responsabilidade do diretor de turma.

4 — O processo individual do aluno acompanha-o sempre que este mude de escola, sendo a escola de origem a responsável pelo seu envio à escola de destino.

5 — Do processo individual do aluno, que contém os seus dados de identificação, devem constar todos os elementos que assinalem o seu percurso e a sua evolução, designadamente:

a) Fichas de registo de avaliação, resultantes da avaliação interna e externa;

b) Relatórios médicos e ou de avaliação psicológica, quando existam;

c) Relatório técnico-pedagógico, programa educativo individual e identificação das áreas curriculares específicas, quando aplicável;

d) Registo da participação em representação dos pares em órgãos da escola e em atividades ou projetos, designadamente, culturais, artísticos, desportivos, científicos e no âmbito de Cidadania e Desenvolvimento, entre outros de relevante interesse social, desenvolvidos na escola;

e) Outros que a escola considere adequados.

6 — O disposto nos números anteriores está sujeito aos limites constitucionais e legais, designadamente ao previsto na legislação sobre proteção de dados pessoais, no que diz respeito ao acesso e tratamento desses dados e ao sigilo profissional.

CAPÍTULO II

Currículo dos cursos artísticos especializados

SECÇÃO I

Conceção e operacionalização do currículo

Artigo 5.º

Objetivos

Os cursos artísticos especializados visam proporcionar aos alunos uma formação geral, científica, e técnica artística, alinhada com os seus interesses em termos de prosseguimento de estudos de nível superior e ou de inserção no mercado de trabalho, procurando através dos conhecimentos, capacidades e atitudes, trabalhados nas áreas da Dança, da Música, do Canto e do Canto Gregoriano, alcançar as áreas de competência constantes do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Artigo 6.º

Matrizes curriculares-base

1 — Considerando a matriz curricular-base dos cursos artísticos especializados prevista no anexo VII ao Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, são definidas as matrizes curriculares-base dos cursos artísticos especializados seguintes:

a) Curso Secundário de Dança, constante do anexo I à presente portaria e da qual faz parte integrante;

b) Curso Secundário de Música, constante do anexo II à presente portaria e da qual faz parte integrante;

c) Curso Secundário de Canto, constante do anexo III à presente portaria e da qual faz parte integrante;

d) Curso Secundário de Canto Gregoriano, constante do anexo IV à presente portaria e da qual faz parte integrante.

2 — Os planos curriculares organizados nas matrizes curriculares-base referidas no número anterior integram as seguintes componentes de formação:

a) A componente de formação geral, que visa contribuir para a construção da identidade pessoal, social e cultural dos alunos;

b) A componente de formação científica, que visa proporcionar uma formação consistente no domínio do respetivo curso;

c) A componente técnica artística, que visa a aquisição e desenvolvimento de um conjunto de aprendizagens, conhecimentos, aptidões e competências técnicas e artísticas para o perfil profissional visado;

d) A formação em contexto de trabalho, quando exista, que visa a aquisição e o desenvolvimento de competências técnicas e artísticas, relacionais e organizacionais relevantes para a qualificação profissional a adquirir.

3 — As matrizes curriculares-base incluem na componente de formação científica, duas ou três disciplinas trienais, na componente de formação técnica artística, duas a três disciplinas trienais e uma disciplina bienal de opção nos 11.º e 12.º anos, podendo ainda ser criada uma disciplina de Oferta Complementar de acordo com o previsto no artigo 8.º da presente portaria.

4 — Sem prejuízo do disposto no número anterior a disciplina de opção pode ser igualmente frequentada, nos 10.º e 11.º anos.

5 — A matriz curricular-base do Curso Secundário de Música contempla as variantes de Instrumento, de Formação Musical e de Composição, sendo inerente a cada uma delas uma disciplina trienal distinta.

6 — Nos cursos secundários na área da música são ministrados os instrumentos que constam do anexo v da presente portaria e da qual faz parte integrante.

7 — Sem prejuízo do disposto no número anterior, podem ser lecionados outros instrumentos, na sequência de proposta fundamentada formulada pelas escolas e aprovada por despacho do membro do Governo responsável pela área da educação.

8 — As matrizes integram, ainda, a disciplina de Educação Moral e Religiosa, como componente de oferta obrigatória e de frequência facultativa, cujo tempo acresce ao total das matrizes.

Artigo 7.º

Gestão da carga horária inscrita nas matrizes curriculares-base

1 — No desenvolvimento da autonomia e flexibilidade curricular conferida às escolas, e considerando, entre outras, as prioridades e opções curriculares previstas no artigo 19.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, as escolas organizam as suas matrizes curriculares na unidade de tempo que considerem mais adequada.

2 — A carga horária das disciplinas inscritas nas matrizes curriculares-base constitui um valor de referência, a gerir por cada escola.

3 — Constitui exceção à carga horária entendida como valor de referência:

a) A carga horária semanal das componentes de formação científica e técnica artística;

b) A componente de formação em contexto de trabalho, quando exista.

4 — Sem prejuízo do disposto no número anterior, com o objetivo de encontrar respostas pedagogicamente adequadas ao contexto da turma ou grupo de alunos, as escolas podem gerir, na componente de formação geral, num intervalo entre 0 e 25 %, o resultado da soma das cargas horária das disciplinas procedendo à redistribuição desse resultado entre as disciplinas dessa componente.

5 — Com vista à promoção de melhores aprendizagens, a operacionalização da faculdade conferida no número anterior pode variar ao longo do ano letivo adotando uma organização diversa da anual, salvaguardado o disposto no n.º 5 do artigo 12.º do citado decreto-lei.

6 — A operacionalização do previsto nos n.os 2, 4 e 5 não pode prejudicar a existência das disciplinas inscritas nas matrizes curriculares-base.

7 — Sem prejuízo do disposto no número seguinte, as escolas devem garantir, por ano de escolaridade, o cumprimento do tempo total anual por componente de formação, sendo este igual ao produto resultante da multiplicação do total da carga horária semanal da componente de currículo pelo número de semanas letivas do calendário escolar.

8 — Sempre que da implementação do previsto no n.º 1 resultar fração de tempo inferior à unidade adotada, o tempo sobrante é utilizado nessa componente de formação.

9 — As decisões tomadas, no âmbito da gestão carga horária, bem como as previstas no artigo seguinte, devem ser divulgadas aos pais e encarregados de educação.

Artigo 8.º

Matriz curricular de escola

1 — No âmbito do planeamento curricular ao nível da escola e da turma, e considerando as decisões previstas no artigo anterior em sede da matriz curricular, cabe também à escola decidir, em conformidade com o previsto no artigo 14.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, sobre:

a) A implementação das opções curriculares adequadas ao seu projeto educativo, considerando, entre outras, as previstas no n.º 2 do artigo 19.º do referido decreto-lei;

b) A forma de implementação da componente de Cidadania e Desenvolvimento, nos termos do artigo 10.º da presente portaria;

c) A criação de disciplinas de oferta complementar.

2 — Nos casos em que a escola decide criar disciplinas nos termos do disposto na alínea *c*) do número anterior a sua frequência torna-se obrigatória.

3 — A criação de disciplinas a que se refere a alínea *c*) do n.º 1 deve atender à disponibilidade de recursos humanos e financeiros.

4 — As disciplinas de cariz complementar são criadas de acordo com os objetivos do projeto educativo da escola, devendo as normas relativas à organização do seu funcionamento constar do regulamento interno.

5 — A disciplina de Oferta Complementar deve ser lecionada em conjunto.

6 — As disciplinas de Oferta Complementar podem ter uma organização anual ou outra.

7 — As disciplinas de Oferta Complementar podem ser lecionadas, consoante as suas características e a sua integração no currículo, em qualquer dos anos de escolaridade.

8 — Sempre que exista a disciplina de Oferta Complementar, compete ao conselho pedagógico aprovar os respetivos documentos curriculares.

Artigo 9.º

Domínios de autonomia curricular

1 — Os domínios de autonomia curricular (DAC) constituem uma opção curricular de trabalho interdisciplinar e ou articulação curricular, cuja planificação deve identificar as disciplinas envolvidas e a forma de organização.

2 — O trabalho em DAC tem por base as Aprendizagens Essenciais, quando aplicável, e os demais documentos curriculares, com vista ao desenvolvimento das áreas de competências inscritas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

3 — Os DAC, numa interseção de aprendizagens de diferentes disciplinas, exploram percursos pedagógico-didáticos, em que se privilegia o trabalho prático e ou experimental e o desenvolvimento das capacidades de pesquisa, relação e análise, tendo por base, designadamente:

a) Os temas ou problemas tratados sob perspetivas disciplinares, numa abordagem interdisciplinar;

b) Os conceitos, factos, relações, procedimentos, capacidades e competências, na sua transversalidade e especificidade disciplinar;
c) Os géneros textuais associados à produção e transmissão de informação e de conhecimento, presentes em todas as disciplinas.

4 — Na concretização de DAC não fica prejudicada a existência das disciplinas previstas nas matrizes curriculares.

Artigo 10.º

Cidadania e Desenvolvimento

1 — No quadro da Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC), cabe à escola aprovar a sua estratégia de educação para a cidadania de acordo com o previsto no artigo 15.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho.
2 — Na estratégia de educação para a cidadania definida pela escola os domínios a desenvolver, a que se refere a alínea *a*) do n.º 2 do referido artigo 15.º, são os constantes no anexo VI à presente portaria da qual faz parte integrante.
3 — A componente de Cidadania e Desenvolvimento é uma área transversal, onde se cruzam contributos das diferentes disciplinas com os temas da estratégia de educação para a cidadania da escola através do desenvolvimento e concretização de projetos pelos alunos.
4 — Cabe ainda à escola decidir a forma de implementar a componente de Cidadania e Desenvolvimento, podendo optar, designadamente, por:

a) Oferta como disciplina autónoma, em qualquer dos anos deste nível de ensino;
b) Prática de coadjuvação no âmbito de uma disciplina;
c) Funcionamento em justaposição com outra disciplina;
d) Desenvolvimento de temas e projetos, no âmbito das diferentes disciplinas da matriz, sob a coordenação de um dos professores da turma ou grupo de alunos.

5 — Independentemente das opções adotadas pela escola previstas no número anterior, a componente de Cidadania e Desenvolvimento não é objeto de avaliação sumativa, sendo a participação nos projetos desenvolvidos no âmbito desta componente objeto de registo anual no certificado do aluno.

Artigo 11.º

Português Língua Não Materna

1 — No ensino secundário, as matrizes curriculares podem integrar Português Língua Não Materna (PLNM) destinada a alunos que se encontram numa das seguintes situações:

a) A sua língua materna não seja o português;
b) Não tenham tido o português como língua de escolarização e para os quais, de acordo com o seu percurso escolar e o seu perfil sociolinguístico, a escola considere ser a oferta curricular mais adequada.

2 — Para o desenvolvimento da disciplina de PLNM são constituídos, com base no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, os seguintes níveis de proficiência linguística:

a) Iniciação (A1, A2);
b) Intermédio (B1);
c) Avançado (B2, C1).

3 — Tendo em vista o posicionamento em nível de proficiência, cabe à escola proceder a uma avaliação do conhecimento da língua portuguesa, a ocorrer no momento em que o aluno ingressa no sistema educativo.
4 — A avaliação é realizada de acordo com os descritores do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas e com base em modelo de teste disponibilizado pela Direção-Geral da Educação.
5 — Os alunos que sejam posicionados no nível de Iniciação (A1, A2) ou no nível Intermédio (B1) frequentam a disciplina de PLNM como equivalente à disciplina de Português nos termos seguintes:

a) Em grupos constituídos, no mínimo, por 10 alunos, podendo, caso tal se revele necessário, ser agrupados alunos dos níveis A1, A2 e B1;
b) Na sua turma, nos tempos letivos da disciplina de Português, quando se mostre inviável a aplicação do previsto na alínea anterior.

6 — Os alunos posicionados no nível Avançado (B2, C1) frequentam a disciplina de Português.
7 — Os alunos de PLNM são organizados por grupos de nível de proficiência linguística e não por ano de escolaridade, devendo seguir as Aprendizagens Essenciais de PLNM do respetivo nível, com adequação do processo de ensino, aprendizagem e avaliação à sua faixa etária.
8 — Aos alunos recém-chegados ao sistema educativo nacional, posicionados no nível de proficiência linguística de Iniciação (A1, A2), com vista a promover a equidade e a igualdade de oportunidades, poderá a escola, em articulação com os pais ou encarregados de educação, disponibilizar respostas educativas que facilitem o acesso ao currículo, através de:

a) Mobilização de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão;
b) Adaptações ao processo de avaliação:

i) Interna;
ii) Externa.

9 — Na concretização do previsto na alínea *a*) e na subalínea *i*) da alínea *b*) do número anterior deve ser garantida a integração dos alunos na turma.

Artigo 12.º

Língua materna de alunos de sistemas de ensino estrangeiros

Aos alunos recém-integrados no ensino secundário, provenientes de sistemas educativos estrangeiros, cuja língua materna não é o Português, e que no seu percurso escolar apenas estudaram uma língua estrangeira, aplica-se o seguinte:

a) Reconhecimento da língua materna do aluno;
b) Reforço da aprendizagem do Português, designadamente como PLNM;
c) Dispensa da obrigatoriedade de iniciar uma segunda língua estrangeira, visando o reforço do previsto na alínea anterior;
d) Continuidade da aprendizagem da língua estrangeira do sistema de ensino de origem do aluno (LE I), desde que esta seja oferecida no sistema educativo português;

e) Possibilidade do aluno iniciar, no 10.º ano de escolaridade, uma nova língua estrangeira (LE II), desde que esta não coincida com a sua língua materna.

Artigo 13.º

Educação bilingue

1 — As escolas de referência para a educação e ensino bilingue constituem uma resposta educativa especializada para garantir o acesso ao currículo nacional.

2 — Para os efeitos previstos no número anterior, as matrizes curriculares-base dos cursos artísticos especializados regulados pela presente portaria integram na componente de formação geral:

a) Língua Gestual Portuguesa (LGP), como primeira língua (L1);

b) Língua Portuguesa Escrita como Segunda Língua (L2).

3 — Nos termos dos n.os 1 e 2, a disciplina de LGP substitui a disciplina de Português.

4 — Os alunos cuja primeira língua é a LGP frequentam ainda a disciplina de L2, com acréscimo de carga horária, tendo como referência a carga horária da matriz curricular-base dos artísticos especializados.

5 — Os tempos a atribuir às disciplinas mencionadas no n.º 2 são os previstos para a correspondente disciplina na matriz curricular-base, podendo as escolas proceder ao seu reforço, de acordo com as necessidades identificadas.

6 — Sem prejuízo do estabelecido no n.º 4, os alunos dão continuidade à língua estrangeira iniciada no ensino básico ou, em alternativa, por decisão da escola e em articulação com os encarregados de educação, podem iniciar uma segunda língua estrangeira no 10.º ano de escolaridade.

Artigo 14.º

Organização do percurso formativo próprio e complemento de currículo

1 — Na prossecução do desenvolvimento de maior flexibilidade nas matrizes curriculares-base dos cursos secundários de Dança, de Música, de Canto e de Canto Gregoriano é garantida aos alunos a possibilidade de adoção de um percurso formativo próprio.

2 — Para efeitos do disposto no número anterior é permitida a substituição de uma das disciplinas da componente de formação científica, através da aplicação da tabela constante do anexo VII, por:

a) Disciplina correspondente dos cursos profissionais;

b) Disciplina da formação específica dos cursos científico-humanísticos.

3 — A substituição de disciplinas é realizada aquando da inscrição para a frequência do 10.º ano de escolaridade ou até ao 5.º dia útil do 2.º período.

4 — O percurso formativo do aluno pode, ainda, ser diversificado e complementado, mediante a inscrição noutras disciplinas, de acordo com a oferta educativa e formativa da escola, sem prejuízo do seguinte:

a) O registo da frequência e do aproveitamento nestas disciplinas consta do processo individual do aluno como disciplina de complemento do currículo, contando as respetivas classificações para o cálculo da média final de curso, por opção do aluno, desde que integrem a matriz curricular do respetivo curso;

b) A classificação obtida nestas disciplinas não é considerada para efeitos de transição de ano e de conclusão de curso.

5 — Para efeitos do disposto nos n.os 1, 2, e 4, quando os cursos artísticos especializados forem ministrados em escolas que não ofereçam as disciplinas pretendidas, pode ser permitida a frequência destas numa outra escola, desde que sejam estabelecidas as condições necessárias, designadamente, protocolos de colaboração.

6 — Após a conclusão de qualquer curso o aluno pode frequentar outro curso ou outras disciplinas do mesmo ou de outros cursos, de acordo com a oferta educativa e formativa da escola, desde que não implique um acréscimo de encargos para o erário público.

7 — A classificação obtida nas disciplinas referidas no número anterior pode contar, por opção do aluno, para efeitos de cálculo da média final de curso, nos termos do disposto no n.º 8 do artigo 44.º

8 — A adoção de um percurso próprio é feita mediante requerimento do encarregado de educação ou do aluno, quando maior de idade, devendo ser garantido o acesso a toda a informação relevante, designadamente as condições de frequência, conclusão e prosseguimento de estudos.

Artigo 15.º

Formação em contexto de trabalho

1 — A matriz curricular-base do Curso Secundário de Dança integra, no 12.º ano, uma formação em contexto de trabalho (FCT).

2 — A FCT consiste num conjunto de atividades profissionais desenvolvidas sob coordenação e acompanhamento da escola, que visam a aquisição ou o desenvolvimento de conhecimentos e capacidades técnicas, artísticas, relacionais e organizacionais relevantes para o perfil de desempenho à saída do curso frequentado pelo aluno.

3 — A FCT, nos termos da alínea *d*) do n.º 2 do artigo 6.º, integra um conjunto de atividades relevantes para o perfil profissional associado à respetiva qualificação do curso frequentado, desenvolvidas sob coordenação e acompanhamento da escola.

4 — A FCT realiza-se, preferencialmente, em posto de trabalho, em companhias de dança profissionais, empresas ou noutras organizações, sob a forma de experiências de trabalho pontuais ou sob a forma de estágio.

5 — A FCT pode ainda assumir a forma de simulação de um conjunto de atividades profissionais relevantes para o perfil de saída do curso a desenvolver em condições similares às do contexto real de trabalho.

Artigo 16.º

Organização e desenvolvimento da formação em contexto de trabalho

1 — A organização e o desenvolvimento da FCT obedecem a um plano de trabalho individual, elaborado com a participação das partes envolvidas e assinado pelo órgão competente da escola, pela entidade de acolhimento, quando aplicável, pelo aluno e encarregado de educação, caso o aluno seja menor de idade.

2 — O plano, depois de assinado, é considerado como parte integrante do contrato de formação celebrado entre a escola e o aluno.

3 — O plano a que se referem os números anteriores deve, obrigatoriamente, identificar:

a) Os objetivos, as competências técnicas, relacionais e organizacionais a desenvolver ao longo da FCT;
b) A programação, o período de duração, o horário e o local de realização das atividades;
c) As formas de monitorização e acompanhamento do aluno e os respetivos responsáveis pela sua operacionalização;
d) Os direitos e deveres das partes envolvidas.

4 — A FCT, quando efetuada em posto de trabalho, rege-se por um protocolo a celebrar entre a escola e a entidade de acolhimento, devendo esta desenvolver atividades profissionais compatíveis e adequadas ao perfil de desempenho visado pelo curso frequentado pelo aluno.
5 — Quando as atividades da FCT são desenvolvidas fora da escola observa-se o seguinte:

a) A orientação e o acompanhamento do aluno são da responsabilidade conjunta da escola e da entidade de acolhimento, cabendo à última designar o respetivo tutor;
b) Os alunos têm direito a um seguro que garanta a cobertura dos riscos das deslocações a que estão obrigados, bem como das atividades a desenvolver;
c) Os contratos e protocolos referidos nos n.os 2 e 4 não geram nem titulam relações de trabalho subordinado e caducam com a conclusão da formação para que foram celebrados.

Artigo 17.º

Regulamento da formação em contexto de trabalho

1 — A FCT, nas matérias não previstas na presente portaria ou noutra legislação aplicável, rege-se por regulamento específico, aprovado pelos órgãos competentes de direção ou gestão da escola, e integra o respetivo regulamento interno.
2 — O regulamento da FCT, para além de outras matérias consideradas relevantes, deve obrigatoriamente prever:

a) O regime aplicável à sua operacionalização;
b) Os procedimentos destinados ao controlo da assiduidade do aluno;
c) A fórmula de apuramento da respetiva classificação final, com o peso relativo a atribuir às suas diferentes modalidades ou etapas de concretização.

3 — O orientador da FCT é designado pelo órgão de direção ou gestão da escola, ouvido o diretor do curso, de entre os professores que lecionam as disciplinas da componente de formação técnica artística.

Artigo 18.º

Diretor do curso

1 — No Curso Secundário de Dança, a articulação entre as aprendizagens a desenvolver nas disciplinas que integram as diferentes componentes de formação é assegurada por um diretor de curso, designado pelo diretor da escola, ouvido o conselho pedagógico, preferencialmente de entre os professores profissionalizados que lecionam as disciplinas da componente de formação técnica artística.
2 — Sem prejuízo de outras competências definidas no regulamento interno, cabe ao diretor de curso:

a) Assegurar a articulação pedagógica entre as diferentes disciplinas do curso;
b) Organizar e coordenar as atividades a desenvolver no âmbito da formação técnica artística;
c) Participar em reuniões de conselho de turma, no âmbito das suas funções;
d) Articular com os órgãos de gestão da escola, no que respeita aos procedimentos necessários à realização da prova de aptidão artística (PAA);
e) Assegurar, se for o caso, a articulação entre a escola e as entidades envolvidas na FCT, identificando-as, fazendo a respetiva seleção, preparando protocolos, procedendo à distribuição dos alunos por cada entidade e coordenando o acompanhamento dos mesmos, em estreita relação com os professores das disciplinas de Técnicas de Dança;
f) Assegurar a articulação com os serviços com competência em matéria de apoio socioeducativo;
g) Coordenar o acompanhamento e a avaliação do curso.

Artigo 19.º

Orientador da formação em contexto de trabalho

1 — A supervisão da FCT cabe:

a) Ao orientador, docente que assegura uma das disciplinas da componente de formação técnica artística, em representação do estabelecimento de ensino;
b) Ao tutor, em representação da entidade de acolhimento.

2 — Ao orientador cabe, ainda, planear, acompanhar e avaliar a FCT, em conjunto com o tutor e o aluno, nos termos definidos no regulamento da FCT, e em articulação com o diretor de curso.

Artigo 20.º

Planeamento curricular

1 — No âmbito das competências que lhe estão atribuídas, cabe aos órgãos de administração e de gestão da escola a conceção e operacionalização do planeamento curricular, designadamente no que respeita a prioridades e opções estruturantes de natureza curricular.
2 — O conselho pedagógico, enquanto órgão de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa, para além de propor a definição das opções curriculares estruturantes a consagrar no projeto educativo da escola, delibera sobre:

a) A adoção de outros instrumentos do planeamento curricular, definindo, sempre que existam, a sua natureza e finalidades;
b) As formas de monitorização do planeamento curricular no âmbito dos instrumentos adotados pela escola.

3 — Na concretização das opções curriculares estruturantes, do planeamento e organização das atividades a desenvolver ao nível da turma ou grupo de alunos, com vista à prossecução das áreas de competência inscritas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória intervêm, designadamente:

a) O conselho de turma;
b) As equipas educativas, caso existam;
c) Outros professores ou técnicos que intervenham no processo de ensino e aprendizagem e representantes de serviços ou entidades cuja contribuição o conselho de turma considere conveniente;

d) Os representantes dos pais e encarregados de educação da turma.

4 — Os alunos são envolvidos no desenho de opções curriculares e na avaliação da sua eficácia, bem como no planeamento do ensino e na avaliação, tendo por referência processos de autorregulação da aprendizagem.

5 — Assumem especial relevância no planeamento curricular os intervenientes diretamente envolvidos no processo de ensino, aprendizagem e avaliação, competindo-lhes, designadamente, promover:

a) A adequação do currículo e das ações estratégicas de ensino às características específicas da turma ou grupo de alunos, tomando decisões relativas à consolidação, aprofundamento e enriquecimento das Aprendizagens Essenciais, quando aplicável;

b) O desenvolvimento de trabalho interdisciplinar e de articulação curricular, sustentado em práticas de planeamento conjunto de estratégias de ensino e de aprendizagem, incluindo os procedimentos, técnicas e instrumentos de avaliação.

6 — No desenvolvimento do previsto no n.º 3 devem ser privilegiadas dinâmicas de trabalho pedagógico de natureza interdisciplinar e de articulação disciplinar, concretizadas numa ação educativa que, nos termos previstos no n.º 3 do artigo 21.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, vise, entre outras, garantir:

a) Uma atuação preventiva que permita antecipar e prevenir o insucesso e o abandono escolares;

b) A implementação das medidas multinível, universais, seletivas e adicionais, que se revelem ajustadas à aprendizagem e inclusão dos alunos;

c) A rentabilização eficiente dos recursos existentes na escola e na comunidade;

d) A adequação, diversidade e complementaridade das estratégias de ensino e aprendizagem, bem como a produção de informação descritiva sobre os desempenhos dos alunos;

e) A regularidade da monitorização, avaliando a intencionalidade e o impacto das estratégias e medidas adotadas.

SECÇÃO II

Avaliação das aprendizagens

SUBSECÇÃO I

Processo de avaliação

Artigo 21.º

Objeto da avaliação

1 — A avaliação incide sobre as aprendizagens desenvolvidas pelos alunos, tendo por referência os documentos curriculares e, quando aplicável, as Aprendizagens Essenciais, que constituem orientação curricular de base, com especial enfoque nas áreas de competências inscritas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

2 — A avaliação assume caráter contínuo e sistemático, ao serviço das aprendizagens, e fornece ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e aos restantes intervenientes informação sobre o desenvolvimento do trabalho, a qualidade das aprendizagens realizadas e os percursos para a sua melhoria.

3 — As informações obtidas em resultado da avaliação permitem ainda a revisão do processo de ensino e de aprendizagem.

4 — A avaliação certifica aprendizagens realizadas, nomeadamente os saberes adquiridos, bem como as capacidades e atitudes desenvolvidas no âmbito das áreas de competência inscritas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Artigo 22.º

Intervenientes e competências no processo de avaliação

1 — No processo de avaliação das aprendizagens são intervenientes, para além dos constantes no artigo 20.º, o tutor designado pela entidade de acolhimento, no caso do Curso Secundário de Dança, personalidades de reconhecido mérito na área artística do respetivo curso e os serviços do Ministério da Educação.

2 — Aos professores e outros profissionais intervenientes no processo de avaliação compete, designadamente, através da modalidade de avaliação formativa, em harmonia com as orientações definidas pelos órgãos com competências nos domínios pedagógico-didático:

a) Adotar medidas que visam contribuir para as aprendizagens de todos os alunos;

b) Fornecer informação aos alunos e encarregados de educação sobre o desenvolvimento das aprendizagens;

c) Reajustar as práticas educativas, orientando-as para a promoção do sucesso educativo.

3 — O acompanhamento e a avaliação das aprendizagens são da responsabilidade do conselho de turma, sob proposta dos professores de cada disciplina, bem como dos órgãos de administração e gestão e dos órgãos de coordenação e supervisão pedagógica da escola.

4 — Compete ao diretor, com base em dados regulares da avaliação das aprendizagens e noutros elementos apresentados pelo diretor de turma, bem como pela equipa multidisciplinar, prevista no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, mobilizar e coordenar os recursos educativos existentes, com vista a desencadear respostas adequadas às necessidades dos alunos.

5 — As respostas às necessidades dos alunos, enquanto medidas de promoção do sucesso educativo, devem ser pedagogicamente alinhadas com evidências do desempenho, assumindo, sempre que aplicável, um caráter transitório.

6 — O diretor deve ainda garantir o acesso à informação e assegurar as condições de participação dos alunos e dos encarregados de educação, dos professores e de outros profissionais intervenientes no processo, nos termos definidos no regulamento interno.

Artigo 23.º

Critérios de avaliação

1 — Até ao início do ano letivo, o conselho pedagógico da escola, enquanto órgão regulador do processo de avaliação das aprendizagens, define, no âmbito das prioridades e opções curriculares, e sob proposta dos departamentos curriculares, os critérios de avaliação tendo em conta, designadamente:

a) O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória;

b) As Aprendizagens Essenciais, quando aplicável;

c) Os demais documentos curriculares, visando, quando aplicável, a consolidação, aprofundamento e enriquecimento das Aprendizagens Essenciais.

2 — Nos critérios de avaliação deve ser enunciado um perfil de aprendizagens específicas para cada ano de escolaridade, integrando descritores de desempenho, em consonância com os documentos curriculares em vigor e, quando aplicável, com as Aprendizagens Essenciais e as áreas de competências inscritas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

3 — Os critérios de avaliação devem traduzir a importância relativa que cada um dos domínios e temas assume nas Aprendizagens Essenciais, quando aplicável, e nos demais documentos curriculares, designadamente no que respeita à valorização da competência da oralidade e à dimensão prática e ou experimental das aprendizagens a desenvolver.

4 — Os critérios de avaliação constituem referenciais comuns na escola, sendo operacionalizados pelo conselho de turma.

5 — No Curso Secundário de Dança, na definição dos critérios de avaliação constantes no n.º 1 participam ainda os diretores de curso, devendo os referidos critérios abranger a formação em contexto de trabalho.

6 — O diretor da escola deve garantir a divulgação dos critérios de avaliação junto dos diversos intervenientes.

Artigo 24.º

Registo, tratamento e análise da informação

1 — As informações relativas a cada aluno decorrentes das diferentes modalidades de avaliação devem ser objeto de registo, nos termos a definir pelos órgãos de administração e gestão e de coordenação e supervisão pedagógica da escola.

2 — Cabe ao diretor definir os procedimentos adequados para assegurar a circulação, em tempo útil, da informação relativa aos resultados e desempenhos escolares, a fim de garantir as condições necessárias para que os encarregados de educação e os alunos possam participar na melhoria das aprendizagens.

3 — A partir da informação individual sobre o desempenho dos alunos e da informação agregada, nomeadamente de relatórios com resultados e outros dados relevantes ao nível da turma e da escola, os professores e os demais intervenientes no processo de ensino devem implementar rotinas de avaliação sobre as suas práticas pedagógicas com vista à consolidação ou reajustamento de estratégias que conduzam à melhoria das aprendizagens.

4 — A análise a que se refere o número anterior deve ter em conta os indicadores de desempenho considerados relevantes, designadamente as taxas de retenção e desistência, transição e conclusão, numa lógica de melhoria de prestação do serviço educativo.

5 — No processo de análise da informação, devem valorizar-se abordagens de complementaridade entre os dados da avaliação interna e os gerados pela avaliação externa, nomeadamente os decorrentes das PAA visando uma leitura abrangente do percurso de aprendizagem do aluno, designadamente no contexto específico da escola.

6 — Do resultado da análise devem decorrer processos de planificação das atividades curriculares e extracurriculares que, sustentados pelos dados disponíveis, visem melhorar a qualidade das aprendizagens, combater o abandono escolar e promover o sucesso educativo.

7 — Os resultados do processo mencionado nos n.os 3, 4 e 5 são disponibilizados à comunidade escolar pelos meios considerados adequados.

SUBSECÇÃO II

Avaliação interna e externa

Artigo 25.º

Avaliação interna

1 — A avaliação interna das aprendizagens compreende, de acordo com a finalidade que preside à recolha de informação, as modalidades formativa e sumativa.

2 — A avaliação interna das aprendizagens é da responsabilidade dos professores e dos órgãos de administração e gestão e de coordenação e supervisão pedagógica da escola.

3 — Na avaliação interna são envolvidos os alunos, privilegiando-se um processo de autorregulação das suas aprendizagens.

Artigo 26.º

Avaliação formativa

1 — A avaliação formativa, enquanto principal modalidade de avaliação, integra o processo de ensino e de aprendizagem fundamentando o seu desenvolvimento.

2 — Os procedimentos a adotar no âmbito desta modalidade de avaliação devem privilegiar:

a) A regulação do ensino e das aprendizagens, através da recolha de informação que permita conhecer a forma como se ensina e como se aprende, fundamentando a adoção e o ajustamento de medidas e estratégias pedagógicas;

b) O carácter contínuo e sistemático dos processos avaliativos e a sua adaptação aos contextos em que ocorrem;

c) A diversidade das formas de recolha de informação, recorrendo a uma variedade de procedimentos, técnicas e instrumentos adequados às finalidades que lhes presidem, à diversidade das aprendizagens, aos destinatários e às circunstâncias em que ocorrem.

3 — Na recolha de informação sobre as aprendizagens, com recurso à diversidade e adequação de procedimentos, técnicas e instrumentos de avaliação, devem ser prosseguidos objetivos de melhoria da qualidade da informação a recolher.

4 — A melhoria da qualidade da informação recolhida exige a triangulação de estratégias, técnicas e instrumentos, beneficiando com a intervenção de mais do que um avaliador.

Artigo 27.º

Avaliação sumativa

1 — A avaliação sumativa consubstancia um juízo global sobre as aprendizagens desenvolvidas pelos alunos.

2 — A avaliação sumativa traduz a necessidade de, no final de cada período letivo, informar alunos e encarregados de educação sobre o estado de desenvolvimento das aprendizagens.

3 — Esta modalidade de avaliação traduz ainda a tomada de decisão sobre o percurso escolar do aluno.

4 — A coordenação do processo de tomada de decisão relativa à avaliação sumativa, garantindo a sua natureza globalizante e o respeito pelos critérios de avaliação referidos no artigo 23.º, compete ao diretor de turma.

5 — A avaliação sumativa de disciplinas com organização de funcionamento diversa da anual processa-se do seguinte modo:

a) Para a atribuição das classificações, o conselho de turma reúne no final do período de organização adotado;

b) A classificação atribuída no final do período adotado fica registada em ata e está sujeita a aprovação do conselho de turma de avaliação no final do ano letivo.

6 — Na organização de funcionamento de disciplinas diversa da anual não pode resultar uma diminuição do reporte aos alunos e encarregados de educação sobre a avaliação das aprendizagens, devendo ser garantida, pelo menos, uma vez durante o período adotado e, no final do mesmo, uma apreciação sobre a evolução das aprendizagens, incluindo as áreas a melhorar ou a consolidar, a inscrever na ficha de registo de avaliação.

7 — A avaliação sumativa pode ainda processar-se através da realização de provas para a transição de ano ou grau, provas globais e provas de equivalência à frequência, nos termos dos artigos 29.º, 30.º e 31.º

Artigo 28.º

Formalização da avaliação sumativa

1 — A avaliação sumativa formalizada em reuniões do conselho de turma, no final de cada período escolar, tem, no final do 3.º período, as seguintes finalidades:

a) Apreciação global das aprendizagens desenvolvidas pelo aluno e do seu aproveitamento ao longo do ano;

b) Atribuição, no respetivo ano de escolaridade, de classificação de frequência ou de classificação final nas disciplinas e, ainda, no Curso Secundário de Dança, na FCT;

c) Decisão, conforme os casos, sobre a progressão nas disciplinas ou transição de ano, bem como sobre a aprovação em disciplinas terminais dos 10.º, 11.º e 12.º anos de escolaridade.

2 — As duas escolas envolvidas na lecionação da matriz curricular, dos cursos frequentados em regime articulado, devem estabelecer os mecanismos necessários para efeitos de articulação pedagógica, os quais devem integrar o regulamento interno.

3 — A avaliação sumativa é da responsabilidade conjunta e exclusiva dos professores que compõem o conselho de turma, sob critérios aprovados pelo conselho pedagógico de acordo com o disposto no n.º 1 do artigo 23.º

4 — A classificação a atribuir a cada aluno é proposta ao conselho de turma pelo professor de cada disciplina e pelo orientador da FCT.

5 — A avaliação sumativa dos alunos que frequentam os Cursos Secundários de Música, de Canto ou de Canto Gregoriano em regime supletivo é formalizada nas condições definidas pelo conselho pedagógico, as quais devem constar do regulamento interno da escola, tendo em conta o disposto no n.º 1 do artigo 23.º e nos artigos 39.º, 40.º e 41.º, com as devidas adaptações.

6 — As disciplinas constantes dos planos curriculares são objeto de classificações na escala de 0 a 20 valores e, sempre que se considere relevante, a classificação é acompanhada de uma apreciação descritiva sobre a evolução da aprendizagem do aluno, incluindo as áreas a melhorar ou a consolidar, sempre que aplicável, a inscrever na ficha de registo de avaliação.

7 — Exceciona-se do disposto no número anterior Cidadania e Desenvolvimento que, em caso algum, é objeto de avaliação sumativa.

8 — As aprendizagens desenvolvidas pelos alunos no quadro das opções curriculares, nomeadamente dos DAC, a que se refere o artigo 9.º, são consideradas na avaliação no âmbito de cada uma das disciplinas envolvidas.

Artigo 29.º

Provas para transição de ano ou grau

1 — Os alunos podem requerer ao órgão competente de direção ou gestão do estabelecimento de ensino artístico especializado a realização de provas de avaliação para transição de ano ou grau nas disciplinas das componentes científica e técnica artística.

2 — As provas incidem sobre todo o programa do ano de escolaridade anterior àquele a que o aluno se candidata.

3 — As provas de transição de ano ou grau devem ser realizadas até ao final do mês de fevereiro.

4 — A classificação obtida na prova de transição de ano ou grau corresponde, em caso de aprovação, à classificação de frequência da disciplina no ano ou grau ao qual a mesma se reporta.

5 — Compete ao conselho pedagógico da escola responsável pelas componentes de formação científica e técnica artística definir as regras e os procedimentos para a realização das provas, os quais devem constar no respetivo regulamento interno.

Artigo 30.º

Provas globais

1 — A avaliação das disciplinas terminais das componentes de formação científica e técnica artística pode incluir a realização de provas globais, cuja ponderação não pode ser superior a 50 % no apuramento da classificação de frequência da disciplina.

2 — A realização das provas globais deve ocorrer dentro do calendário escolar previsto para este nível de ensino, podendo ainda decorrer dentro dos limites da calendarização definida para a realização de exames finais nacionais e provas de equivalência à frequência e em datas não coincidentes com exames finais nacionais que os alunos pretendam realizar.

3 — A cada grupo disciplinar ou departamento curricular compete propor ao conselho pedagógico ou equivalente a informação sobre as provas globais, das quais devem constar:

a) O objeto de avaliação;
b) As características e estrutura da prova;
c) Os critérios gerais de classificação;
d) Material permitido;
e) Duração da prova.

4 — A informação a que se refere o número anterior, após aprovação pelo conselho pedagógico, deve ser afixada na escola, em local acessível aos interessados, até ao fim do mês de dezembro.

5 — Os efeitos decorrentes de falta à prova global e procedimentos inerentes à marcação de nova prova global devem estar definidos em regulamento interno.

Artigo 31.º

Provas de equivalência à frequência

1 — As provas de equivalência realizam-se a nível de escola, em duas fases, com vista a certificação de conclusão do ensino secundário.

2 — Aos alunos dos Cursos Secundários de Dança, de Música, de Canto e de Canto Gregoriano é facultada a apresentação a provas de equivalência à frequência em qualquer disciplina da respetiva matriz curricular-base, desde que frequentem ou tenham frequentado o ano terminal dessa disciplina.

3 — Considerada a natureza das aprendizagens objeto de avaliação, e em função de parâmetros previamente definidos pelo conselho pedagógico, as provas podem ser constituídas pelas seguintes componentes:

a) Escrita (E), que implica um registo escrito ou um registo bidimensional ou tridimensional e a possível utilização de diferentes materiais;

b) Oral (O), que implica, com eventual recurso a um guião, a produção e interação oral na presença de um júri e a utilização, por este, de um registo de observação do desempenho do aluno;

c) Prática (P), que implica a realização de tarefas objeto de avaliação performativa, em situações de organização individual ou em grupo, a manipulação de materiais, instrumentos e equipamentos, com eventual produção escrita, que incide sobre o trabalho prático e ou experimental produzido, implicando a presença de um júri e a utilização, por este, de um registo de observação do desempenho do aluno.

4 — As provas referidas no número anterior têm como referencial base os documentos curriculares e, quando aplicável, as Aprendizagens Essenciais, relativos à totalidade dos anos que constituem o plano curricular de cada disciplina, devendo ainda contemplar a avaliação da capacidade de mobilização e integração dos saberes disciplinares, com especial enfoque nas áreas de competências inscritas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

5 — Podem realizar provas de equivalência à frequência os candidatos autopropostos que se encontrem designadamente numa das seguintes situações:

a) Tenham estado matriculados no ano terminal da disciplina a que respeita a prova e anulado a matrícula até ao final da penúltima semana do 3.º período;

b) Pretendam obter aprovação em disciplina cujo ano terminal frequentaram sem aprovação;

c) Pretendam obter aprovação em disciplinas do mesmo curso ou de curso diferente do frequentado e nas quais nunca tenham estado matriculados, desde que estejam ou tenham estado matriculados no ano curricular em que essas disciplinas são terminais;

d) Sejam maiores de 18 anos, fora da escolaridade obrigatória, que possuindo o 3.º ciclo do ensino básico ou outra habilitação equivalente, não se encontrem matriculados ou tenham anulado a matrícula em todas as disciplinas até ao final da penúltima semana do 3.º período;

e) Pretendam melhorar a classificação final da disciplina;

f) Tenham ficado excluídos por faltas no ano terminal da disciplina, pela aplicação do previsto na alínea *b*) do n.º 4 do artigo 21.º do Estatuto do Aluno e Ética Escolar, e pretendam realizar provas na 2.ª fase desse mesmo ano escolar.

6 — Os candidatos a que se refere a alínea *d*) do número anterior podem ser admitidos à prestação de provas de equivalência à frequência dos 11.º e 12.º anos de escolaridade.

7 — Os alunos a frequentar o 11.º ou 12.º anos de escolaridade, matriculados em disciplinas plurianuais nos 10.º ou 11.º anos nas quais não tenham progredido, desde que estejam ou tenham estado matriculados no ano terminal das mesmas, podem ser admitidos à prova de equivalência à frequência ou exame final nacional dessas disciplinas, sem prejuízo do disposto no número seguinte.

8 — A eventual reprovação na prova ou exame final nacional não determina anulação da classificação obtida na frequência do ano ou anos curriculares anteriores.

9 — Os alunos excluídos por faltas em qualquer disciplina só podem apresentar-se à respetiva prova de equivalência à frequência no mesmo ano letivo, na 2.ª fase.

10 — Aos alunos do 11.º ano é autorizada a realização de quaisquer provas de equivalência à frequência de disciplinas terminais, nesse ano de escolaridade, não sujeitas a exame final nacional.

11 — Aos alunos do 12.º ano, para efeitos de conclusão de curso, é facultada a apresentação a provas de equivalência à frequência em qualquer disciplina, independentemente do ano e do plano de estudos a que pertençam.

12 — Os alunos aprovados em disciplinas terminais dos 11.º e 12.º anos de escolaridade, que pretendam melhorar a sua classificação podem requerer a realização de provas de equivalência à frequência:

a) No ano de conclusão, na 2.ª fase;

b) No ano escolar seguinte ao previsto na alínea anterior, na 1.ª e 2.ª fases.

13 — Nos casos previstos no número anterior apenas é considerada a nova classificação caso seja superior à anteriormente obtida.

14 — Para efeito de melhoria de classificação, são válidas somente as provas prestadas em disciplinas com o mesmo código de prova de equivalência à frequência do plano curricular em que o aluno obteve a primeira aprovação.

15 — Não é permitida a realização de provas de equivalência à frequência para melhoria de classificação em disciplinas cuja aprovação foi obtida em sistemas de ensino estrangeiros.

16 — A identificação das disciplinas da componente de formação geral em que existem provas de equivalência à frequência são as constantes do anexo VIII da presente portaria, da qual faz parte integrante.

17 — As normas e os procedimentos a observar relativos à realização das provas de equivalência à frequência, identificadas nos termos do número anterior, incluindo a sua duração, são objeto do regulamento de provas e exames aprovado por despacho do membro do Governo responsável pela área da Educação.

18 — As provas de equivalência à frequência realizam-se no período de tempo fixado no calendário de provas e exames.

19 — Aos alunos abrangidos por medidas universais, seletivas ou adicionais, aplicadas no âmbito do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que realizem provas de equivalência à frequência são garantidas, se necessário, adaptações no processo de realização das mesmas.

20 — Compete ao conselho pedagógico definir as componentes e a duração das provas de equivalência à frequência realizadas nos anos terminais das disciplinas das componentes de formação científica e técnica artística.

21 — Na FCT não há lugar à realização de prova de equivalência à frequência.

Artigo 32.º

Avaliação externa

1 — A avaliação externa das aprendizagens deve contemplar a avaliação da capacidade de mobilização e de integração de todos os conhecimentos, competências técnicas, artísticas e relacionais, a qual deve ser realizada em complemento da avaliação interna das aprendizagens através da PAA.

2 — A natureza externa da PAA é assegurada pela integração no júri de personalidades externas de reconhecido mérito na área artística do curso e realiza-se nos termos previstos nos artigos 33.º a 35.º

3 — Os alunos dos cursos regulados pela presente portaria podem candidatar-se, na qualidade de alunos autopropostos, à realização de exames finais nacionais, para certificação de disciplinas correspondentes dos cursos científico-humanísticos, para melhoria de classificação nas referidas disciplinas ou para ingresso no ensino superior.

4 — Aos alunos abrangidos por medidas universais, seletivas ou adicionais, aplicadas no âmbito do regime jurídico da educação inclusiva, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que realizem os exames finais nacionais nos termos do número anterior são garantidas, se necessário, adaptações no processo de realização das mesmas.

Artigo 33.º

Prova de aptidão artística

1 — A PAA, de acordo com o previsto na subalínea *iv*) da alínea *b*) do n.º 2 do artigo 23.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, integra a avaliação externa.

2 — A PAA consiste na apresentação, perante um júri, de um projeto, consubstanciado num desempenho demonstrativo de conhecimentos e competências técnicas e artísticas adquiridas pelo aluno ao longo da sua formação, e do respetivo relatório final, com apreciação crítica.

3 — O projeto defendido na PAA centra-se em temas e problemas perspetivados e desenvolvidos pelo aluno e, quando aplicável, em estreita ligação com os contextos de trabalho, e realiza-se sob orientação e o acompanhamento de um ou mais professores.

4 — Tendo em conta a natureza do projeto, este pode ser desenvolvido em equipa, desde que, em todas as suas fases e momentos de concretização, seja visível e avaliável a contribuição individual específica de cada um dos respetivos membros.

5 — Os termos da realização da PAA, em ano letivo posterior ao do término da totalidade das disciplinas do plano de estudos, são aprovados pelo conselho pedagógico da escola onde esta se realiza, devendo ser dado conhecimento da resolução tomada aos serviços competentes do Ministério da Educação.

Artigo 34.º

Júri da prova de aptidão artística

1 — O júri de avaliação da PAA é designado pelo órgão de gestão e administração da escola e tem a seguinte composição:

a) O diretor ou um seu representante, que preside;
b) O diretor de curso;
c) O diretor de turma;
d) O orientador do projeto;
e) Um representante de associação de setor afim ao curso ou um docente de outra escola com formação na área;
f) Uma personalidade de reconhecido mérito na área artística do curso ou dos setores de atividade afins ao curso.

2 — O júri, para deliberar, necessita da presença de, pelo menos, quatro elementos dos referidos no número anterior, estando, entre eles, obrigatoriamente:

a) O elemento a que se refere a alínea *a*);
b) Um dos elementos a que se referem as alíneas *b*) e *c*);
c) Um dos elementos a que se refere a alínea *e*);
d) O elemento a que se refere a alínea *f*).

3 — Em caso de empate nas votações o presidente tem voto de qualidade.

Artigo 35.º

Regulamento da prova de aptidão artística

1 — A PAA rege-se, em todas as matérias não previstas no presente regime ou noutra legislação aplicável, por regulamento específico aprovado pelos órgãos de gestão e administração da escola que integra o respetivo regulamento interno.

2 — O regulamento da PAA define, entre outras, as seguintes matérias:

a) A forma de designação, bem como os direitos e deveres de todos os intervenientes;
b) Os critérios e os procedimentos a observar pelos diferentes órgãos e demais intervenientes para aceitação e acompanhamento dos projetos;
c) A negociação dos projetos, no contexto da escola e no contexto real de trabalho;
d) A calendarização de todo o processo;
e) A duração da PAA, a qual não poderá ultrapassar o período máximo de 45 minutos;
f) Os critérios de classificação a observar pelo júri da PAA;
g) Outras disposições que os órgãos de gestão e administração da escola entenderem por convenientes, designadamente o modo de justificação das faltas dos alunos no dia de apresentação da PAA e a marcação de uma segunda data para o efeito.

3 — A classificação da PAA não pode ser objeto de pedido de reapreciação.

SUBSECÇÃO III

Transição, aprovação e progressão

Artigo 36.º

Condições de transição e aprovação

1 — A aprovação do aluno em cada disciplina, na FCT e na PAA, depende da obtenção de uma classificação final igual ou superior a 10 valores.

2 — A progressão nas disciplinas das componentes de formação científica e técnica artística faz-se independentemente da progressão nas disciplinas da componente de formação geral.

3 — A obtenção de classificação inferior a 10, em qualquer das disciplinas das componentes de formação científica e técnica artística, impede a progressão ou a aprovação na respetiva disciplina, sem prejuízo da progressão ou da aprovação nas restantes disciplinas.

4 — Para os efeitos do disposto no n.º 1 a classificação de frequência no ano terminal das disciplinas da componente de formação geral não pode ser inferior a 8 valores.

5 — A transição do aluno em todas as disciplinas da componente de formação geral para o ano de escolaridade seguinte verifica-se sempre que a classificação anual de frequência ou final de disciplina, consoante os casos, não seja inferior a 10 valores a mais que duas disciplinas, sem prejuízo do disposto nos números seguintes.

6 — Para os efeitos previstos no número anterior, são consideradas as disciplinas constantes da componente de formação geral a que o aluno tenha obtido classificação inferior a 10 valores, em que tenha sido excluído por faltas, ou em que tenha anulado a matrícula.

7 — Para a transição do 11.º para o 12.º ano, nas disciplinas da componente de formação geral, são consideradas, igualmente, as disciplinas em que o aluno não progrediu na transição do 10.º ano para o 11.º ano, nesta componente.

8 — Os alunos que, na componente de formação geral, transitam para o ano seguinte com classificações inferiores a 10 valores em uma ou em duas disciplinas progridem nessa ou nessas disciplinas, desde que a classificação ou classificações obtidas não sejam inferiores a 8 valores, sem prejuízo do disposto no número seguinte.

9 — Os alunos não progridem em disciplinas da componente de formação geral em que tenham obtido classificação inferior a 10 valores em dois anos curriculares consecutivos.

10 — Os alunos que não transitam para o ano de escolaridade seguinte nas disciplinas da componente de formação geral não progridem nas disciplinas em que obtiveram classificações inferiores a 10 valores.

11 — A disciplina de Educação Moral e Religiosa, quando frequentada com assiduidade, não é considerada para os efeitos de transição de ano.

12 — Os alunos excluídos por faltas na disciplina de Educação Moral e Religiosa realizam, no final do 10.º, 11.º ou 12.º ano de escolaridade, consoante o ano em que se verificou a exclusão, uma prova especial de avaliação elaborada ao nível de escola.

13 — A aprovação na disciplina, na situação considerada no número anterior, verifica-se quando o aluno obtém naquela prova uma classificação igual ou superior a 10 valores.

14 — Nas situações em que o aluno tenha procedido a substituição de disciplinas no plano de estudos, nos termos legalmente previstos, as novas disciplinas passam a integrar o plano de estudos do aluno, sendo consideradas para efeitos de transição de ano, de acordo com as condições estabelecidas no presente artigo.

15 — Aos alunos retidos, além da renovação da matrícula nas disciplinas em que não progrediram ou não obtiveram aprovação, é ainda facultada a matrícula, nesse ano, em disciplinas do mesmo ano de escolaridade em que tenham progredido ou sido aprovados, para efeitos de melhoria de classificação, a qual só será considerada quando for superior à já obtida, desde que haja disponibilidade da escola e não implique acréscimo de encargos para o erário público.

Artigo 37.º

Situações especiais de classificação

1 — Sempre que, em qualquer disciplina anual, o número de aulas ministradas durante todo o ano letivo não tenha atingido o número previsto para oito semanas completas, considera-se o aluno aprovado, sem atribuição de classificação nessa disciplina.

2 — Para obtenção de classificação, no caso referido no número anterior, o aluno pode repetir a frequência da disciplina, de acordo com as concretas possibilidades da escola, ou requerer prova de equivalência à frequência.

3 — Caso a situação prevista no número anterior ocorra em disciplinas plurianuais, considera-se o mesmo aprovado ou em condições de progredir na disciplina, conforme se trate, ou não, de ano terminal da mesma, sem atribuição de classificação nesse ano curricular, sem prejuízo do disposto no número seguinte.

4 — Para efeitos de atribuição de classificação final de disciplina, considera-se a classificação obtida ou a média aritmética simples, arredondada às unidades, das classificações obtidas no(s) ano(s) em que foi atribuída classificação, exceto se a classificação final for inferior a 10 valores, caso em que o aluno deve realizar prova de equivalência à frequência.

5 — Nos casos referidos no n.º 3, para obtenção de classificação anual de frequência, o aluno pode repetir a frequência da disciplina, de acordo com as concretas possibilidades da escola, ou ainda, requerer prova de equivalência à frequência, nos casos em que a situação ocorra no ano terminal da mesma.

6 — Para obtenção de classificação anual de frequência nos casos referidos nos números anteriores, o aluno pode repetir a frequência da disciplina, de acordo com as possibilidades da escola, exceto quando se tratar de ano terminal da mesma.

7 — Nas situações referidas nos n.os 2, 5 e 6, apenas é considerada a classificação obtida se o aluno beneficiar da mesma.

8 — Se, por motivo da exclusiva responsabilidade da escola ou por falta de assiduidade decorrente de doença prolongada ou impedimento legal devidamente comprovado, não existirem, em qualquer disciplina, elementos de avaliação sumativa respeitantes ao 3.º período letivo, a classificação anual de frequência é atribuída pelo conselho de turma, tomando por referência as classificações obtidas no 2.º período letivo.

9 — Sempre que, por falta de assiduidade motivada por doença prolongada ou por impedimento legal devidamente comprovado, o aluno frequentar as aulas durante um único período letivo, fica sujeito à realização de uma prova extraordinária de avaliação (PEA) em cada disciplina.

10 — Aos alunos titulares de habilitações estrangeiras a quem, por ingresso tardio no sistema de ensino português, apenas tenha sido possível a atribuição de classificação num só período letivo, aplica-se o disposto no número anterior.

11 — Para efeitos do n.º 8 a classificação anual de frequência a atribuir a cada disciplina é a seguinte:

$$CAF = (CF + PEA)/2$$

em que:

CAF = classificação anual de frequência;
CF = classificação de frequência do período frequentado;
PEA = classificação da prova extraordinária de avaliação.

12 — A *PEA* deve abranger as Aprendizagens Essenciais, quando aplicável, ou a totalidade do programa, do ano curricular em causa, obedecendo aos procedimentos específicos constantes do anexo IX à presente portaria, da qual faz parte integrante.

13 — Se, por motivo da exclusiva responsabilidade da escola, apenas existirem em qualquer disciplina elementos de avaliação respeitantes a um dos três períodos letivos, os alunos podem optar entre:

a) Ser-lhes considerada como classificação anual de frequência a obtida nesse período;
b) Não lhes ser atribuída classificação anual de frequência nessa disciplina.

14 — Na situação prevista na alínea *b*) do número anterior, observa-se o seguinte:

a) No caso de disciplinas anuais considera-se o aluno aprovado, sem atribuição de classificação;
b) No caso de disciplinas plurianuais, considera-se o aluno aprovado ou em condições de progredir na disciplina, conforme se trate ou não do ano terminal da mesma, sem atribuição de classificação nesse ano curricular, sem prejuízo do disposto na alínea seguinte;
c) Para efeitos de atribuição de classificação final de disciplina, no caso referido na alínea anterior, considera-se a classificação obtida ou a média aritmética simples, arredondada às unidades, das classificações obtidas no(s) ano(s) em que foi atribuída classificação, exceto se a classificação final for inferior a 10 valores, caso em que o aluno realiza prova de equivalência à frequência.

15 — Se a classificação interna final, calculada nos termos do n.º 10 for inferior a 10 valores, esta não é considerada para efeitos da classificação final da disciplina.

Artigo 38.º

Classificação final das disciplinas

1 — A classificação final das disciplinas é obtida da seguinte forma:

a) Nas disciplinas anuais, pela atribuição da classificação de frequência;
b) Nas disciplinas plurianuais, pela média aritmética simples das classificações anuais de frequência dos anos em que foram ministradas, com arredondamento às unidades.

2 — A classificação final em qualquer disciplina pode também obter-se pelo recurso à realização exclusiva, na qualidade de aluno autoproposto, de provas de equivalência à frequência ou de exames finais nacionais, sendo a classificação final, em caso de aprovação, a obtida na prova.

Artigo 39.º

Classificação final de curso

1 — A classificação final de curso é o resultado da aplicação da seguinte fórmula.

$$CFC = (8MCD + 2PAA)/10$$

em que:

CFC = classificação final de curso (com arredondamento às unidades);
MCD = média aritmética simples, com arredondamento às unidades, da classificação final obtida pelo aluno em todas as disciplinas e, no Curso Secundário de Dança, na formação em contexto de trabalho;
PAA = classificação obtida na prova de aptidão artística.

2 — A disciplina de Educação Moral e Religiosa não é considerada para efeitos de apuramento de classificação final do curso.

Artigo 40.º

Conselho de turma de avaliação

1 — O conselho de turma, para efeitos de avaliação dos alunos, é constituído pelos professores da turma.

2 — Quando as componentes de formação são ministradas em mais do que uma escola cabe a estas estabelecerem os mecanismos necessários para efeitos de articulação pedagógica e de procedimentos de avaliação.

3 — Compete aos conselhos de turma:

a) Apreciar a proposta de classificação apresentada por cada professor, tendo em conta as informações que a suportam e a situação global do aluno;
b) Deliberar sobre a classificação final a atribuir em cada disciplina.

4 — O funcionamento dos conselhos de turma obedece ao previsto no Código do Procedimento Administrativo.

5 — Quando a reunião não se puder realizar, por falta de quórum ou por indisponibilidade de elementos de avaliação, deve ser convocada nova reunião, no prazo máximo de 48 horas, para a qual cada um dos docentes deve previamente disponibilizar, ao diretor da escola, os elementos de avaliação de cada aluno.

6 — Nas situações previstas no número anterior, o diretor de turma, ou quem o substitua, apresenta ao conselho de turma os elementos de avaliação de cada aluno previamente disponibilizados.

7 — As deliberações dos conselhos de turma de avaliação devem resultar do consenso dos professores que os integram.

8 — No conselho de turma podem intervir, sem direito a voto, outros professores ou técnicos que participem no processo de ensino e aprendizagem, bem como outros elementos cuja participação o conselho pedagógico considere conveniente.

Artigo 41.º

Registo das classificações

1 — As classificações atribuídas no final de cada período letivo são registadas em pauta, bem como nos restantes documentos previstos para esse efeito.

2 — O aproveitamento final de cada disciplina é expresso pela classificação atribuída pelo conselho de turma na reunião de avaliação do 3.º período.

3 — As deliberações do conselho de turma são ratificadas pelo diretor da escola.

4 — O diretor da escola deve garantir a verificação das pautas e da restante documentação relativa às reuniões dos conselhos de turma, assegurando-se da conformidade das mesmas com as disposições em vigor, competindo-lhe desencadear os mecanismos necessários à correção de eventuais irregularidades.

5 — As pautas, após a ratificação prevista no n.º 3, são afixadas em local apropriado no interior da escola, nelas devendo constar a data da respetiva afixação.

6 — O diretor da escola, sempre que o considere justificado, pode determinar a repetição da reunião do conselho de turma, informando sobre os motivos que fundamentam tal determinação.

7 — Se após a repetição da reunião, subsistirem factos que, no entender do diretor da escola, impeçam a ratificação da deliberação do conselho de turma, deve a situação ser apreciada em reunião do conselho pedagógico.

Artigo 42.º

Revisão das decisões

1 — As decisões relativas à avaliação das aprendizagens no 3.º período podem ser objeto de pedido de revisão subscrito pelo encarregado de educação, ou pelo aluno quando maior de idade.

2 — Os pedidos de revisão são dirigidos ao diretor da escola, mediante requerimento devidamente fundamentado em razões de ordem técnica, pedagógica ou legal, no prazo de três dias úteis, a contar da data da afixação da pauta, acompanhado dos documentos considerados pertinentes.

3 — Os requerimentos recebidos depois de expirado o prazo fixado no número anterior, bem como os que não apresentem qualquer fundamentação são liminarmente indeferidos.

4 — O diretor convoca, nos cinco dias úteis após a aceitação do requerimento, uma reunião extraordinária do conselho de turma para apreciação do pedido.

5 — O conselho de turma, reunido extraordinariamente, aprecia o pedido e delibera sobre o mesmo, elaborando um relatório pormenorizado, que deve integrar a ata da reunião.

6 — Nos casos em que o conselho de turma mantenha a sua deliberação, o processo aberto pelo pedido de revisão é enviado pelo diretor ao conselho pedagógico para parecer prévio à decisão final.

7 — Da decisão do diretor e respetiva fundamentação é dado conhecimento ao interessado, através de carta registada, no prazo máximo de 30 dias úteis, contados a partir do dia útil seguinte ao da data da receção do requerimento, a que se refere o n.º 2.

8 — Da decisão que recaiu sobre o pedido de revisão pode ser interposto, no prazo de cinco dias úteis após a data da receção da resposta, recurso hierárquico para o Diretor-Geral dos Estabelecimentos Escolares, quando o mesmo for baseado em vício de forma existente no processo.

9 — Da decisão do recurso hierárquico não cabe qualquer outra forma de impugnação administrativa.

Artigo 43.º

Impugnação das classificações das provas e exames finais nacionais

As classificações referentes às provas de equivalência à frequência e aos exames finais nacionais são passíveis de impugnação administrativa, nos termos do regulamento de provas e exames aprovado por despacho do membro do Governo responsável pela área da educação.

SUBSECÇÃO IV

Conclusão e certificação

Artigo 44.º

Certificação

1 — Concluem o Curso Secundário de Dança os alunos aprovados em todas as disciplinas da matriz curricular do curso, na FCT e na PAA, obtendo o nível 4 de qualificação do Quadro Nacional de Qualificações (QNQ) e correspondente nível do Quadro Europeu de Qualificações (QEQ).

2 — Concluem os Cursos Secundários de Música, de Canto ou de Canto Gregoriano os alunos aprovados em todas as disciplinas da matriz curricular do respetivo curso e na PAA, obtendo o nível 3 de qualificação do QNQ e correspondente nível do QEQ.

3 — Aos alunos em regime supletivo que obtenham aprovação em todas as disciplinas do respetivo curso e na PAA é conferido o direito à emissão dos diploma e certificado previstos no número seguinte, após comprovarem ter concluído noutra modalidade de ensino as disciplinas relativas à componente de formação geral.

4 — A conclusão de um curso é certificada através da emissão, em regra, em formato eletrónico de:

a) Um diploma que ateste a conclusão do nível secundário de educação e indique o curso concluído e a respetiva classificação final, bem como o nível de qualificação obtido, de acordo com o QNQ e correspondente nível do QEQ e, no caso do Curso Secundário de Dança, ainda, a obtenção de certificação profissional;

b) Um certificado que ateste o nível de qualificação de acordo com o QNQ e correspondente nível do QEQ, discrimine as disciplinas da matriz curricular, o projeto apresentado na PAA, a FCT, no caso do Curso Secundário de Dança, e as respetivas classificações finais.

5 — Os certificados a que se refere a alínea *b*) do número anterior devem ainda atestar a participação do aluno em representação dos pares em órgãos do estabelecimento de ensino e em atividades e projetos, designadamente, culturais, artísticos, desportivos, científicos e no âmbito do suporte básico de vida, de Cidadania e Desenvolvimento, entre outros de relevante interesse social desenvolvidos no âmbito da escola.

6 — Para os alunos abrangidos por medidas adicionais, designadamente adaptações curriculares significativas, aplicadas no âmbito do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, a certificação obedece ao disposto no respetivo artigo 30.º

7 — A requerimento dos interessados, podem ainda ser emitidas, em qualquer momento do percurso escolar, certidões das habilitações adquiridas, as quais devem discriminar as disciplinas concluídas e as respetivas classificações.

8 — Sempre que o aluno, após conclusão de qualquer curso do ensino secundário, concluir uma ou mais disciplinas, cuja frequência seja iniciada no ano seguinte ao da conclusão do curso, a classificação obtida nessa(s) disciplina(s) pode contar, por opção do aluno, para efeitos de cálculo da média final de curso, desde que as disciplinas integrem o plano de estudos do curso concluído e sejam concluídas no período correspondente ao ciclo de estudos das mesmas, devendo nestes casos ser emitidos novos diplomas e certificados.

9 — A emissão do diploma, do certificado e das certidões referidos nos números anteriores é da competência da escola responsável pelas componentes de formação científica e técnica artística.

10 — Para efeitos do disposto no número anterior, deve a escola ser detentora de toda a informação relativa ao percurso escolar do aluno.

CAPÍTULO III

Regime de frequência, matrícula e constituição de turmas

Artigo 45.º

Regimes de frequência

1 — Os Cursos Secundários de Dança, de Música, de Canto e de Canto Gregoriano são frequentados em regime integrado ou em regime articulado.

2 — Os Cursos Secundários de Música, de Canto e de Canto Gregoriano podem ainda ser frequentados em regime supletivo, sendo a sua frequência restrita às componentes de formação científica e técnica artística a que se referem os anexos II a IV, aplicando-se a tabela constante do anexo X da presente portaria.

Artigo 46.º

Disposições comuns na admissão de alunos

1 — O ingresso nos cursos secundários de Dança, de Música, de Canto e de Canto Gregoriano faz-se mediante a realização de uma prova de acesso com caráter eliminatório.

2 — A prova a que se refere o número anterior é da responsabilidade das escolas que ministram as componentes científica e técnica artística.

3 — O modelo da prova e os respetivos critérios de avaliação são aprovados pelo conselho pedagógico e afixados na escola em local apropriado para o efeito, com uma antecedência mínima de 30 dias sobre a data de início de realização das provas.

4 — Por decisão do órgão de direção da escola do ensino artístico especializado podem ser considerados os resultados obtidos nas provas globais nas disciplinas da componente de formação artística especializada de 9.º ano de escolaridade, para efeitos de ingresso nos cursos secundários, desde que as mesmas tenham sido realizadas na escola à qual o aluno se candidata.

Artigo 47.º

Disposições específicas para admissão ao Curso Secundário de Dança

1 — Podem ser admitidos no Curso Secundário de Dança os alunos que, tendo sido aprovados na prova referida no n.º 1 do artigo 46.º, e ou estando nas condições previstas no n.º 4 do mesmo artigo, se encontrem numa das seguintes situações:

a) Tenham completado o Curso Básico de Dança;

b) Possuam o 9.º ano de escolaridade do ensino básico geral ou equivalente.

2 — A admissão ao Curso Secundário de Dança é facultada aos alunos em regime integrado ou articulado, desde que em todas as disciplinas das componentes de formação científica e técnica artística seja assegurada a frequência do ano correspondente ou mais avançado relativamente ao ano de escolaridade que frequentam na escola de ensino geral, sem prejuízo das situações decorrentes de reorientações de percursos formativos.

Artigo 48.º

Disposições específicas para admissão aos cursos secundários de Música, Canto e Canto Gregoriano

1 — Podem ser admitidos nos cursos secundários de Música, de Canto ou de Canto Gregoriano, em função dos regimes de frequência, nos termos constantes dos n.os 2 a 4 do presente artigo, os alunos que, tendo sido aprovados na prova referida no n.º 1 do artigo 46.º ou estando nas condições previstas no n.º 4 do referido artigo, se encontrem numa das seguintes situações:

a) Tenham concluído um curso básico na área da música;

b) Tenham completado todas as disciplinas da componente de formação artística especializada de um curso básico na área da música, em regime supletivo;

c) Não tendo concluído um curso básico na área da música, possuam o 9.º ano de escolaridade ou equivalente.

2 — A admissão ao Curso Secundário de Música é facultada aos alunos:

a) Em regime integrado ou articulado, desde que em todas as disciplinas das componentes de formação científica e técnica artística seja assegurada a frequência do ano ou grau correspondente ou mais avançado relativamente ao ano de escolaridade que frequentam na escola de ensino geral, sem prejuízo das situações decorrentes de reorientações de percursos formativos;

b) Em regime supletivo, com idade não superior a 18 anos, em 31 de agosto do ano letivo anterior àquele em que se matriculam, desde que o ano ou grau de todas as disciplinas frequentadas, das componentes de formação científica e técnica artística, tenha um desfasamento anterior não superior a dois anos, relativamente ao ano de escolaridade frequentado.

3 — A admissão ao Curso Secundário de Canto ou de Canto Gregoriano é facultada aos alunos:

a) Em regime integrado ou articulado, desde que em todas as disciplinas das componentes de formação científica e técnica artística seja assegurada a frequência do ano ou grau correspondente ou mais avançado relativamente ao ano de escolaridade que frequentam na escola de ensino

geral, sem prejuízo das situações decorrentes de reorientações de percursos formativos;

b) Em regime supletivo, com idade não superior a 23 anos de idade, em 31 de agosto do ano letivo anterior àquele em que se matriculam, independentemente do ano e nível de escolaridade frequentado.

4 — Podem ser admitidos alunos em regime supletivo em condições distintas das expressas nas alíneas *b*) dos n.os 2 e 3 do presente artigo, e do n.º 8 do artigo seguinte, desde que não sejam objeto de financiamento público.

Artigo 49.º

Matrícula e renovação de matrícula

1 — A matrícula e sua renovação nos cursos secundários de Dança, de Música, de Canto ou de Canto Gregoriano regem-se pelas disposições específicas da presente portaria e outros procedimentos aplicáveis a esta matéria e nível de ensino.

2 — As prioridades na matrícula ou renovação de matrícula nos cursos secundários de Dança, de Música, de Canto e de Canto Gregoriano obedecem à seriação decorrente dos resultados obtidos na prova de acesso e às vagas existentes para este efeito em cada escola.

3 — Considera-se matrícula o ingresso, pela primeira vez, num Curso Secundário de Dança, de Música, de Canto ou de Canto Gregoriano, bem como aquele que é efetuado após um ou mais anos sem que o aluno efetue a renovação da matrícula.

4 — A matrícula num dos cursos previstos nos números anteriores, quando frequentados em regime articulado, é efetuada nas escolas que ministram a matriz curricular.

5 — No caso referido no número anterior, no ato de matrícula ou da renovação da matrícula, devem ser apresentados documentos comprovativos da mesma em ambas as escolas que ministram o plano de estudo correspondente.

6 — É vedada a matrícula ou renovação de matrícula nos cursos regulamentados pela presente portaria aos alunos, que frequentem outro curso da mesma área artística de nível de escolaridade igual ou diferente, quando são alvo de financiamento público nas duas ofertas educativas.

7 — Os alunos que sejam admitidos num curso secundário de Dança, de Música, de Canto ou de Canto Gregoriano devem matricular-se em todas as disciplinas das respetivas matrizes curriculares.

8 — Sem prejuízo do disposto no número anterior, é concedida aos alunos a faculdade de, em regime supletivo, frequentarem no mínimo quatro disciplinas constantes das respetivas matrizes curriculares.

9 — Compete ao conselho pedagógico definir o elenco das disciplinas referidas no número anterior, o qual deve constar do regulamento interno.

10 — Os estabelecimentos de ensino secundário geral devem aceitar os alunos que se matriculem em cursos secundários nas áreas da dança ou da música em regime articulado, em escolas do ensino artístico especializado da música com as quais tenham estabelecido protocolos.

11 — O disposto no número anterior não pode implicar, só por si, que as escolas do ensino artístico especializado da música em regime articulado recusem a matrícula de alunos provenientes de estabelecimentos de ensino secundário geral com os quais não tenham ainda protocolo celebrado.

Artigo 50.º

Condições especiais e restrições de matrícula

1 — Ao aluno que transita de ano com classificação igual a 9 ou 8 valores em uma ou duas disciplinas da componente de formação geral é permitida a matrícula em todas as disciplinas dessa componente no ano de escolaridade seguinte.

2 — Não é autorizada a matrícula em disciplinas da componente de formação geral em que o aluno tenha obtido classificação inferior a 10 valores em dois anos curriculares consecutivos.

3 — Ao aluno que transite de ano, não progredindo ou não obtendo aprovação em uma ou duas disciplinas da componente de formação geral, é autorizada a inscrição nas disciplinas em que se verifica a não progressão ou aprovação, de acordo com as possibilidades da escola.

4 — Os alunos ficam impedidos de renovar a matrícula no respetivo curso, nas seguintes situações:

a) Não obtenham aproveitamento durante dois anos consecutivos ou interpolados em qualquer das disciplinas das componentes de formação científica ou técnica artística;

b) Não obtenham aproveitamento em três disciplinas das componentes de formação científica ou técnica artística no mesmo ano letivo;

c) Tenham frequentado os cursos secundários de Dança, de Música, de Canto ou de Canto Gregoriano por um período de cinco anos letivos;

d) Se verifique a manutenção da situação do incumprimento do dever de assiduidade por parte do aluno, cumpridos por parte da escola os procedimentos inerentes à ultrapassagem do limite de faltas injustificadas previsto na lei.

5 — Os alunos que, por motivo de força maior devidamente comprovado, se encontrem numa das situações referidas nas alíneas *a*), *b*) ou *c*) do número anterior podem, mediante requerimento dirigido ao diretor da escola que ministra as componentes de formação científica e técnica artística, renovar a matrícula, desde que tal seja aprovado pelo conselho pedagógico e, no caso dos alunos que se encontrem na situação descrita na alínea *c*), a renovação de matrícula não acarrete aumento de encargos para o erário público.

Artigo 51.º

Disposições comuns para a constituição de turmas

1 — Para efeitos da lecionação da componente de formação geral, os estabelecimentos de ensino secundário geral não estão obrigados à integração dos alunos que frequentam os cursos secundários em regime articulado em turmas especialmente constituídas para o efeito.

2 — Excecionalmente pode ser autorizada a constituição de turmas com número inferior ao previsto em regulamentação própria, mediante requerimento do diretor dirigido aos serviços competentes do Ministério da Educação.

Artigo 52.º

Disposições específicas para a constituição de turmas no Curso Secundário de Dança

Podem ser lecionadas, em simultâneo, disciplinas da componente técnica artística, a alunos de diferentes anos e níveis de proficiência.

Artigo 53.º

Disposições específicas para a constituição de turmas nos cursos secundários de Música, de Canto e de Canto Gregoriano

1 — Sem prejuízo do disposto no número seguinte, no estabelecimento de ensino artístico especializado é autorizada a constituição de turmas que integrem alunos a frequentar qualquer dos planos de estudos constantes dos anexos II a IV, desde que as disciplinas sejam comuns e com a mesma carga horária, e os alunos estejam a frequentar o mesmo ano ou grau.

2 — Podem ser lecionadas em simultâneo, a alunos de diversos anos ou graus, disciplinas como a de Classes de Conjunto, cuja natureza pode implicar a integração de alunos provenientes de diversos níveis e ou regimes de frequência.

3 — Nas componentes de formação científica e técnica artística deve observar-se o seguinte:

a) É autorizado o desdobramento em dois grupos na disciplina de Formação Musical, exceto quando o número de alunos da turma seja igual ou inferior a 15 alunos;

b) As disciplinas de Canto e Instrumento são lecionadas:

i) Individualmente, quando o curso é frequentado em regime integrado ou articulado;

ii) A dois alunos, quando frequentado em regime supletivo, podendo neste caso, por questões pedagógicas ou de gestão de horários, a carga horária ser repartida igualmente entre eles.

c) O número mínimo de alunos, por disciplina, é o seguinte:

i) Dois, em Educação Vocal e Técnica Vocal, Arte de Representar, Acompanhamento e Improvisação, Correpetição, Instrumento de Tecla e em Baixo Contínuo;

ii) Três, em Composição;

iii) Seis, em Análise e Técnicas de Composição.

d) As disciplinas de Coro Gregoriano e de Prática de Canto Gregoriano são disciplinas de conjunto.

4 — Excecionalmente pode ser autorizado, consoante as características das disciplinas, o funcionamento em termos diferentes dos referidos no número anterior, mediante requerimento do diretor dirigido aos serviços competentes do Ministério da Educação.

CAPÍTULO IV

Disposições transitórias e finais

Artigo 54.º

Norma transitória

Até à definição de novos documentos curriculares para as disciplinas das componentes de formação científica e técnica artística, aplicam-se os programas atualmente em vigor com eventuais ajustamentos que se considerem necessários.

Artigo 55.º

Norma revogatória

É revogada a Portaria n.º 243-B/2012, de 13 de agosto, na sua redação atual, de acordo com a calendarização de produção de efeitos fixada no artigo seguinte.

Artigo 56.º

Produção de efeitos

1 — A presente portaria produz efeitos a partir do ano letivo de:

a) 2018/2019, no que respeita ao 10.º ano de escolaridade;

b) 2019/2020, no que respeita ao 11.º ano de escolaridade;

c) 2020/2021, no que respeita ao 12.º ano de escolaridade.

2 — Sem prejuízo do disposto no número anterior, às turmas das escolas abrangidas pelo Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho de 2017, são aplicáveis as disposições da presente portaria nos termos seguintes:

a) 2018/2019, no que respeita ao 11.º ano de escolaridade;

b) 2019/2020, no que respeita ao 12.º ano de escolaridade;

3 — Os alunos retidos no 10.º, 11.º e 12.º anos de escolaridade, no final dos anos letivos de 2017/2018, 2018/19 e 2019/2020 são, respetivamente, integrados no mesmo ano de escolaridade, nos planos curriculares aprovados pelo Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, sem prejuízo da salvaguarda das classificações obtidas nas disciplinas do plano curricular em que se encontravam.

Artigo 57.º

Entrada em vigor

A presente portaria entra em vigor no dia seguinte ao da sua publicação.

O Secretário de Estado da Educação, *João Miguel Marques da Costa,* em 14 de agosto de 2018.

ANEXO I

[a que se refere a alínea *a*) do n.º 1 do artigo 6.º]

Curso Secundário de Dança

Tomando por referência a matriz curricular-base e as opções relativas à autonomia e flexibilidade curricular, as escolas organizam o trabalho de integração e articulação curricular com vista ao desenvolvimento do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. As escolas organizam os tempos letivos na unidade que considerem mais adequada.

Componentes de formação		Carga horária semanal *(a)*		
		10.º ano	11.º ano	12.º ano
Geral:				
Português ……..		180	180	200
Língua Estrangeira I, II ou III *(b)*…….		150	150	-
Filosofia ……..		150	150	-
Científica:				
História da Cultura e das Artes ……..	Cidadania e Desenvolvimento *(l)*	135	135	135
Música…….		90	90	90
Oferta Complementar *(c)* ……		(90)	(90)	(90)
Subtotal		225 (315)	225 (315)	225 (315)
Técnica Artística:				
Técnicas de Dança *(d)*……..		900	900	1080
Técnicas de Dança Clássica *(e)*				
Técnicas de Dança Contemporânea *(f)*				
Disciplina de opção *(g)*: ……..….		-	90 (180)	90 (180)
Composição				
Técnicas Teatrais				
Oferta Complementar *(c)* ……		(90)	(90)	(90)
Subtotal		900 (990)	990 (1080)	1170 (1260)
Educação Moral e Religiosa *(h)*……..….		*(h)*	*(h)*	*(h)*
Formação em Contexto de Trabalho *(i)*……..				7920
(j)		225 *(j)*	225 *(j)*	225 *(j)*
Total *(k)*		1665 a 1980	1755 a 2070	1845 a 2160

(a) A carga horária semanal indicada na componente de formação geral constitui uma referência para as disciplinas dessa componente, nos termos do artigo 7.º.

(b) O aluno escolhe uma língua estrangeira. Se tiver estudado apenas uma língua estrangeira no ensino básico, iniciará obrigatoriamente uma segunda língua no ensino secundário. No caso de o aluno iniciar uma segunda língua, tomando em conta as disponibilidades da escola, poderá cumulativamente dar continuidade à Língua Estrangeira I como disciplina facultativa, com a aceitação expressa do acréscimo da carga horária. Aos alunos oriundos de sistemas educativos estrangeiros aplica-se o disposto no artigo 12.º.

(c) Disciplina a ser criada de acordo com os recursos das escolas e de oferta facultativa na componente de formação científica ou na componente de formação técnica artística, com uma carga horária até 90 minutos, ou com a carga máxima indicada a ser aplicada na lecionação de duas disciplinas, não podendo ser ultrapassado o número máximo de disciplinas permitido na matriz dos cursos artísticos especializados. Caso as escolas não pretendam lecionar nenhuma disciplina de Oferta Complementar, poderão lecionar duas disciplinas de opção nos termos em que as mesmas ocorrem, ou reforçar uma ou mais disciplinas das componentes de formação científica ou técnica artística.

(d) A distribuição da carga horária semanal entre as duas disciplinas técnicas é da responsabilidade de cada escola.

(e) Inclui Repertório Clássico e *Pas-de-Deux*.

(f) Inclui Repertório Contemporâneo.

(g) Nos termos dos nºs 3 e 4 do artigo 6º. Excetua-se a ressalva constante na alínea *(c)*.

(h) Disciplina de oferta obrigatória e de frequência facultativa, com um tempo letivo a organizar na unidade definida pela escola, nunca inferior a 45 minutos e que acresce ao total da matriz.

(i) A Formação em Contexto de Trabalho, caso ocorra concentradamente não deverá ultrapassar as 35 horas semanais.

(j) Contempla até 225 minutos de aplicação facultativa, consoante o projeto educativo. Podem ser utilizados em atividades de conjunto ou aplicados em uma ou mais de uma disciplina das componentes de formação científica e ou técnica artística, podendo a sua carga horária global ser gerida por período escolar.

(k) Do somatório das cargas horárias alocadas a cada disciplina resulta um tempo total inferior ao total constante na matriz, ficando ao critério da escola a gestão do tempo sobrante, a utilizar no reforço da componente de formação geral.

(l) Componente desenvolvida nos termos do artigo 10.º.

ANEXO II

[a que se refere a alínea *b*) do n.º 1 do artigo 6.º]

Curso Secundário de Música

Tomando por referência a matriz curricular-base e as opções relativas à autonomia e flexibilidade curricular, as escolas organizam o trabalho de integração e articulação curricular com vista ao desenvolvimento do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. As escolas organizam os tempos letivos na unidade que considerem mais adequada.

Componentes de formação		Carga horária semanal *(a)*		
		10.º ano	11.º ano	12.º ano
Geral:				
Português ……		180	180	200
Língua Estrangeira I, II ou III *(b)*……..		150	150	-
Filosofia ……..		150	150	-
Educação Física……..		150	150	150
Científica:				
História da Cultura e das Artes …….	Cidadania e Desenvolvimento *(j)*	135	135	135
Formação Musical …….		90	90	90
Análise e Técnicas de Composição ……..		135	135	135
Oferta Complementar *(c)* ……		(90)	(90)	(90)
Subtotal		360 (450)	360 (450)	360 (450)
Técnica Artística:				
Instrumento/Educação Vocal/Composição *(d)*		90	90	90
Classes de Conjunto *(e)* ……..		135	135	135
Disciplina de opção *(f)*: ……..…….		-	45 (90)	45 (90)
Baixo Contínuo				
Acompanhamento e Improvisação				
Instrumento de Tecla				
Oferta Complementar *(c)* ……..……		(90)	(90)	(90)
Subtotal		225 (315)	270 (360)	270 (360)
Educação Moral e Religiosa *(g)*……..……		*(g)*	*(g)*	*(g)*
(h)		(90) *(h)*	(90) *(h)*	(90) *(h)*
Total *(i)*		1305 a 1485	1350 a 1530	1035 a 1215

(a) A carga horária semanal indicada na componente de formação geral constitui uma referência para as disciplinas dessa componente, nos termos do artigo 7.º.

(b) O aluno escolhe uma língua estrangeira. Se tiver estudado apenas uma língua estrangeira no ensino básico, iniciará obrigatoriamente uma segunda língua no ensino secundário. No caso de o aluno iniciar uma segunda língua, tomando em conta as disponibilidades da escola, poderá cumulativamente dar continuidade à Língua Estrangeira I como disciplina facultativa, com a aceitação expressa do acréscimo da carga horária. Aos alunos oriundos de sistemas educativos estrangeiros aplica-se o disposto no artigo 12.º.

(c) Disciplina a ser criada de acordo com os recursos das escolas e de oferta facultativa, na componente de formação científica ou na componente de formação técnica artística, com uma carga horária até 90 minutos, ou com a carga máxima indicada a ser aplicada na lecionação de duas disciplinas, não podendo ser ultrapassado o número máximo de disciplinas permitido na matriz dos cursos artísticos especializados. Caso as escolas não pretendam lecionar nenhuma disciplina de Oferta Complementar, poderão lecionar duas disciplinas de opção nos termos em que as mesmas ocorrem, ou reforçar uma ou mais disciplinas das componentes de formação científica ou técnica artística.

(d) Consoante a variante do curso: Instrumento, Formação Musical ou Composição, o aluno frequentará a disciplina de Instrumento, Educação Vocal ou Composição. Em Educação Vocal a carga horária semanal pode, por questões pedagógicas ou de gestão de horários, ser repartida igualmente entre os alunos. Caso o não seja, metade da carga horária desta disciplina poderá ser transferida para a lecionação da disciplina de Instrumento de Tecla.

(e) Sob esta designação incluem-se as seguintes práticas de música em conjunto: Coro, Música de Câmara, Orquestra.

(f) Nos termos dos nºs 3 e 4 do artigo 6.º. Excetua-se a ressalva constante na alínea *(c)*.

(g) Disciplina de oferta obrigatória e de frequência facultativa, com um tempo letivo a organizar na unidade definida pela escola, nunca inferior a 45 minutos e que acresce ao total da matriz.

(h) Contempla até 90 minutos de aplicação facultativa, consoante o projeto educativo. Podem ser utilizados em atividades de conjunto ou aplicados em uma ou mais de uma disciplina coletiva das componentes de formação científica e ou técnica artística, podendo a sua carga horária global ser gerida por período escolar.

(i) Do somatório das cargas horárias alocadas a cada disciplina resulta um tempo total inferior ao total constante na matriz, ficando ao critério da escola a gestão do tempo sobrante, a utilizar no reforço da componente de formação geral.

(j) Componente desenvolvida nos termos do artigo 10.º.

ANEXO III

[a que se refere a alínea *c*) do n.º 1 do artigo 6.º]

Curso Secundário de Canto

Tomando por referência a matriz curricular-base e as opções relativas à autonomia e flexibilidade curricular, as escolas organizam o trabalho de integração e articulação curricular com vista ao desenvolvimento do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. As escolas organizam os tempos letivos na unidade que considerem mais adequada.

Componentes de formação		Carga horária semanal *(a)*		
		10.º ano	11.º ano	12.º ano
Geral:				
Português	Cidadania e Desenvolvimento *(k)*	180	180	200
Língua Estrangeira I, II ou III *(b)*		150	150	-
Filosofia		150	150	-
Educação Física		150	150	150
Científica:				
História da Cultura e das Artes		135	135	135
Formação Musical *(c)*		90 (180)	90 (180)	90 (180)
Análise e Técnicas de Composição		135	135	135
Oferta Complementar *(d)*		(90)	(90)	(90)
Subtotal		360 (540)	360 (540)	360 (540)
Técnica Artística:				
Canto		90	90	90
Classes de Conjunto *(e)*		135	135	135
Línguas de Repertório *(f)*		180	180	180
Alemão Italiano				
Disciplina de opção *(g)*:		-	45	45
Prática de Canto Gregoriano Arte de Representar Instrumento de Tecla Correpetição				
Subtotal		405 (495)	450 (540)	450 (540)
Educação Moral e Religiosa *(h)*		*(h)*	*(h)*	*(h)*
(i)		(90) *(i)*	(90) *(i)*	(90) *(i)*
Total *(j)*		1485 a 1755	1530 a 1800	1215 a 1485

(a) A carga horária semanal indicada na componente de formação geral constitui uma referência para as disciplinas dessa componente, nos termos do artigo 7.º.

(b) O aluno escolhe uma língua estrangeira. Se tiver estudado apenas uma língua estrangeira no ensino básico, iniciará obrigatoriamente uma segunda língua no ensino secundário. No caso de o aluno iniciar uma segunda língua, tomando em conta as disponibilidades da escola, poderá cumulativamente dar continuidade à Língua Estrangeira I como disciplina facultativa, com a aceitação expressa do acréscimo da carga horária. Aos alunos oriundos de sistemas educativos estrangeiros aplica-se o disposto no artigo 12.º.

(c) A carga horária máxima é aplicável, em função da aferição resultante da prova de acesso e enquanto se justificar, aos alunos que não são detentores do 5º grau da disciplina de Formação Musical.

(d) Disciplina a ser criada de acordo com os recursos das escolas e de oferta facultativa, com uma carga horária até 90 minutos. Caso as escolas não pretendam lecionar a disciplina de Oferta Complementar, poderão reforçar uma ou mais disciplinas coletivas das componentes de formação científica ou técnica artística.

(e) Sob esta designação incluem-se as seguintes práticas de música em conjunto: Coro, Música de Câmara, Estúdio de Ópera.

(f) A distribuição da carga horária semanal entre as duas disciplinas de línguas de repertório é da responsabilidade de cada escola.

(g) Nos termos dos nºs 3 e 4 do artigo 6.º.

(h) Disciplina de oferta obrigatória e de frequência facultativa, com um tempo letivo a organizar na unidade definida pela escola, nunca inferior a 45 minutos e que acresce ao total da matriz.

(i) Contempla até 90 minutos de aplicação facultativa, consoante o projeto educativo. Podem ser utilizados em atividades de conjunto ou aplicados em uma ou mais de uma disciplina coletiva das componentes de formação científica e ou técnica artística, podendo a sua carga horária global ser gerida por período escolar.

(j) Do somatório das cargas horárias alocadas a cada disciplina resulta um tempo total inferior ao total constante na matriz, ficando ao critério da escola a gestão do tempo sobrante, a utilizar no reforço da componente de formação geral.

(k) Componente desenvolvida nos termos do artigo 10.º.

ANEXO IV

[a que se refere a alínea *d*) do n.º 1 do artigo 6.º]

Curso Secundário de Canto Gregoriano

Tomando por referência a matriz curricular-base e as opções relativas à autonomia e flexibilidade curricular, as escolas organizam o trabalho de integração e articulação curricular com vista ao desenvolvimento do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. As escolas organizam os tempos letivos na unidade que considerem mais adequada.

Componentes de formação		Carga horária semanal *(a)*		
		10.º ano	11.º ano	12.º ano
Geral:				
Português	Cidadania e Desenvolvimento *(j)*	180	180	200
Língua Estrangeira I, II ou III *(b)*		150	150	-
Filosofia		150	150	-
Educação Física		150	150	150
Científica:				
História da Cultura e das Artes		135	135	135
Formação Musical		90	90	90
Análise e Técnicas de Composição		135	135	135
Oferta Complementar *(c)*		(90)	(90)	(90)
Subtotal		360 (450)	360 (450)	360 (450)
Técnica Artística:				
Canto Gregoriano		90	90	90
Classes de Conjunto *(d)*		135	135	135
Técnica Vocal *(e)*		90	90	90
Disciplina de opção *(f)*:		-	45 (90)	45 (90)
Instrumento de Tecla Coro Gregoriano				
Oferta Complementar *(c)*		(90)	(90)	(90)
Subtotal		315 (405)	360 (450)	360 (450)
Educação Moral e Religiosa *(g)*		*(g)*	*(g)*	*(g)*
(h)		(90) *(h)*	(90) *(h)*	(90) *(h)*
Total *(i)*		1395 a 1575	1440 a 1620	1125 a 1305

(a) A carga horária semanal indicada na componente de formação geral constitui uma referência para as disciplinas dessa componente, nos termos do artigo 7.º.

(b) O aluno escolhe uma língua estrangeira. Se tiver estudado apenas uma língua estrangeira no ensino básico, iniciará obrigatoriamente uma segunda língua no ensino secundário. No caso de o aluno iniciar uma segunda língua, tomando em conta as disponibilidades da escola, poderá cumulativamente dar continuidade à Língua Estrangeira I como disciplina facultativa, com a aceitação expressa do acréscimo da carga horária. Aos alunos oriundos de sistemas educativos estrangeiros aplica-se o disposto no artigo 12.º.

(c) Disciplina a ser criada de acordo com os recursos das escolas e de oferta facultativa, em qualquer das componentes de formação, com uma carga horária até 90 minutos, ou com a carga máxima indicada a ser aplicada na lecionação de duas disciplinas, não podendo ser ultrapassado o número máximo de disciplinas permitido na matriz dos cursos artísticos especializados. Caso as escolas não pretendam lecionar nenhuma disciplina de Oferta Complementar, poderão lecionar duas disciplinas de opção nos termos em que as mesmas ocorrem, ou reforçar uma ou mais disciplinas das componentes de formação científica ou técnica artística.

(d) Sob esta designação incluem-se as seguintes práticas de música em conjunto: Coro, Música de Câmara.

(e) A carga horária semanal é lecionada a grupos de dois alunos, podendo, por questões pedagógicas ou de gestão de horários, ser repartida igualmente entre eles.

(f) Nos termos dos nºs 3 e 4 do artigo 6º. Excetua-se o disposto na alínea *(c)*.

(g) Disciplina de oferta obrigatória e de frequência facultativa, com um tempo letivo a organizar na unidade definida pela escola, nunca inferior a 45 minutos e que acresce ao total da matriz.

(h) Contempla até 90 minutos de aplicação facultativa, consoante o projeto educativo. Podem ser utilizados em atividades de conjunto ou aplicados em uma ou mais de uma disciplina coletiva das componentes de formação científica e ou técnica artística, podendo a sua carga horária global ser gerida por período escolar

(i) Do somatório das cargas horárias alocadas a cada disciplina resulta um tempo total inferior ao Total constante na matriz, ficando ao critério da escola a gestão do tempo sobrante, a utilizar no reforço da componente de formação geral.

(j) Componente desenvolvida nos termos do artigo 10.º.

ANEXO V

(a que se refere o n.º 6 do artigo 6.º)

Instrumentos que podem ser ministrados:

a) Acordeão;
b) Alaúde;
c) Bandolim;
d) Bateria;
e) Clarinete;
f) Clavicórdio;
g) Contrabaixo;
h) Cravo;
i) Fagote;
j) Flauta de bisel;
k) Flauta;
l) Guitarra clássica;
m) Guitarra portuguesa;

n) Harpa;
o) Oboé;
p) Órgão;
q) Percussão;
r) Piano;
s) Saxofone;
t) Trombone;
u) Trompa;
v) Trompete;
w) Tuba;
x) Viola da gamba;
y) Violeta;
z) Violino;
aa) Violoncelo.

ANEXO VI

(a que se refere o n.º 2 do artigo 10.º)

Constituem domínios da estratégia de educação para a cidadania:

a) Domínios obrigatórios a desenvolver:

i) Direitos humanos (civis e políticos, económicos, sociais e culturais, e de solidariedade);
ii) Igualdade de género;
iii) Interculturalidade (diversidade cultural e religiosa);
iv) Desenvolvimento Sustentável;
v) Educação Ambiental;
vi) Saúde (promoção da saúde, saúde pública, alimentação e exercício físico).

b) Domínios opcionais a desenvolver:

i) Sexualidade (diversidade, direitos, saúde sexual e reprodutiva);
ii) Media;
iii) Instituições e participação democrática;
iv) Literacia financeira e educação para o consumo;
v) Segurança rodoviária;
vi) Risco;
vii) Empreendedorismo (nas vertentes económica e social);
viii) Mundo do trabalho;
ix) Segurança, defesa e paz;
x) Bem-estar animal;
xi) Voluntariado;
xii) Outros a definir de acordo com as necessidades de educação para a cidadania diagnosticadas pela escola.

ANEXO VII

(a que se refere o n.º 2 do artigo 14.º)

Disciplinas passíveis de substituição

		Cursos profissionais		Cursos científico-humanísticos	
Disciplinas da componente de formação científica		História da Cultura e das Artes	Teoria e Análise Musical	História A (trienal)	História da Cultura e das Artes (bienal)
Cursos artísticos especializados	Análise e Técnicas de Composição		√		
	História da Cultura e das Artes	√		√	√

ANEXO VIII

(a que se refere o n.º 16 do artigo 31.º)

Provas de equivalência à frequência

Disciplinas	Cursos/ano	Nº de anos	Componente de prova
Educação Física	Canto/12.º Canto Gregoriano/12.º Música/12.º	3	E+P
Filosofia	Canto/11.º Canto Gregoriano/11.º Dança/11.º Música/11.º	2	E
Língua Estrangeira I, II ou III	Canto/11.º Canto Gregoriano/11.º Dança/11.º Música/11.º	2	E+O
Português	Canto/12.º Canto Gregoriano/12.º Dança/12.º Música/12.º	3	E
Português Língua Não Materna	Canto/12.º Canto Gregoriano/12.º Dança/12.º Música/12.º	3	E+O
Português Língua Segunda	Canto/12.º Canto Gregoriano/12.º Dança/12.º Música/12.º	3	E

ANEXO IX

(a que se refere o n.º 12 do artigo 37.º)

Procedimentos específicos a observar no desenvolvimento da prova extraordinária de avaliação

1 — Cabe aos departamentos curriculares, de acordo com as orientações do conselho pedagógico da escola, estabelecer a modalidade que a prova extraordinária de avaliação (PEA) deve assumir, tendo em conta a natureza e especificidade de cada disciplina.

2 — Compete ainda aos departamentos curriculares propor ao conselho pedagógico a matriz da prova, da qual constem os objetivos e os conteúdos, a estrutura e respetivas cotações e os critérios de classificação.

3 — Para a elaboração da PEA é constituída uma equipa de dois professores, em que, pelo menos, um deles tenha lecionado a disciplina nesse ano letivo.

4 — A duração da PEA é determinada pelo conselho pedagógico da escola, sob proposta do departamento curricular, consoante a natureza e especificidade da disciplina.

5 — Compete ao diretor da escola fixar a data de realização da PEA num período a seguir ao final das atividades

letivas e que garanta a possibilidade de realização de prova de equivalência.

6 — Toda a informação relativa à realização da PEA deve ser afixada pelas escolas até ao dia 15 de maio.

7 — Caso o aluno não compareça à prestação da PEA, não lhe poderá ser atribuída qualquer classificação, considerando -se que o aluno não obteve aproveitamento na disciplina.

8 — Após a realização da PEA, é necessário proceder-se a uma reunião extraordinária do conselho de turma, para ratificação das classificações do aluno.

ANEXO X

(a que se refere o n.º 2 do artigo 45.º)

Correspondência entre o ano de escolaridade dos cursos secundários e o ano ou grau dos cursos especializados na área da música em regime supletivo

Ensino Secundário			
Ano de escolaridade	10.º	11.º	12.º
Grau das disciplinas da componente de formação vocacional	1.º/6.º	2.º/7.º	3.º/8.º

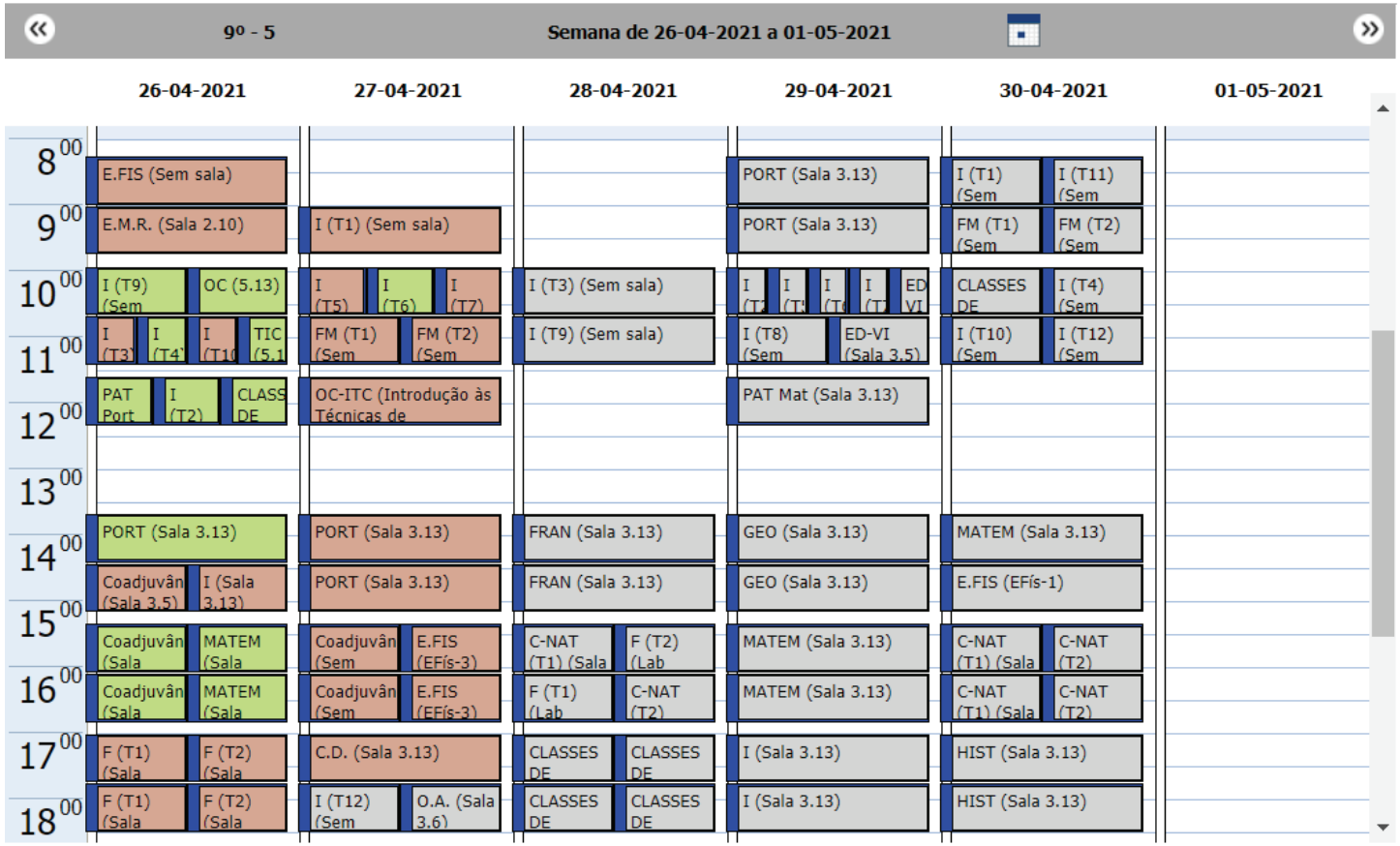
111585263

I SÉRIE
DIÁRIO DA REPÚBLICA
Depósito legal n.º 8814/85 ISSN 0870-9963

Diário da República Eletrónico:
Endereço Internet: http://dre.pt

Contactos:
Correio eletrónico: dre@incm.pt
Tel.: 21 781 0870
Fax: 21 394 5750

Anexo 20 – Horário Turma 9.º 5



Anexo 21 – *PowerPoint* de Apresentação Pais/EE

1

2

3

4

5

6

[1] Mancha – Horário/Tipo

10º Ano						
Horário	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	S
08.15 09.10						
09.00 09.45						
09.55 10.40						
10.40 11.25						
11.35 12.20						
12.20 13.05						
13.40 14.25						
14.35 15.10						
15.20 16.05						
16.05 16.50						
17.00 17.45						
17.45 18.30						
18.30	DE A	DE V	DE A	DE V	DE A	

11º Ano						
Horário	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	S
08.15 09.10						
09.00 09.45						
09.55 10.40						
10.40 11.25						
11.35 12.20						
12.20 13.05						
13.40 14.25						
14.35 15.10						
15.20 16.05						
16.05 16.50						
17.00 17.45						
17.45 18.30						
18.30	DE A	DE V	DE A	DE V	DE A	

12º Ano						
Horário	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	S
08.15 09.10						
09.00 09.45						
09.55 10.40						
10.40 11.25						
11.35 12.20						
12.20 13.05						
13.40 14.25						
14.35 15.10						
15.20 16.05						
16.05 16.50						
17.00 17.45						
17.45 18.30						
18.30	DE A	DE V	DE A	DE V	DE A	

7

[2] Professores

Equipa de docentes com experiência:

- lecionação no ensino secundário;
- como professores classificadores nacionais (Exames Nacionais)

8

9

[3] Atividades de enriquecimento do currículo

		10º	11º	12º
CH - Ensino Científico-Tecnológico	BG/FQ A	- Visita Geoparque Arouca (Frásso) E/OU Casa da Ciência (Coruche) /Aquário Finisterra / Museu do Homem; - UM: atividades experimentais "Energias renováveis e painel fotovoltaico"; - Olimpíadas da Biologia e/ou Geologia.	- Fundação ILA - Aguda (Itinerário) ou Visita aos Açores ou Visita à farmacêutica Bial; - UM: demonstrações "Eletromagnetismo e radiação" e "Da existência aos perfumes"; - Olimpíadas: da Física e/ou Química e/ou Bio e/ou Geo.	
	Port/Física			- Visita de estudo: Percurso Literário + Instituto Tecnológico e Nuclear
	Port/Filos		- Visita a Braga Barroca	
CH - Disciplinas	Português	- Oficinas: leitura/escrita criativa; encontro c/ escritores. - Ida ao Teatro.	- Ida ao Teatro - Oficinas: leitura/escrita criativa; encontro c/ escritores.	- Oficinas: leitura/escrita criativa; encontro c/ escritores.
	Filosofia	- Dia Internacional da Filosofia; - "Arte, religião e outras histórias" - visita guiada pelos monumentos da cidade de Braga	- Dia Internacional da Filosofia; - Clube de ideias (...)	
	Matemática	- Torneio de jogos Romanos de tabuleiro; - Campeonato local e nacional de jogos matemáticos; - Concurso: Imagem da Matemática.	- Torneio de jogos Romanos de tabuleiro; - Campeonato local e nacional de jogos matemáticos; - Concurso: Imagem da Matemática.	- Torneio de jogos Romanos de tabuleiro - Campeonato local e nacional de jogos matemáticos - Concurso: Imagem da Matemática
	História	- Visita de estudo sugerida pelos alunos, de acordo com as aprendizagens essenciais, e com aprovação em CT	- Visita de estudo sugerida pelos alunos, de acordo com as aprendizagens essenciais, e com aprovação em CT	
	Física			- Visita ao serviço de Imagiologia do Hospital de Braga.
	Química			- Visita ao serviço de Patologia Clínica do Hospital de Braga.
	Biologia			- Visita à ETA ou ITAR de Braga. - Visita às Universidades: UM; ISAVE; IPCA;
	Geografia	- Aulas de campo em várias cidades e na linha de costa	- Aulas de campo em várias cidades e na linha de costa	
	Economia	- Evolução da moeda (visita ao museu da moeda) - Visitas a empresas/agentes económicos da região; - Projeto Aprender... (parecendo): 3º passeio (2 dia); - Literacia financeira (formação; concurso)	- Visitas a empresas/agentes económicos da região; Projeto Aprender... (parecendo): 2º passeio (dois/três dias); - Mostra das profissões; - Literacia financeira (formação; concurso) - Dia aberto/ Escola de Economia e Gestão da UM	
GP	GPSI	- Laboratório de Soft Skills (1) - Visita à Primavera BSS	- Laboratório de Soft Skills (2) - Visita à Primavera BSS - Visita ao Departamento de Informática da UM	- Laboratório de Soft Skills (3); - Estágios internacionais.

10

[4] Orientação Vocacional - "Plano de Desenvolvimento de Carreira"

Gabinete de Mediação e Orientação Escolar (GMOE):

10º ano:
Autoconhecimento e exploração vocacional;

11º ano:
Informação/investimento (pares cursos/estabelecimentos, médias, candidatura)

12º ano:
Reavaliação do processo e tomada de decisão (ensino superior e mercado de trabalho)

11

Oferta de escola/agrupamento:

atividades
frequência facultativa

12

[5] Apoios – "explicações"

	10º ano	11º ano	12º ano
Ciências e Tecnologias	Biologia e Geologia; Física e Química A; Matemática	Biologia e Geologia; Física e Química A; Matemática	Português; Matemática; Preparação pré-exames (CF)
Línguas e Humanidades	Geografia A; MACS	Geografia A; MACS	Português; História
Ciências Socioeconómicas	Matemática; Economia	Matemática; Economia	Português; Matemática;

Obs

Regime de **frequência**: facultativo **(por inscrição)**

As **sessões** estão organizadas;
- segmentos de **45'** ;
- os **grupos** são constituídos de acordo com as necessidades dos alunos:
(Enriquecimento vs **Recuperação)**

13

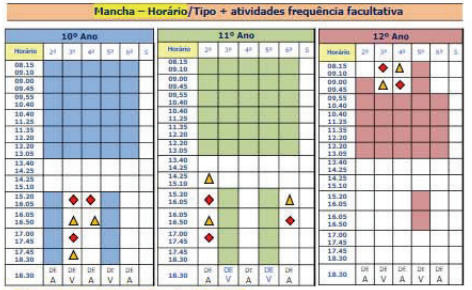
[6] Apoio Material

[computador/Tablet]

Empréstimo a todos os alunos (10º ano) que necessitem

14

Mancha – Horário/Tipo + atividades frequência facultativa



Oferta de Escola – atividades de frequência facultativa

◆ Apoio - enriquecimento;
△ Apoio - Recuperação;

- **Especial exames** (a programar de acordo com o calendário de exames)

15

Contactos com os Encarregados de Educação
(atualização da informação)

- Diretor do AE Maximinos;
- Professoras:
  - .Manuela Machado (coordenadora de estabelecimento – EB 2/3 FCB);
  - .Ana Paula Cardoso (coordenadora dos DT do ES);
- Diretor de Turma.

AE maximinos | abril/2021

16

Anexo V – Materiais de Avaliação e Intervenção Psicológica com Caso L

Anexo 1 – Sessões de Intervenção Direta

Caso L

Sessão	Objetivos Específicos	Atividades	Recursos Necessários	Atividade Inter-Sessão
Sessão 1 *"Quem sou eu?"*	a) Promover a autoconsciência física.	a) "O Espelho Mágico" – a jovem é convidada a desenhar-se a ela própria; b) "Se eu fosse um animal" – é pedido à jovem para imaginar o animal que gostaria de ser (justificando), desenhá-lo e descrevê-lo; c) "Este/a sou eu" – é solicitado à jovem que se descreva a ela própria; d) "Eu sou eu" – a jovem é convidada a colocar-se no papel do melhor amigo, que a deve descrever; e) "Somos todos diferentes" – é pedido à jovem que imagine como seria o mundo se as pessoas fossem	a) Lápis e borracha b) Folhas de papel brancas c) Emojis (verde, amarelo e vermelho)	a) Pesquisa de uma biografia de uma pessoa (e.g., ator, cantor, escritor) que a jovem admire, justificando a sua escolha.

todas iguais (aspetos positivos e negativos);

f) "Algo em comum" – é solicitado à jovem que nomeie alguém que se parece com ela (justificando);
g) "Mudar" – a jovem é convidada a refletir sobre aspetos pessoais que mudaria, desenhando uma nova versão dela própria (já com essas transformações efetuadas);
h) "Coisas de que gosto em mim" – é pedido à jovem que indique aspetos de que gosta nela própria;
i) "O meu armário de troféus" – a jovem é convidada a nomear aspetos importantes para ela (e.g., lugar, facto, dia, comida);
j) "O espelho mágico" – é solicitado à jovem que indique (através de um desenho ou do diálogo) as

		mudanças que sentiu/experienciou nela própria; k) Pedir para a jovem avaliar a sessão, recorrendo a emojis.		
Sessão 2 "Estabelecer objetivos"	a) Fomentar a consciência da importância da concretização de objetivos.	a) "Dia de dar prémios" – a jovem é convidada a indicar 10 objetivos que já tenha concretizado e pelos quais considera que merece um prémio; b) "Montes de prémios" – é solicitado à jovem que indique que prémios gostaria de receber (desenhando-os), explicando de que forma é que se sentiria nesse momento; c) "Coisas que estou a tentar melhorar" – a jovem deve escrever cinco aspetos em que está a tentar melhorar (justificando); d) "A vez das estrelas" – é pedido à jovem que indique uma	a) Lápis e borracha b) Folhas de papel brancas c) Emojis (verde, amarelo e vermelho)	a) "Confiança" – a jovem deve redigir o significado da palavra confiança, exemplificando com uma situação em que gostaria de se sentir mais confiante.

		competência sua que valorize e pela qual seria merecedora de um prémio; e) "Vamos imaginar" – é solicitado à jovem que imagine que CONFIANTE é o nome de um animal, entrando no papel desse animal e descrevendo-o (e.g., aparência, sons produzidos, o que faz melhor, aspetos positivos) f) "O espelho mágico" – é solicitado à jovem que indique (através de um desenho ou do diálogo) as mudanças que sentiu/experienciou nela própria; g) Pedir para a jovem avaliar a sessão, recorrendo a emojis.		
Sessão 3	a) Potenciar a identificação, expressão e regulação de	a) "Qual a emoção presente?" – através da utilização do Trailer do filme "Divertidamente", é pedido à	a) Trailer filme "Divertidamente"; b) Vídeos ilustrativos;	a) A jovem deve anotar situações em que utilizou alguma

"Tomar conta de mim mesmo/a"	emoções e sentimentos; b) Reforçar a importância da utilização de técnicas de relaxamento.	jovem que identifique as diferentes emoções básicas e as associe aos respetivos sentimentos; b) "Como é que te sentes?" – recorrendo à expressão das diferentes emoções, a jovem deve associá-las a determinadas situações do quotidiano; c) "Sou capaz de regular as minhas emoções" – através da visualização de pequenos vídeos ilustrativos, é solicitado à jovem que indique estratégias para regular as suas emoções; d) "Sentir-me stressado" – a jovem é convidada a refletir sobre situações em que sentiu ansiedade e as diferentes formas em que esta se expressou;	c) Lápis e borracha; d) Folhas de papel brancas; e) Anexo B – "Guia Prático para Educadores, Psicólogos e Pais - Como Aumentar a Autoestima das Crianças" (Plummer, 2012); f) Árvore "Abraça-me"; g) Emojis (verde, amarelo e vermelho)	técnica de relaxamento, indicando a situação, a técnica utilizada e o modo como se sentiu posteriormente.

e) "Sentir-me relaxado" – a jovem é impelida a imaginar ser um objeto, planta ou animal relaxado, escrevendo ou desenhando sobre como se sentiria nesse momento;
f) "Respiração de relaxamento" (Anexo B) – através de um guião de relaxamento, a jovem é convidada a relaxar e a sentir-se mais confiante;
g) "Deixar as preocupações" – é solicitado à jovem que escreve as preocupações que apresenta nos ramos da árvore "Abraça-me";
h) "A equipa das preocupações" – a jovem é impelida a imaginar formas de fazer desaparecer todas as preocupações que apresenta;
i) "O espelho mágico" – é solicitado à jovem que indique (através de um

		desenho ou do diálogo) as mudanças que sentiu/experienciou nela própria; j) Pedir para a jovem avaliar a sessão, recorrendo a emojis.		
Sessão 4 *"Melhorar a Autoestima e o Autoconceito"*	a) Promover a importância do autoconhecimento; b) Reforçar a autoestima global.	a) "Linha da Vida" – a jovem é solicitada a fazer um balanço das suas competências pessoais, socioemocionais e académicas; b) "O espelho mágico" – é solicitado à jovem que indique (através de um desenho ou do diálogo) as mudanças que sentiu/experienciou nela própria; c) Pedir para a jovem avaliar a sessão, recorrendo a emojis.	a) Lápis e borracha; b) Lápis/Canetas coloridas; c) Folhas de papel brancas; d) Emojis (verde, amarelo e vermelho)	a) "Linha da Vida" – a jovem foi solicitada a apresentar, na sessão seguinte, a sua linha da vida, estruturada de acordo com as suas preferências e já com reflexões sobre as aprendizagens adquiridas em cada situação.
Sessão 5	a) Fortalecer a importância do diálogo;	a) "Conversas" – a jovem é convidada a indicar o significado da palavra "conversa", desenhando uma	a) Lápis e borracha; b) Folhas de papel brancas;	a) Preparação do diálogo a ser realizado com os

"Mais do que uma simples conversa"	b) Demonstrar a relevância das competências sociais.	situação em que conversara (descrevendo); b) "Competências para falar" – é pedido à jovem que preencha um balão de fala com palavras que descrevam competências importantes para falar; c) "Competências para escutar" – a jovem deve indicar a diferença entre escutar e ouvir, desenhando um passeio pela cidade e rodeando as situações que realmente conseguiria escutar; d) "Vamos imaginar" – é pedido à jovem que ouça uma história (com recurso ao role-play) e identifique os erros presentes no diálogo; e) "Falar num grupo" – a jovem é impelida a indicar momentos em que é difícil falar num grupo e	c) Emojis (verde, amarelo e vermelho)	pais, na sessão seguinte, através da anotação de perguntas/dúvidas que gostaria de esclarecer.

		situações em que é fácil fazê-lo (grupo de amigos); f) "Tempo de falar" – é pedido à jovem que indique momentos em que é difícil falar e situações em que é fácil fazê-lo (contexto familiar); g) "O espelho mágico" – é solicitado à jovem que desenhe um momento de diálogo bem-sucedido, realizado com os progenitores; h) Pedir para a jovem avaliar a sessão, recorrendo a emojis.		
Sessão 6 *"Diálogo entre pais e filha"*	a) Potenciar a identificação das principais dificuldades no diálogo.	a) "*Role-play"* – através da simulação de um diálogo, é pedido à jovem que identifique as principais dificuldades sentidas nessa situação de conversa com os progenitores.	a) Emojis (verde, amarelo e vermelho).	a) Reflexão sobre o diálogo realizado com os progenitores e tomada de consciência das dificuldades experienciadas.

Sessão 7 *"Resolver problemas"*	a) Promover a capacidade de resolução de problemas.	a) "Vamos imaginar" – é pedido à jovem que desenhe os seus problemas grandes, médios e pequenos (descrevendo); b) "Um problema partilhado" – através dos desenhos elaborados anteriormente, a jovem é convidada a descrever como se sentiria se fosse essa imagem; c) "Falar de problemas" – a jovem é convidada a conversar com o seu problema-imagem (e.g., O que gostaria de lhe dizer? O que ele responderia? O que lhe pediria?); d) "Para onde foi?" – a jovem deve imaginar o oposto do problema que escolheu, descrevendo-o (e.g., cores, sensações, tamanho e peso) e desenhando-o;	a) Lápis e borracha; b) Folhas de papel brancas; a) Emojis (verde, amarelo e vermelho).	a) "Álbum de fotografias" – é pedido à jovem que, para a sessão seguinte, traga fotografias dela própria, desde o nascimento, até ao momento atual.

		e) "Algo muda" – é pedido à jovem que desenhe uma terceira imagem, que constitua uma solução (resposta) para o seu problema; f) "O espelho mágico" – é solicitado à jovem que indique (através de um desenho ou do diálogo) as mudanças que sentiu/experienciou nela própria; a) Pedir para a jovem avaliar a sessão, recorrendo a emojis.		
Sessão 8 *"Mudanças no meu corpo"*	a) Fomentar o conhecimento da etapa da adolescência; b) Potenciar o conhecimento das transformações corporais e psicológicas que	a) "Adolescência" – é pedido à jovem que indique algumas características da etapa da adolescência; b) "O que se passa com o meu corpo?" – é solicitado à jovem que refira as principais mudanças que ocorrem no corpo humano, com a entrada na adolescência;	a) Lápis e borracha; b) Folhas de papel brancas; c) Fotografias; d) Emojis (verde, amarelo e vermelho).	a) "Todos iguais, todos diferentes" – foi solicitado à jovem que, através do diálogo com a mãe e/ou com o pai, tentasse entender como é que eles lidaram com a

	ocorrem na puberdade.	c) "O que sei sobre a puberdade?" – através de uma atividade de Verdadeiro ou Falso, a jovem deve identificar mudanças biológicas e psicológicas que ocorrem na puberdade; d) "Somos iguais por dentro e por fora" – é pedido à jovem que, através da figura masculina e da figura feminina, identifique os locais onde ocorrem as principais mudanças físicas, com a entrada na adolescência; e) "Álbum de fotografias" – através das fotografias recolhidas pela jovem, esta será convidada a identificar as mudanças visíveis no seu corpo, desde o nascimento até ao momento atual;	entrada na adolescência (e.g., mudanças físicas, psicológicas, principais dificuldades e conquistas).

		f) "O espelho mágico" – é solicitado à jovem que indique (através de um desenho ou do diálogo) as mudanças que sentiu/experienciou nela própria; g) Pedir para a jovem avaliar a sessão, recorrendo a emojis.		
Sessão 9 *"Perto do fim…"*	a) Monitorização e avaliação do progresso, através do preenchimento de esquemas.	a) Solicita-se à jovem que preencha alguns esquemas, sobre determinadas temáticas abordadas ao longo da intervenção. b) Pedir para a jovem avaliar a sessão, recorrendo a emojis.	a) Esquemas; b) Emojis (verde, amarelo e vermelho).	----------

CATÓLICA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS
BRAGA

Anexo 2 – Sessões de Intervenção Indireta

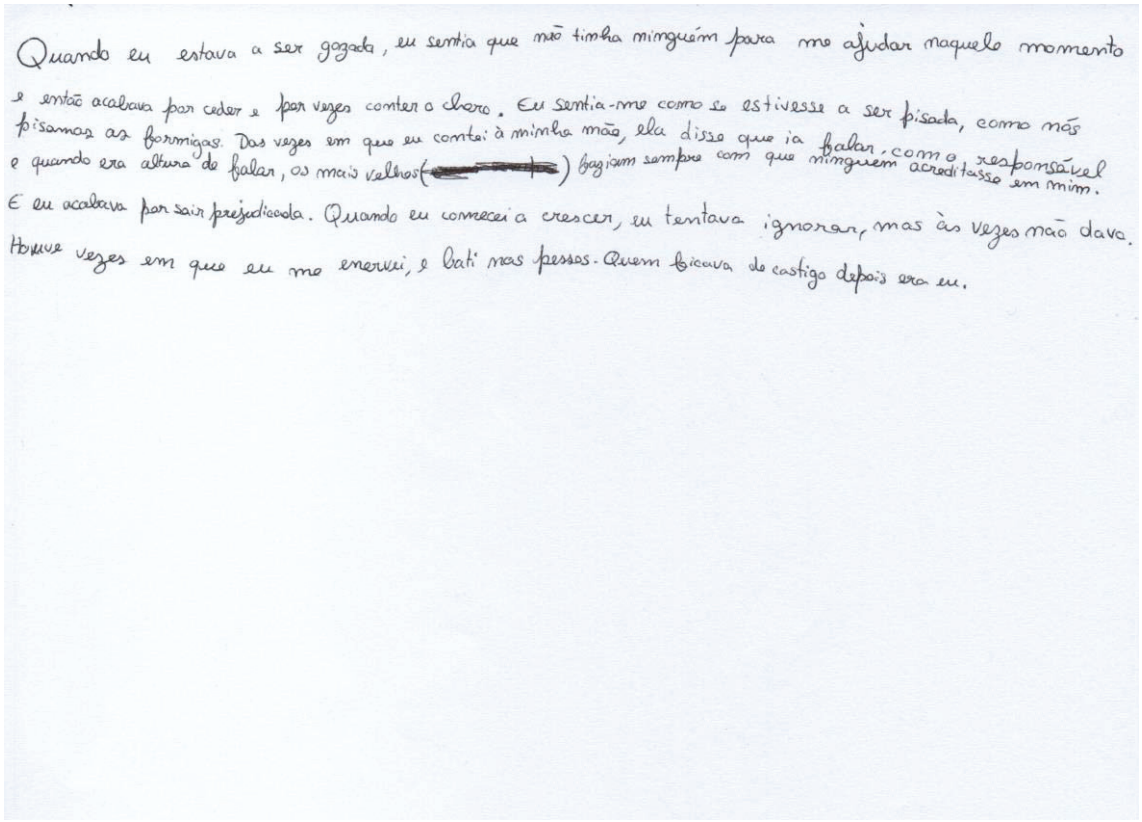
Caso L

Sessão	Objetivos Específicos	Intervenção Indireta (Estratégias/Atividades para Pais)
Sessão 1 *"Quem sou eu?"*	a) Promover a autoconsciência física.	a) Promover o autoconhecimento da jovem, através do apoio na construção de uma biografia de uma personagem favorita de L (e.g., ator, escritor, cantor, *Youtuber*, *TikToker*).
Sessão 2 *"Estabelecer objetivos"*	a) Fomentar a consciência da importância da concretização de objetivos.	a) Reforço da importância de acompanhar e auxiliar a jovem na realização e alcance dos seus objetivos (a curto e a longo prazo).
Sessão 3 *"Tomar conta de mim mesmo/a"*	a) Potenciar a identificação, expressão e regulação de emoções e sentimentos; b) Reforçar a importância da utilização de técnicas de relaxamento.	a) Envio de um folheto informativo com estratégias para controlo e monitorização da ansiedade.
Sessão 4 *"Melhorar a Autoestima e o Autoconceito"*	a) Promover a importância do autoconhecimento; b) Reforçar a autoestima global.	a) Sugestão da visualização de um vídeo relativo ao reforço da autoestima dos jovens, por parte dos progenitores.
Sessão 5 *"Mais do que uma simples conversa"*	a) Fortalecer a importância do diálogo; b) Demonstrar a relevância das competências sociais.	a) Envio de um vídeo informativo "Comunicar com os filhos". b) Partilha de um folheto informativo "Estratégias para Comunicar com o meu Adolescente"

CATÓLICA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS
BRAGA

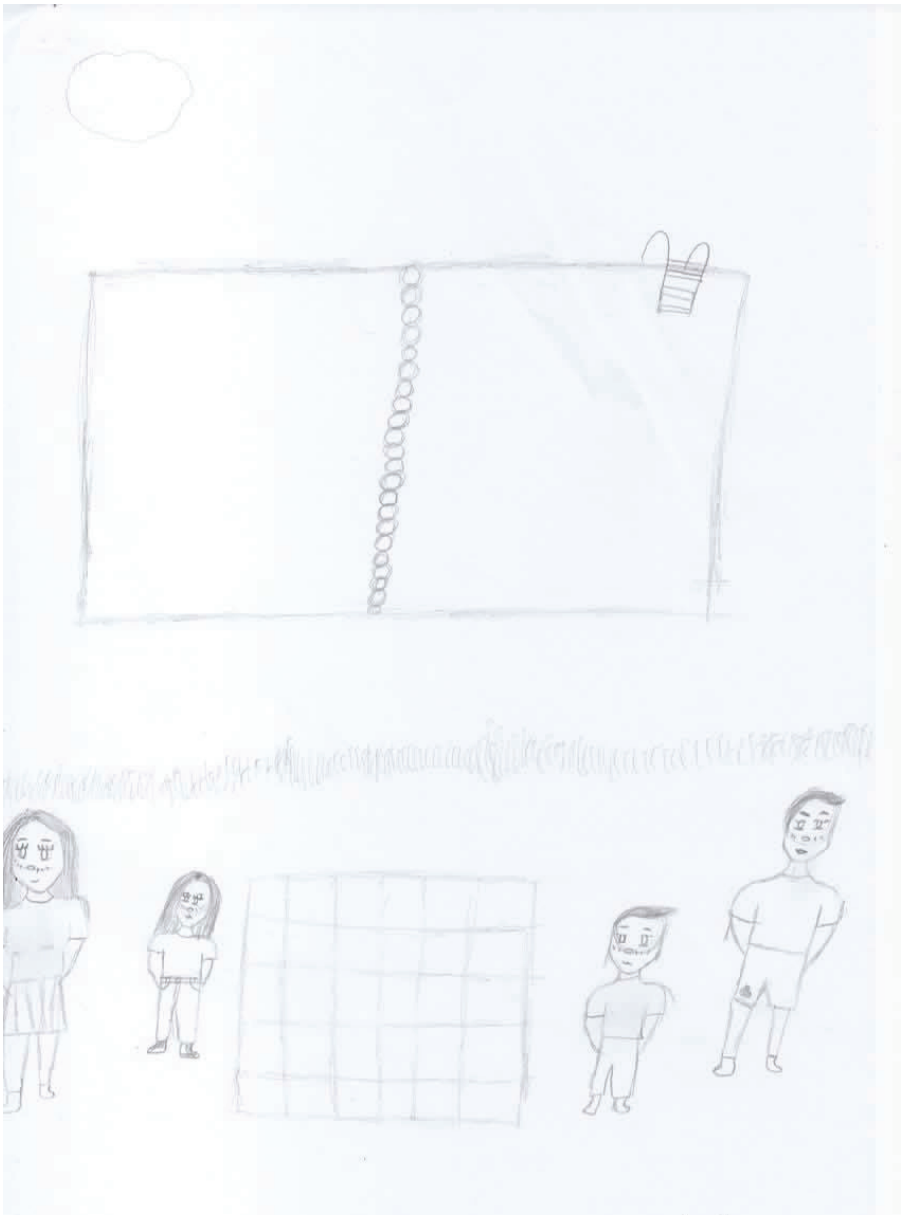
Sessão 6 *"Diálogo entre pais e filha"*	a) Potenciar a identificação das principais dificuldades no diálogo.	a) Solicita-se aos pais que tentem entender, junto da jovem, a importância que atribuiu à sessão e as principais dificuldades experienciadas.
Sessão 7 *"Resolver problemas"*	a) Promover a capacidade de resolução de problemas.	a) Solicita-se aos pais o apoio e acompanhamento da tarefa de L, durante aquela semana, relativa à recolha de fotografias desde o nascimento até ao momento atual.
Sessão 8 *"Mudanças no meu corpo"*	a) Fomentar o conhecimento da etapa da adolescência; b) Potenciar o conhecimento das transformações corporais e psicológicas que ocorrem na puberdade.	a) Sugestão da leitura de alguns exemplos de obras relativas à adolescência: a. "Pais Conscientes, Filhos Felizes", (Kabat-Zinn & Kabat-Zinn, 2017); b. "Respostas Simples às Perguntas Difíceis dos Nossos Filhos" (Dias, 2019).
Sessão 9 *"Perto do fim…"*	a) Monitorização e avaliação do progresso, através do preenchimento de esquemas.	a) Solicita-se aos pais da jovem que preencham uma tabela com as principais mudanças que vislumbraram acontecer (e.g., comportamentos adequados adotados, competências adquiridas).

Anexo 3 – Texto *Bullying*



Quando eu estava a ser gozada, eu sentia que não tinha ninguém para me ajudar naquele momento e então acabava por ceder e por vezes conter o choro. Eu sentia-me como se estivesse a ser pisada, como nós pisamos as formigas. Das vezes em que eu contei à minha mãe, ela disse que ia falar, como responsável e quando era altura de falar, os mais velhos([redacted]) fugiam sempre com que ninguém acreditasse em mim.
E eu acabava por sair prejudicada. Quando eu comecei a crescer, eu tentava ignorar, mas às vezes não dava. Houve vezes em que eu me enervei, e bati nas pessoas. Quem ficava de castigo depois era eu.

Anexo 4 – Desenho da Família



Anexo 5 – Entrevista Semiestruturada

1. Qual o tipo de ensino que preferes? (presencial ou à distância)

2. Sabes por que é que nos estamos a encontrar?

3. Como consideras que estas sessões, ao nível da psicologia, te podem ser úteis?

4. Fala-me um pouco da tua ansiedade. Em que circunstâncias ocorre? (no geral ou num contexto específico) Como se manifesta?

5. Há quanto tempo dura? (quando iniciou)

6. Aproximadamente quantas vezes te sentes ansiosa durante uma semana (diariamente, em momentos específicos)?

7. Que impacto tem na tua vida?

8. Consideras que outras pessoas (como EE, DT, colegas) notam quando estás ansiosa? Se sim, como te tentam ajudar?

9. Como foi a separação dos teus pais? (quando ocorreu, como te sentiste, o que pensas sobre o assunto) Com quem costumas viver ao longo da semana?

10. O que é que tentaste fazer para diminuir a tua ansiedade?

11. Como é que correu esta semana?

CATÓLICA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS
BRAGA

AEMaximinos
Agrupamento de Escolas de Maximinos

Entrevista de Anamnese

(tendo por base a ESCA – Araújo et al., 1996)

"Vamos passar algum tempo a conversar e a fazer coisas juntas, para que eu possa conhecer-te melhor e ficar a saber o que tu gostas e o que tu não gostas. Esta conversa é privada, e não vou dizer aos teus pais ou professores o que tu me disseres, a não ser que me dês autorização para o fazer. A única coisa que poderei contar é se disseres que te vais magoar a ti próprio, ou a outra pessoa, ou que alguém te magoa a ti."

Nome:	**Data:**	**Examinador:**

1. Identificação da Criança

Dizes-me o teu nome completo, por favor?

E a tua data de nascimento?

Qual é a tua nacionalidade?

2. Relações Familiares

Quem são as pessoas da tua família? _____

_____

_____

_____

Quem vive em tua casa? _____

_____

_____

Na tua casa as crianças têm quartos separados? Sim _____ Não _____

O que pensas de ter um quarto separado/ou de partilhar o quarto com ____?

Como é a tua relação com cada elemento do teu agregado familiar?

Para além do agregado familiar, há alguém na tua família com quem costumas conviver frequentemente (por ex.: avós, tios, primos)?

Quem faz as regras na tua casa? _____

O que acontece quando as crianças quebram as regras? _____

_____

_____

_____

_____

_____

Pensas que as regras são justas ou injustas? _____

Quais são os castigos em tua casa? _____

_____

_____

_____

_____

_____

Quem te castiga quando fazes algo errado? _____

_____

_____

Achas que os castigos são justos ou injustos? _____

_____

_____

_____

Como é que se dão os teus pais? _____

_____

_____

_____

Têm discussões? _____

(Se sim, as discussões são sobre o quê?) _____

_____

_____

_____

_____

O que sentes quando eles discutem? _____

_____

_____

_____

Se pudesses mudar alguma coisa na tua família, o que seria? _____

_____

_____

_____

_____

_____

CATÓLICA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS
BRAGA

AEMaximinos
Agrupamento de Escolas de Maximinos

3. Escola

Gostas da escola? _____ Sim _____ Não

O que mais gostas na escola? _____

_____

_____

_____

O que menos gostas na escola? _____

_____

_____

_____

E em relação aos teus professores. Qual é o professor que mais gostas? O que é que gostas nele? _____

_____

_____

_____

_____

Qual é o professor que gostas menos? O que é que gostas menos nele? _____

_____

_____

_____

Qual é a tua disciplina preferida? _____

_____

Qual é a disciplina de que menos gostas? _____

_____

Em que disciplinas tens mais dificuldades? _____

_____

_____

_____

Tens alguma ajuda especial? _____

Tens muitos trabalhos de casa? _____

_____

Quando costumas fazer os TPC? _____

_____

_____

Alguém te ajuda? Como é que costumas ter _____ a ajudar-te? _____

_____

_____

Gostas de aprender? _____ Sim _____ Não

Para que achas que serve a escola? _____

_____

_____

_____

Alguma vez tiveste problemas na escola? _____

_____

_____

_____

_____

_____

Costumas preocupar-te com a escola? _____

Se pudesses mudar alguma coisa na escola, o que mudarias? _____

_____

_____

_____

_____

De todas as profissões que conheces, quais aquelas que te imaginarias a desempenhar?

_____

_____

_____

_____

CATÓLICA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS
BRAGA

AEMaximinos
Agrupamento de Escolas de Maximinos

4. Amigos

Quantos amigos tens? _____

_____

Achas que são suficientes? Sim _____ Não _____

São rapazes ou raparigas? _____

_____

_____

Que idade têm? _____

_____

_____

_____

O que fazes com os teus amigos? _____

_____

_____

_____

_____

Eles costumam(costumavam) ir até tua casa? _____

_____

_____

Tu vais a casa deles? Sim _____ Não _____

Com que frequência? _____

_____

Fala-me de alguém de quem gostes. _____

_____

O que gostas nele(a)? _____

_____

_____

_____

_____

Fala-me de alguém de quem não gostes? _____

O que não gostas nele(a)? _____

_____

_____

_____

Tens algum problema em dar-te com os teus amigos? Sim _____ Não _____

Que tipo de problemas? _____

_____

_____

_____

_____

_____

O que tentas fazer em relação a isso? _____

_____

_____

_____

Sentes-te sozinho ou excluído das coisas? Sim _____ Não _____

O que costumas fazer quando isso acontece? _____

_____

_____

_____

Lutas ou discutes com outras crianças? Sim _____ Não _____

Essas lutas envolvem gritos ou ataques físicos? Sim _____ Não _____

Isso acontece com outra criança ou com um grupo? _____

_____

O que é que normalmente inicia a discussão? _____

_____

Como é que normalmente acabam? _____

_____

Quais são as outras maneiras de resolver esse problema, além de lutar? _____

_____

_____

5. Atividades em Contexto Familiar e Tempos Livres

O que é que mais gostas de fazer em casa? _____

_____

_____

_____

_____

O que é que menos gostas de fazer em casa? _____

_____

_____

_____

O que é que gostas de fazer nos teus tempos livres, por ex., quando não estás na escola?

_____

_____

_____

_____

Participas em algum desporto, passatempo ou clube? _____

_____

_____

_____

Qual é o teu programa de televisão, conjunto ou personagem favorito? O que gostas neles?

_____

_____

_____

_____

_____

Desenho da Família

Fornecer lápis e papel. Pedir para fazer um "desenho da tua família a fazer alguma coisa juntas". As perguntas a baixo são feitas acerca do desenho depois de completo. É discutido cada membro da família.

O que estão a fazer? _____

_____

_____

_____

_____

Que tipo de pessoa é ____?

_____

_____

_____

_____

_____

Diz-me três palavras para descrever ___?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Como é que _____ se sente no desenho?

O que é que ____ está a pensar?

Com quem te dás melhor/pior?

O que é que vai acontecer a seguir no teu desenho?

6. Fantasias

Se tivesses três desejos a pedir, o que pedirias? Razões para cada um dos pedidos:

O que gostarias de ser quando fores mais velho(a)?

Se pudesses mudar alguma coisa em ti, o que seria?

CATÓLICA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS
BRAGA

AEMaximinos
Agrupamento de Escolas de Maximinos

7. Autoperceção/Sentimentos

Fala-me um pouco de ti…

_____

_____

_____

_____

_____

O que te faz feliz? _____

_____

_____

_____

_____

O que te põe triste? _____

_____

_____

_____

_____

O que fazes quando estás triste? _____

_____

_____

_____

_____

O que te faz zangar? _____

_____

_____

_____

_____

O que fazes quando estás zangado (a)? _____

_____

_____

_____

_____

De que é que tu tens medo? _____

_____

_____

_____

_____

O que fazes quando tens medo? _____

_____

_____

_____

_____

O que te faz preocupar? _____

_____

_____

_____

Como te sentes, a maior parte do tempo? _____

_____

_____

_____

De que é que precisas mais? _____

_____

_____

_____

_____

Tiveste alguma experiência estranha ou aconteceram coisas que não compreendes (explorar qualquer ideação de suicídio ou pensamentos estranhos)?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

CATÓLICA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS
BRAGA

AEMaximinos
Agrupamento de Escolas de Maximinos

Observações:

CATÓLICA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS
BRAGA

Anexo 7 – Registo de Ansiedade

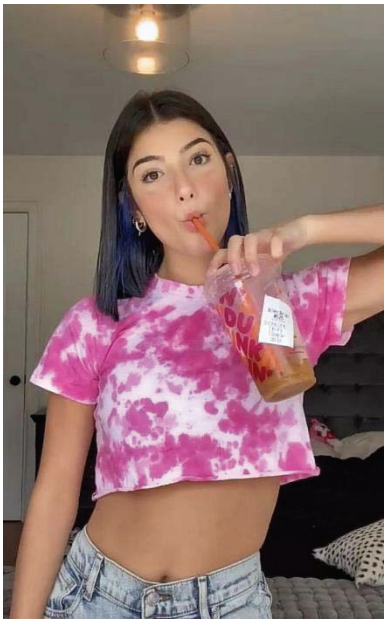
Nome: _____ **Data:** _____/_____/_____

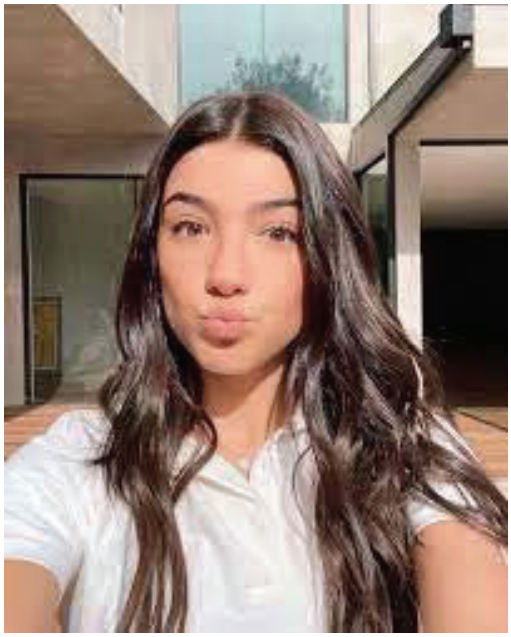
Situação (em que sentiste ansiedade)	**Mensagens que o teu corpo deu (reações)**	**Pensamentos (no momento em que te sentiste ansiosa)**	**Estratégias utilizadas (para reduzir a ansiedade)**

Anexo 8 – Tarefa Inter-Sessão 1

Charlie D´amelio

Charlie é uma dançarina/tiktoker muito conhecida que nasceu no dia 1 de maio de 2004 nos Estados Unidos da América. Atualmente tem 17 anos. Ela já participava (e ganhava) em vários concursos de dança em criança e depois apresentou se nas redes sociais e neste momento é a tiktoker mais conhecida. Um dos prémios que ela ganhou foi o "prêmio escolha infantil para estrela social feminina favorita" .Foi dançarina competitiva por mais de 10 anos. Foi nomeada a estrela do tiktok em 2019. Participou nos filmes: stardog e turbo cat. A irmã mais velha dela, Dixie D´amelio é uma cantora conhecida.





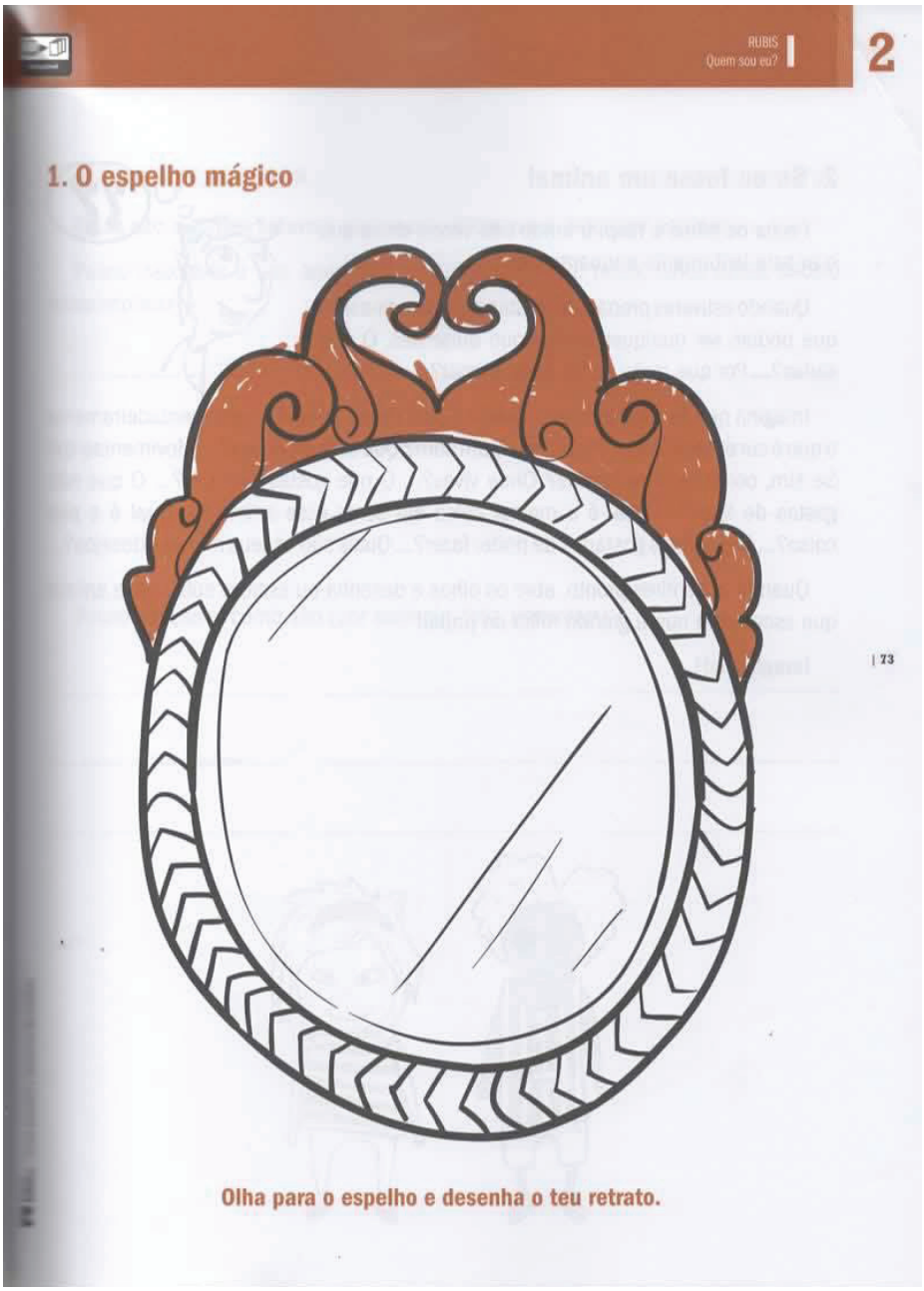
Anexo 9 – Atividades Sessão 1

- RUBIS
  - "1. O Espelho Mágico"
  - "2. Se eu fosse um animal"
  - "5. Este/a sou eu"
  - "6. Eu sou eu"
  - "7. Somos todos diferentes"
  - "8. Algo em comum"
  - "9. Mudar"
  - "11. Coisas de que gosto em mim"
  - "13. O meu armário de troféus"

Atividades supramencionadas retiradas da obra:

Plummer, D. M. (2012). *Guia Prático para Educadores, Psicólogos e Pais - Como Aumentar a Autoestima das Crianças.* Porto Editora.

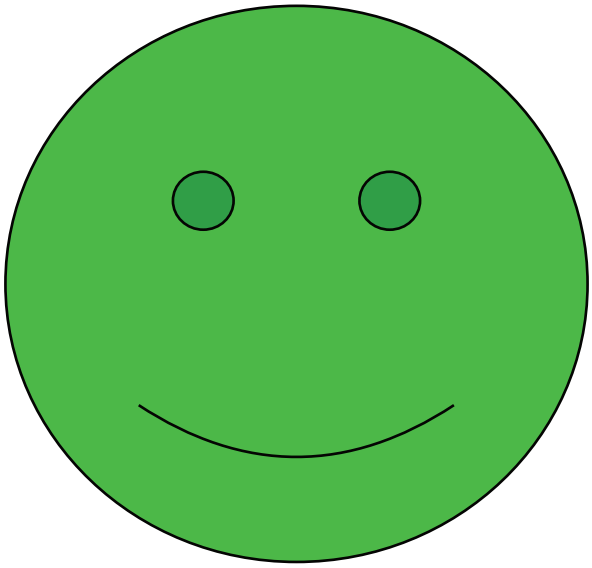
Anexo 10 – "O Espelho Mágico"



Atividade supramencionada retirada da obra:

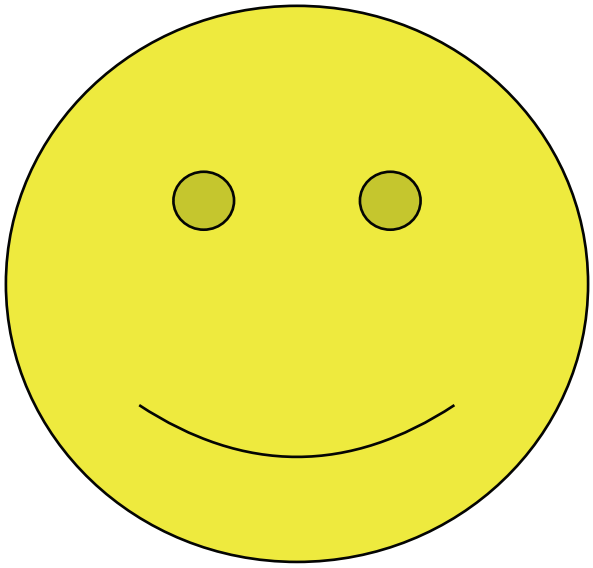
Plummer, D. M. (2012). *Guia Prático para Educadores, Psicólogos e Pais - Como Aumentar a Autoestima das Crianças.* Porto Editora.

Anexo 11 – Emojis de Avaliação da Sessão



Verde

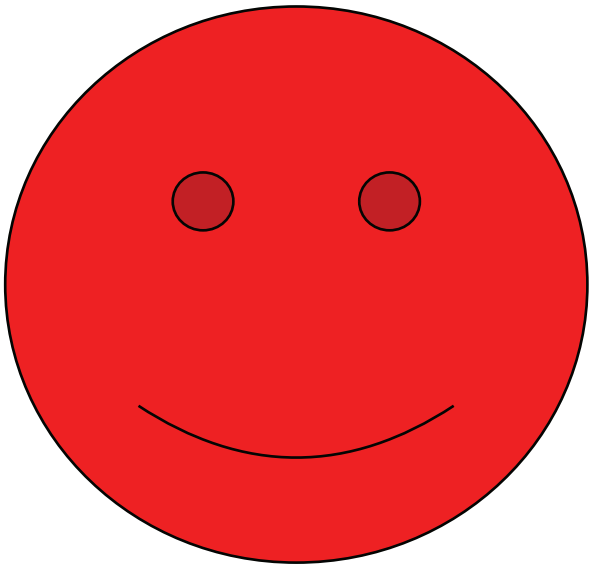
Gostei



Amarelo

Nem gostei, nem desgostei

CATOLICA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS
BRAGA



Vermelho

Não gostei

Anexo 12 – Atividades Sessão 2

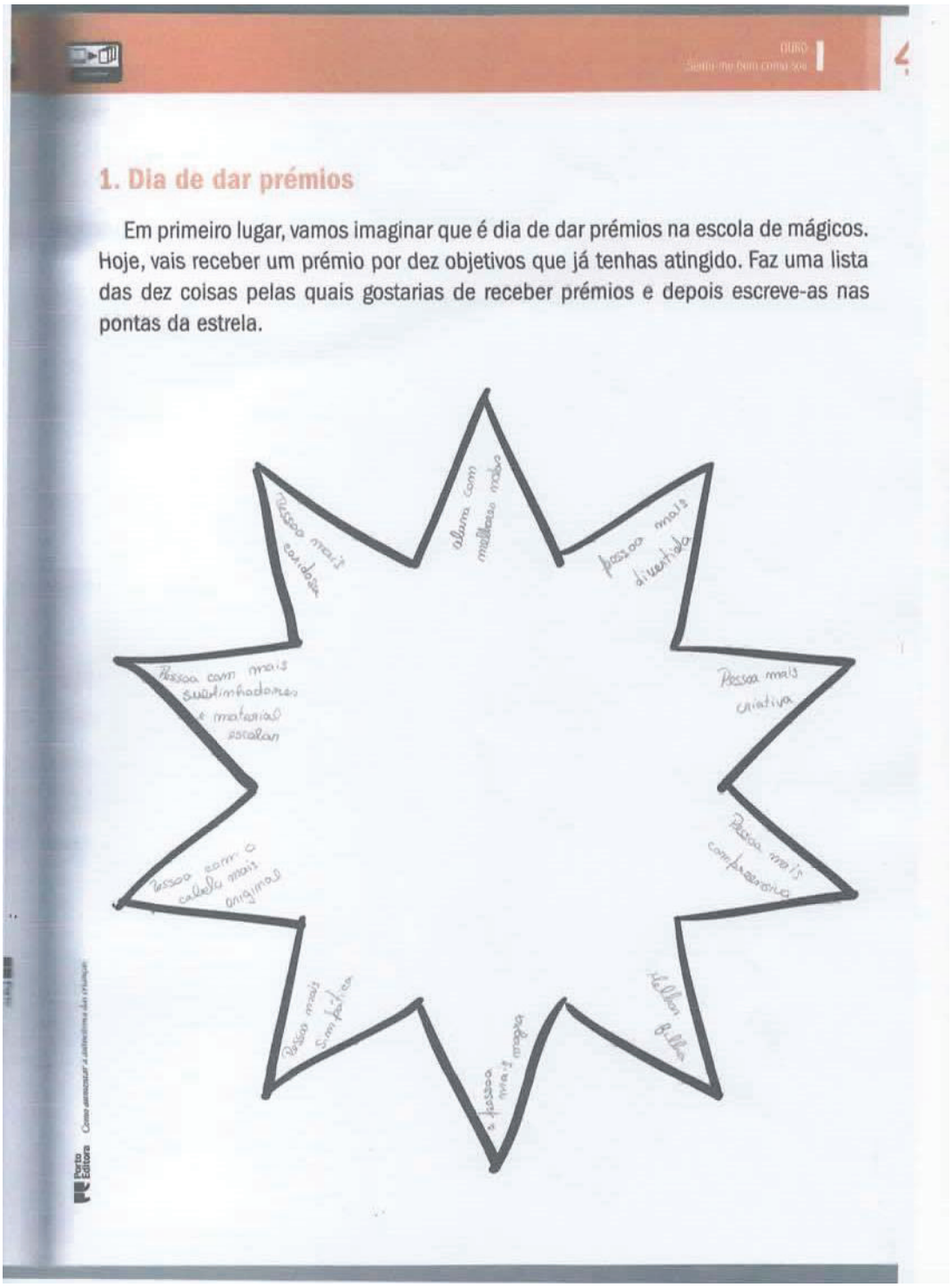
- OURO
  - "1. Dia de dar prémios"
  - "2. Montes de prémios"
  - "3. Coisas que estou a tentar melhorar"
  - "5. A vez das estrelas"
  - "7. Vamos imaginar"

Atividades supramencionadas retiradas da obra:

Plummer, D. M. (2012). *Guia Prático para Educadores, Psicólogos e Pais - Como Aumentar a Autoestima das Crianças.* Porto Editora.

Anexo 13 – Atividade "Dia de dar prémios"

Sessão 2



1. Dia de dar prémios

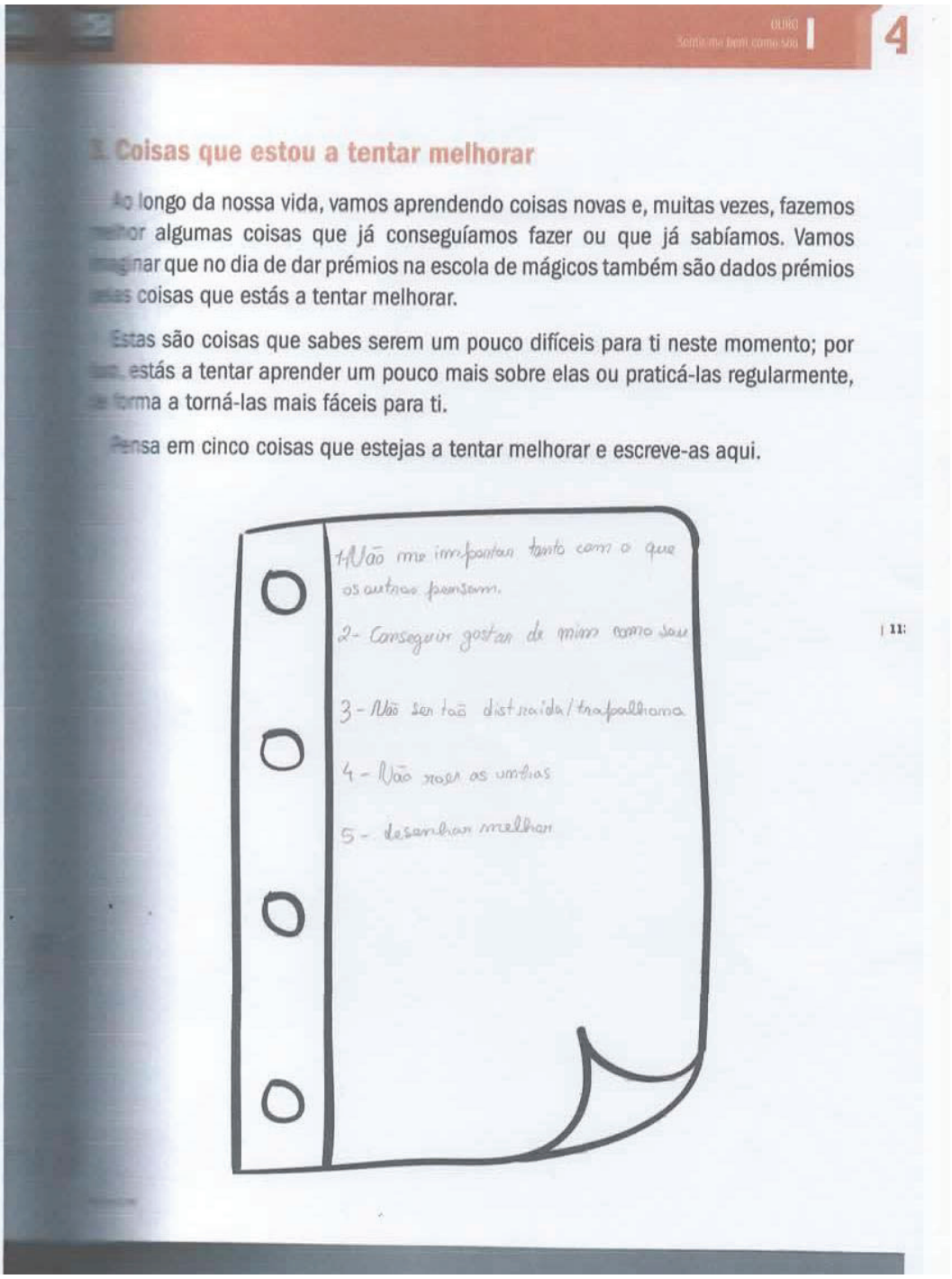
Em primeiro lugar, vamos imaginar que é dia de dar prémios na escola de mágicos. Hoje, vais receber um prémio por dez objetivos que já tenhas atingido. Faz uma lista das dez coisas pelas quais gostarias de receber prémios e depois escreve-as nas pontas da estrela.

Atividade supramencionada retirada da obra:

Plummer, D. M. (2012). *Guia Prático para Educadores, Psicólogos e Pais - Como Aumentar a Autoestima das Crianças.* Porto Editora.

Anexo 14 – Atividade "Coisas que estou a tentar melhorar"

Sessão 2



4

Coisas que estou a tentar melhorar

Ao longo da nossa vida, vamos aprendendo coisas novas e, muitas vezes, fazemos melhor algumas coisas que já conseguíamos fazer ou que já sabíamos. Vamos imaginar que no dia de dar prémios na escola de mágicos também são dados prémios pelas coisas que estás a tentar melhorar.

Estas são coisas que sabes serem um pouco difíceis para ti neste momento; por isso estás a tentar aprender um pouco mais sobre elas ou praticá-las regularmente, de forma a torná-las mais fáceis para ti.

Pensa em cinco coisas que estejas a tentar melhorar e escreve-as aqui.

1- Não me importar tanto com o que os outros pensam.

2- Conseguir gostar de mim como sou

3- Não ser tão distraída/trapalhona

4- Não roer as unhas

5- desenhar melhor

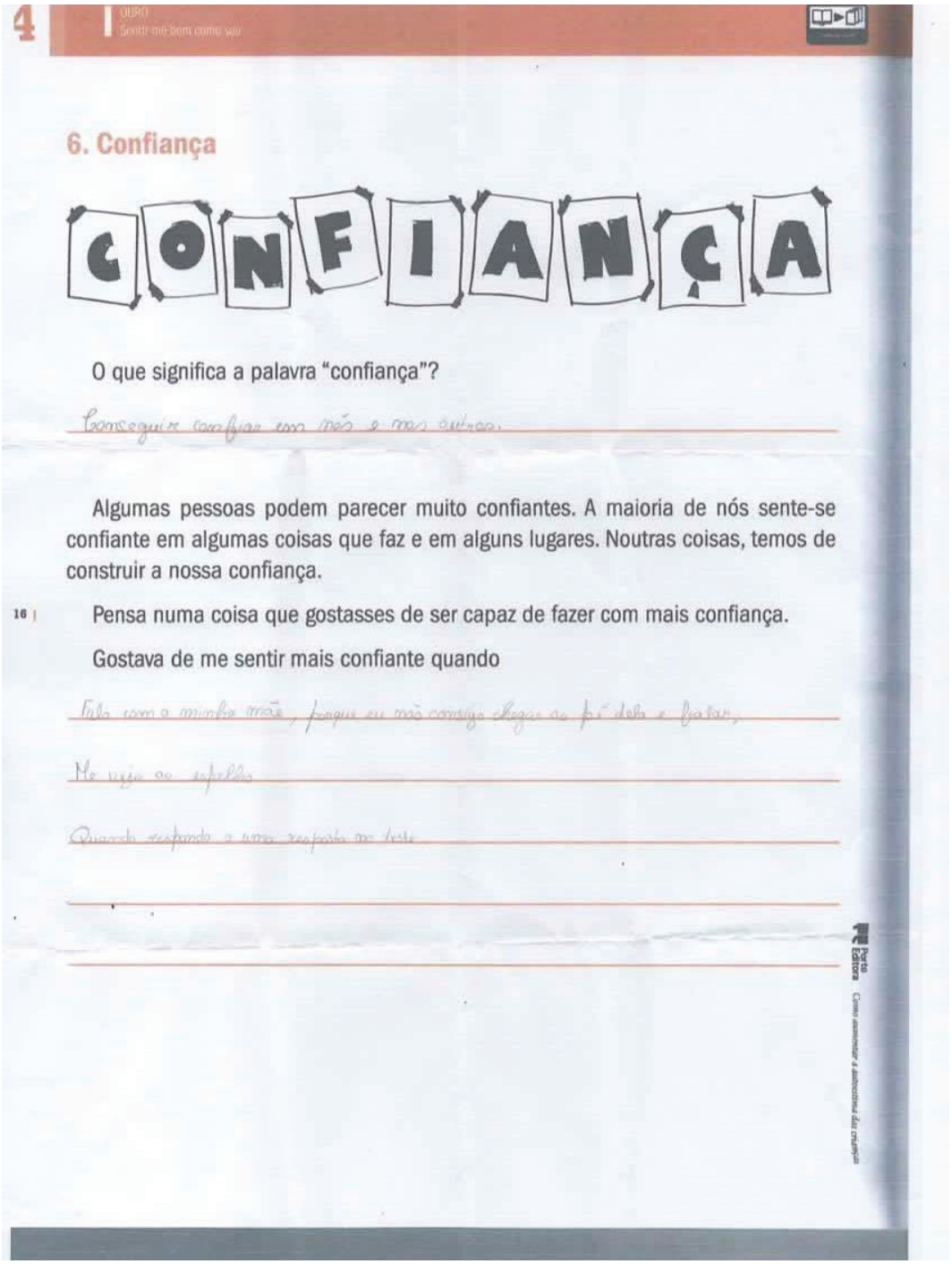
11

Atividade supramencionada retirada da obra:

Plummer, D. M. (2012). *Guia Prático para Educadores, Psicólogos e Pais - Como Aumentar a Autoestima das Crianças.* Porto Editora.

Anexo 15 – Atividade "Confiança"

Sessão 2



4 | OUTRO
Sentir-me bem como sou

6. Confiança

CONFIANÇA

O que significa a palavra "confiança"?

Conseguir confiar em mim e nos outros.

Algumas pessoas podem parecer muito confiantes. A maioria de nós sente-se confiante em algumas coisas que faz e em alguns lugares. Noutras coisas, temos de construir a nossa confiança.

16 | Pensa numa coisa que gostasses de ser capaz de fazer com mais confiança.

Gostava de me sentir mais confiante quando

Falo com a minha mãe, porque eu não consigo chegar ao pé dela e falar.

Me vejo ao espelho

Quando respondo a uma resposta no teste

Porto Editora

Atividade supramencionada retirada da obra:

Plummer, D. M. (2012). *Guia Prático para Educadores, Psicólogos e Pais - Como Aumentar a Autoestima das Crianças.* Porto Editora.

Anexo 16 – Atividades Sessão 3

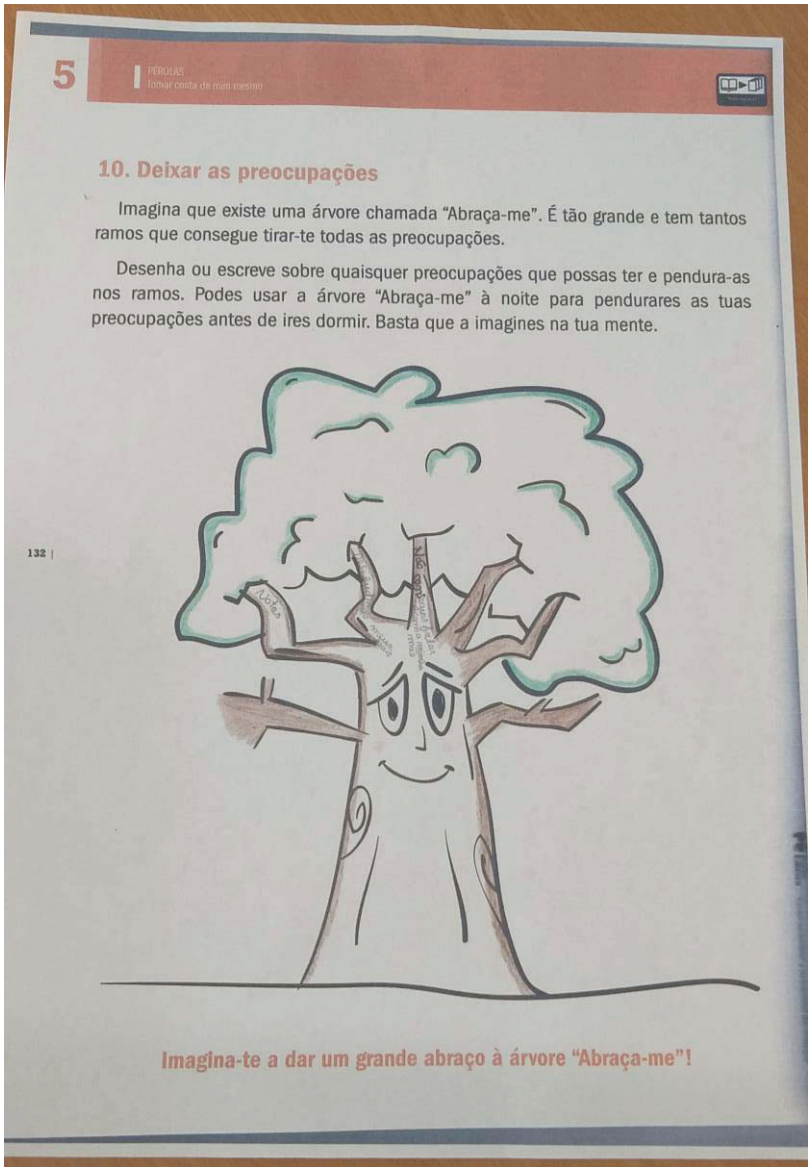
- PÉROLAS
  - "3. Sentir-me stressado"
  - "4. Sentir-me relaxado"
  - "6. Respiração de relaxamento"
  - "10. Deixar as preocupações"
  - "12. A equipa das preocupações"

Atividades supramencionadas retiradas da obra:

Plummer, D. M. (2012). *Guia Prático para Educadores, Psicólogos e Pais - Como Aumentar a Autoestima das Crianças.* Porto Editora.

Anexo 17 – Atividade "Deixar as preocupações"

Sessão 3



5 | PÉROLAS
Tomar conta de mim mesmo

10. Deixar as preocupações

Imagina que existe uma árvore chamada "Abraça-me". É tão grande e tem tantos ramos que consegue tirar-te todas as preocupações.

Desenha ou escreve sobre quaisquer preocupações que possas ter e pendura-as nos ramos. Podes usar a árvore "Abraça-me" à noite para pendurares as tuas preocupações antes de ires dormir. Basta que a imagines na tua mente.

132 |

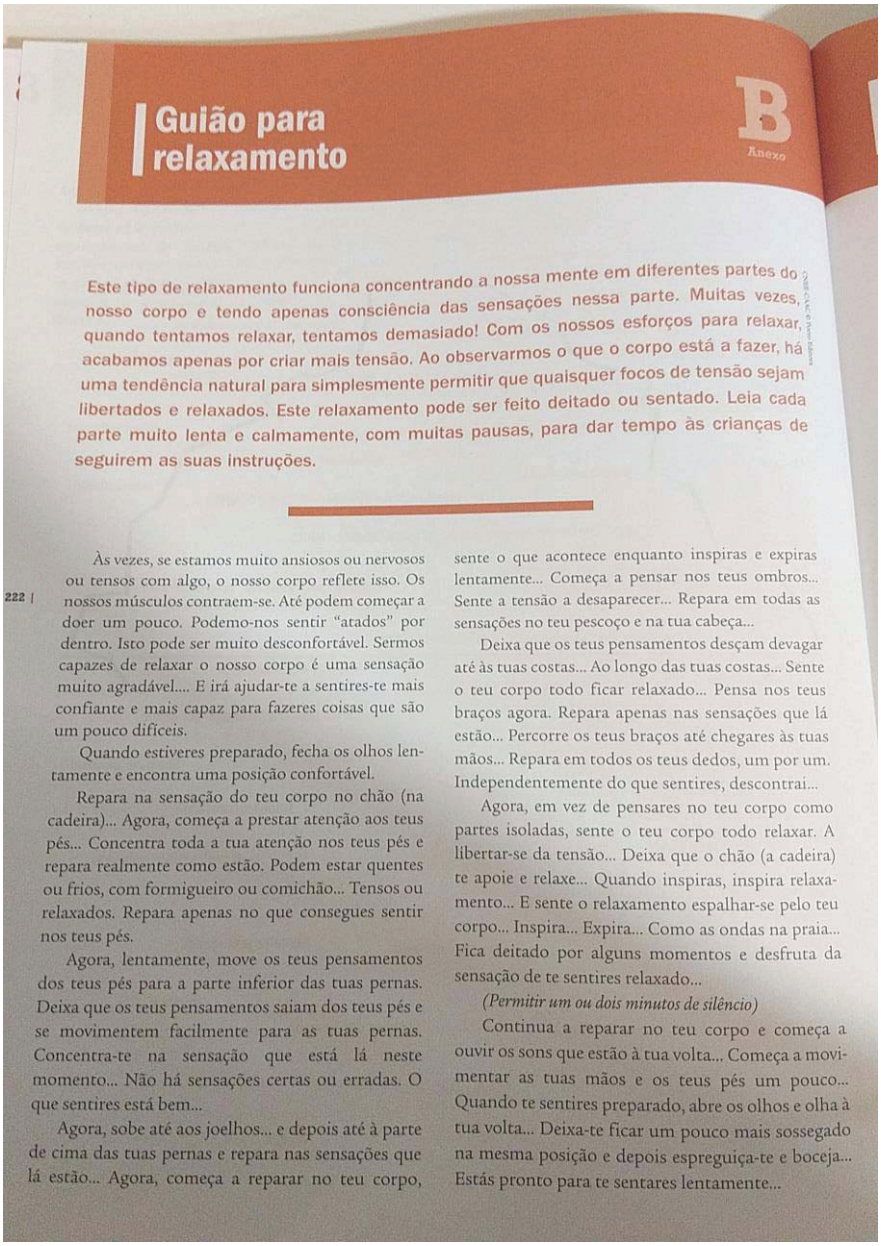
Imagina-te a dar um grande abraço à árvore "Abraça-me"!

Atividade supramencionada retirada da obra:

Plummer, D. M. (2012). *Guia Prático para Educadores, Psicólogos e Pais - Como Aumentar a Autoestima das Crianças.* Porto Editora.

Anexo 18 – "Guião para relaxamento" (Anexo B)

Sessão 3



Guião para relaxamento

B
Anexo

Este tipo de relaxamento funciona concentrando a nossa mente em diferentes partes do nosso corpo e tendo apenas consciência das sensações nessa parte. Muitas vezes, quando tentamos relaxar, tentamos demasiado! Com os nossos esforços para relaxar, acabamos apenas por criar mais tensão. Ao observarmos o que o corpo está a fazer, há uma tendência natural para simplesmente permitir que quaisquer focos de tensão sejam libertados e relaxados. Este relaxamento pode ser feito deitado ou sentado. Leia cada parte muito lenta e calmamente, com muitas pausas, para dar tempo às crianças de seguirem as suas instruções.

Cópia de Autor

Às vezes, se estamos muito ansiosos ou nervosos ou tensos com algo, o nosso corpo reflete isso. Os nossos músculos contraem-se. Até podem começar a doer um pouco. Podemo-nos sentir "atados" por dentro. Isto pode ser muito desconfortável. Sermos capazes de relaxar o nosso corpo é uma sensação muito agradável.... E irá ajudar-te a sentires-te mais confiante e mais capaz para fazeres coisas que são um pouco difíceis.

Quando estiveres preparado, fecha os olhos lentamente e encontra uma posição confortável.

Repara na sensação do teu corpo no chão (na cadeira)... Agora, começa a prestar atenção aos teus pés... Concentra toda a tua atenção nos teus pés e repara realmente como estão. Podem estar quentes ou frios, com formigueiro ou comichão... Tensos ou relaxados. Repara apenas no que consegues sentir nos teus pés.

Agora, lentamente, move os teus pensamentos dos teus pés para a parte inferior das tuas pernas. Deixa que os teus pensamentos saiam dos teus pés e se movimentem facilmente para as tuas pernas. Concentra-te na sensação que está lá neste momento... Não há sensações certas ou erradas. O que sentires está bem...

Agora, sobe até aos joelhos... e depois até à parte de cima das tuas pernas e repara nas sensações que lá estão... Agora, começa a reparar no teu corpo, sente o que acontece enquanto inspiras e expiras lentamente... Começa a pensar nos teus ombros... Sente a tensão a desaparecer... Repara em todas as sensações no teu pescoço e na tua cabeça...

Deixa que os teus pensamentos desçam devagar até às tuas costas... Ao longo das tuas costas... Sente o teu corpo todo ficar relaxado... Pensa nos teus braços agora. Repara apenas nas sensações que lá estão... Percorre os teus braços até chegares às tuas mãos... Repara em todos os teus dedos, um por um. Independentemente do que sentires, descontrai...

Agora, em vez de pensares no teu corpo como partes isoladas, sente o teu corpo todo relaxar. A libertar-se da tensão... Deixa que o chão (a cadeira) te apoie e relaxe... Quando inspiras, inspira relaxamento... E sente o relaxamento espalhar-se pelo teu corpo... Inspira... Expira... Como as ondas na praia... Fica deitado por alguns momentos e desfruta da sensação de te sentires relaxado...

(Permitir um ou dois minutos de silêncio)

Continua a reparar no teu corpo e começa a ouvir os sons que estão à tua volta... Começa a movimentar as tuas mãos e os teus pés um pouco... Quando te sentires preparado, abre os olhos e olha à tua volta... Deixa-te ficar um pouco mais sossegado na mesma posição e depois espreguiça-te e boceja... Estás pronto para te sentares lentamente...

Atividade supramencionada retirada da obra:

Plummer, D. M. (2012). *Guia Prático para Educadores, Psicólogos e Pais - Como Aumentar a Autoestima das Crianças.* Porto Editora.

Anexo 19 – Atividade Sessão 4

"Linha da Vida"

As experiências pelas quais passamos moldam-nos e mudam a nossa história de vida.

Convido-te a fazer um balanço das tuas competências, pensando nas tuas experiências pessoais, sociais, emocionais e académicas.

Pensa em ti mesma, desde o momento em que nasceste até ao momento atual. Quais os momentos mais marcantes, positivos e significativos para ti? E quais os momentos menos bons? Os pedaços da tua história que por vezes desejavas apagar, ou poder esquecer? E o que é que eles te ensinaram?

Gostava que construísses a tua linha da vida. Para isso vais apenas precisar de uma folha em branco, de uma caneta/lápis e de lápis/canetas de algumas cores (se assim desejares).

A tua linha da vida inicia no momento em que tu nasceste: vais colocar um ponto, no lado esquerdo da folha, e marcar o teu nascimento. A partir desse momento, é contigo: a ideia é que traces uma linha onde vás sinalizando e legendando os vários momentos marcantes da tua vida – os bons, os maus e os "neutros". Podes utilizar cores, se desejares, para os distinguires, por exemplo: usar vermelho para os maus, amarelo para os neutros e verde para os bons. A tua linha de vida, para já, termina no momento atual/em que a estás a realizar, e pode ser uma linha mais reta, uma linha ascendente, uma linha com altos e baixos – só tu saberás.

Agora que completaste esta tarefa e assinalaste todos os bons e maus momentos, gostava que pensasses no que aprendeste com cada uma das tuas experiências. Mesmo quando passamos por experiências negativas, somos capazes de retirar algo positivo (por exemplo, talvez tenhamos passado por um terrível insucesso na nossa vida, mas ao lidar com este obstáculo desenvolvemos resiliência, ou uma melhor capacidade para gerir as emoções negativas).

Anexo 20 – Atividades Sessão 5

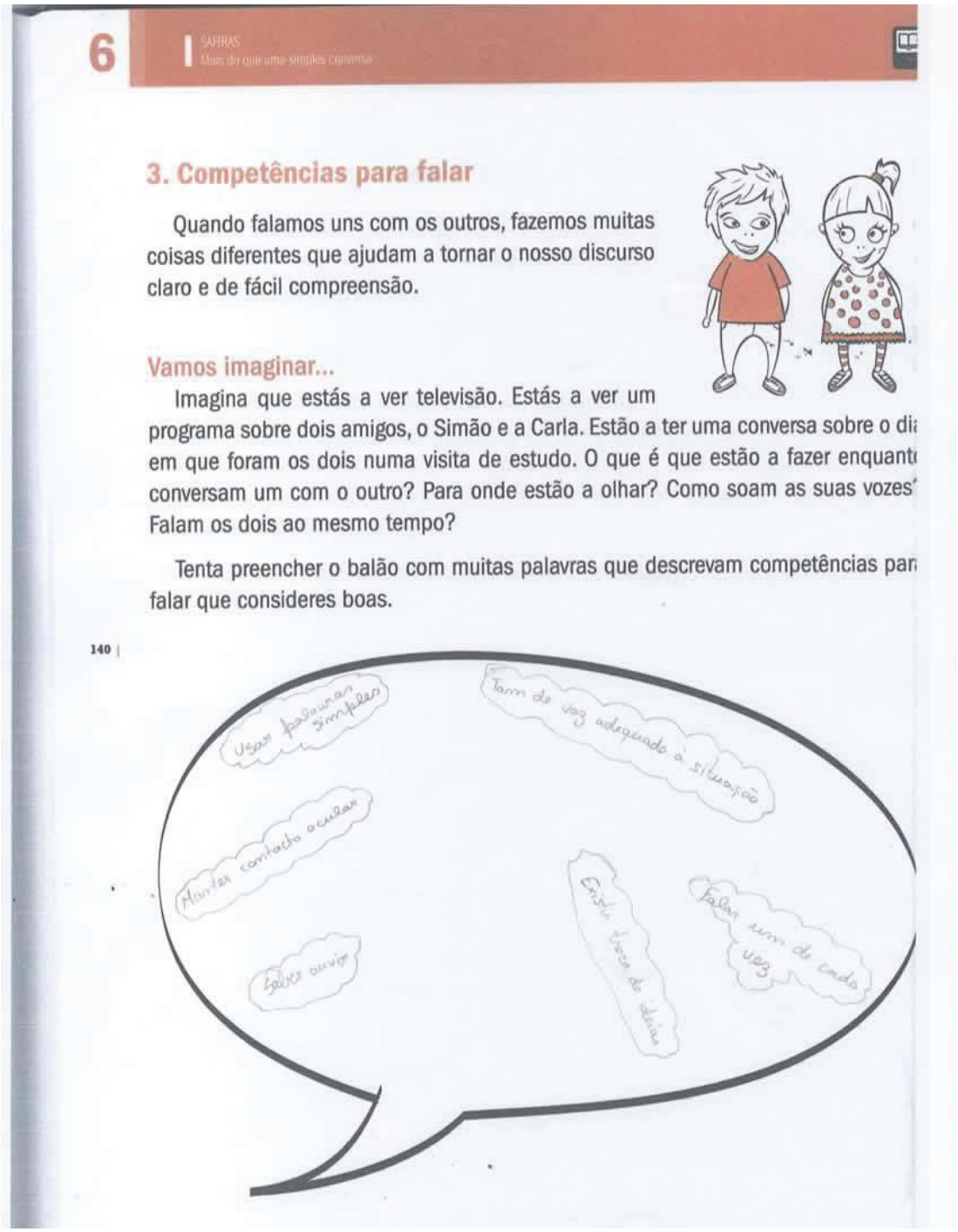
- SAFIRAS
  - "2. Conversas"
  - "3. Competências para falar"
  - "4. Competências para escutar"
  - "5. Vamos imaginar"
  - "11. Falar num grupo"
  - "13. Tempo de falar"

Atividades supramencionadas retiradas da obra:

Plummer, D. M. (2012). *Guia Prático para Educadores, Psicólogos e Pais - Como Aumentar a Autoestima das Crianças.* Porto Editora.

Anexo 21 – Atividade "Competências para falar"

Sessão 5



6 I SAFIRAS
Mais do que uma simples conversa

3. Competências para falar

Quando falamos uns com os outros, fazemos muitas coisas diferentes que ajudam a tornar o nosso discurso claro e de fácil compreensão.

Vamos imaginar...

Imagina que estás a ver televisão. Estás a ver um programa sobre dois amigos, o Simão e a Carla. Estão a ter uma conversa sobre o dia em que foram os dois numa visita de estudo. O que é que estão a fazer enquanto conversam um com o outro? Para onde estão a olhar? Como soam as suas vozes? Falam os dois ao mesmo tempo?

Tenta preencher o balão com muitas palavras que descrevam competências para falar que consideres boas.

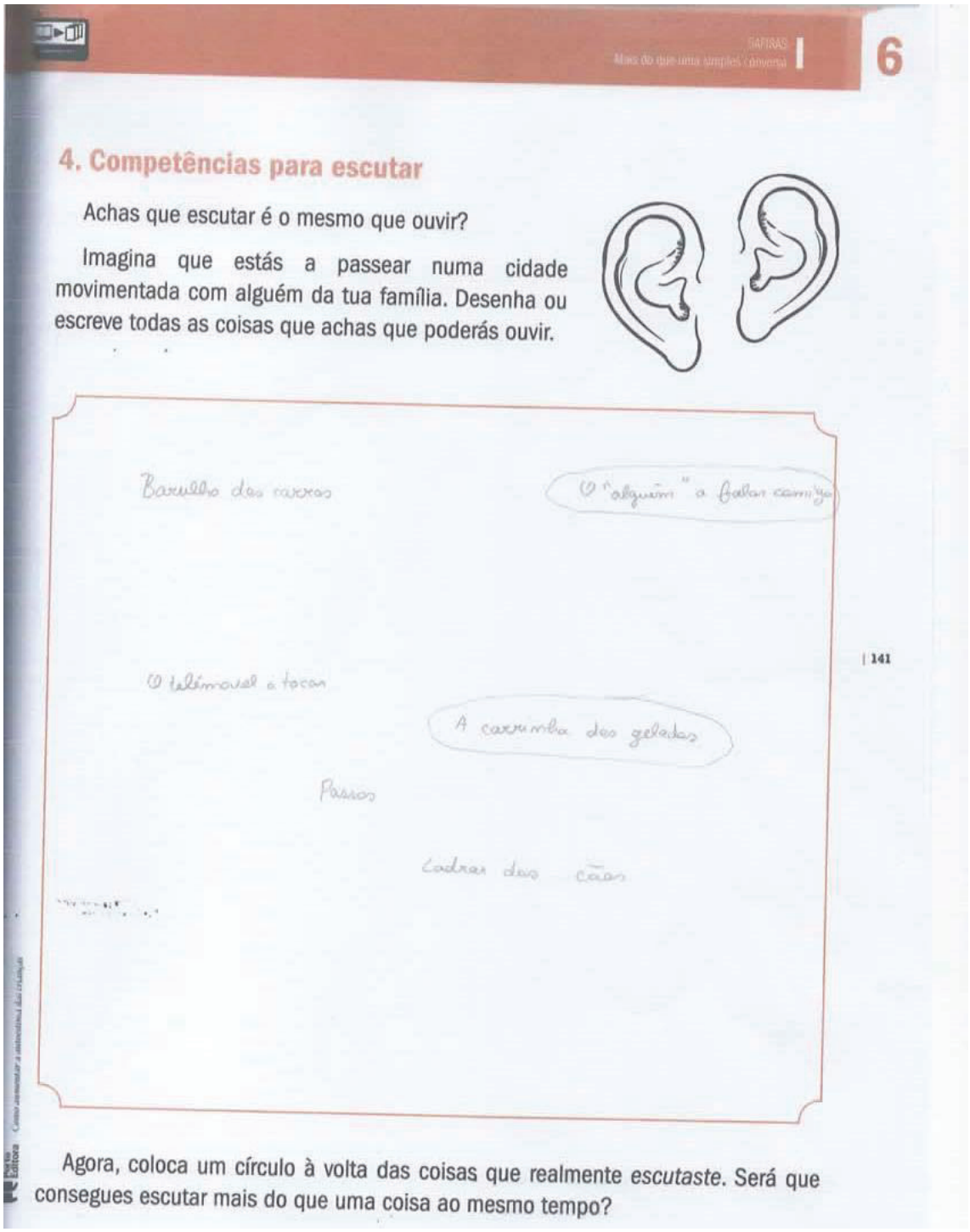
140 |

Atividade supramencionada retirada da obra:

Plummer, D. M. (2012). *Guia Prático para Educadores, Psicólogos e Pais - Como Aumentar a Autoestima das Crianças.* Porto Editora.

Anexo 22 – Atividade "Competências para escutar"

Sessão 5



TAREFAS
Mais do que uma simples conversa

6

4. Competências para escutar

Achas que escutar é o mesmo que ouvir?

Imagina que estás a passear numa cidade movimentada com alguém da tua família. Desenha ou escreve todas as coisas que achas que poderás ouvir.

Barulho das roxas

O "alguém" a falar comigo

O telemóvel a tocar

A carrinha dos gelados

Passos

Ladrar dos cães

141

Agora, coloca um círculo à volta das coisas que realmente *escutaste*. Será que consegues escutar mais do que uma coisa ao mesmo tempo?

Atividade supramencionada retirada da obra:

Plummer, D. M. (2012). *Guia Prático para Educadores, Psicólogos e Pais - Como Aumentar a Autoestima das Crianças.* Porto Editora.

Anexo 23 – Atividades Sessão 7

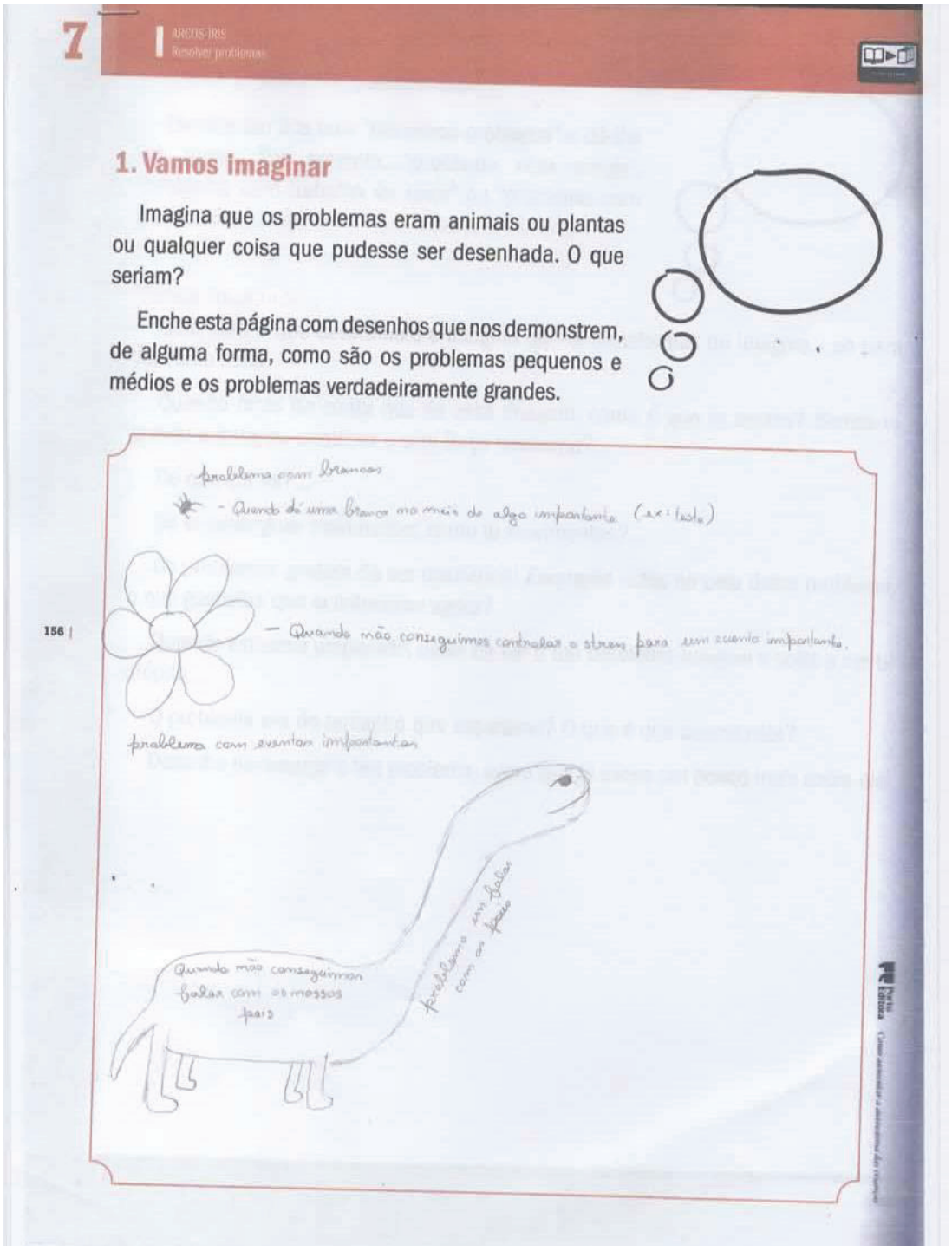
- ARCOS-ÍRIS
  - "1. Vamos imaginar"
  - "2a. Um problema partilhado"
  - "2b. Falar de problemas"
  - "2c. Para onde foi?"
  - "2d. Algo muda"

Atividades supramencionadas retiradas da obra:

Plummer, D. M. (2012). *Guia Prático para Educadores, Psicólogos e Pais - Como Aumentar a Autoestima das Crianças.* Porto Editora.

Anexo 24 – Atividade "Vamos imaginar"

Sessão 7



Atividade supramencionada retirada da obra:

Plummer, D. M. (2012). *Guia Prático para Educadores, Psicólogos e Pais - Como Aumentar a Autoestima das Crianças.* Porto Editora.

Anexo 25 – Atividade "Adolescência"

Sessão 8

A Inês tem 15 anos e define os adolescentes desta forma: "nós, adolescentes, somos basicamente uns tontos, orgulhosos, rebeldes contra tudo e contra coisa nenhuma, egoístas, presunçosos, cruéis, injustos (sobretudo com a nossa família), arrogantes, respondões e, ao mesmo tempo, inseguros, sentimentais, criativos, solidários, curiosos e, sobretudo, vulneráveis".

Proposta de trabalho:

1. Procura no Dicionário Priberam Online o significado de cinco adjetivos utilizados pela Inês na definição de adolescente.

_____

_____

_____

_____

2. O que pensas tu desta definição de adolescência?

Eu penso que: _____

_____

_____

_____

3. Escreve uma carta à Inês dizendo-lhe do que estará certa e do que estará errada.

Inês, daquilo que disseste, eu penso que: _____

_____

_____

_____

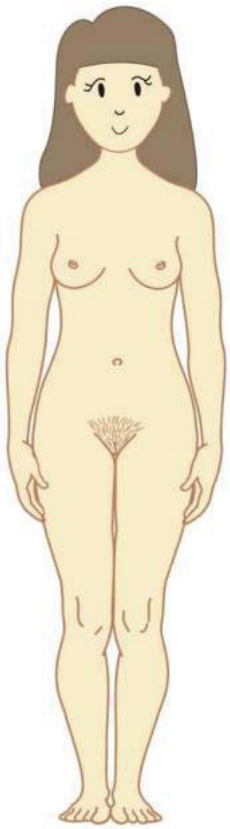
_____

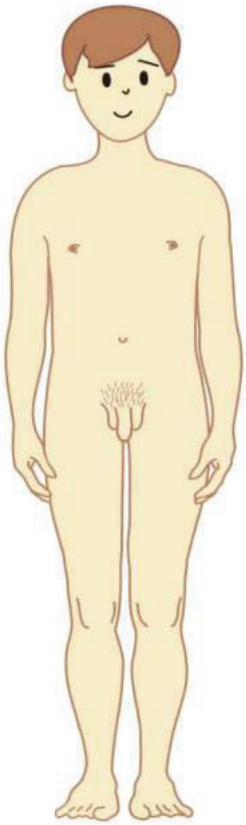
Fonte: Arboria & Ausonia, «A Adolescência e Tu», 2000

Anexo 26 – Atividade "O que se passa com o meu corpo?"

Sessão 8

1. Observa com atenção as seguintes figuras humanas.
    a. Descreve todas as alterações pelas quais o corpo humano passa, com a entrada na adolescência.





Anexo 27 – Atividade "O que sei sobre a Puberdade"

Sessão 8

Assinala com um V (verdadeiro) ou F (falso) as seguintes afirmações:

1. A puberdade surge primeiro nos rapazes do que nas raparigas
2. O corpo das raparigas modifica-se com a puberdade
3. O aparecimento da menstruação significa que as raparigas podem vir a ter bebés
4. Quando os nossos corpos mudam, os nossos sentimentos também podem mudar.
5. Uma glândula localizada no nosso cérebro é a responsável pelas transformações pubertárias.
6. Por vezes durante o sono os rapazes ejaculam.
7. Acariciar os órgãos sexuais não faz mal.
8. A higiene deve ser mais frequente a partir da puberdade
9. A masturbação faz mal.
10. As principais hormonas durante a puberdade são o estrogénio e a progesterona nos rapazes e a testosterona nas raparigas.

Soluções:

Assinala com um V (verdadeiro) ou F (falso) as seguintes afirmações:

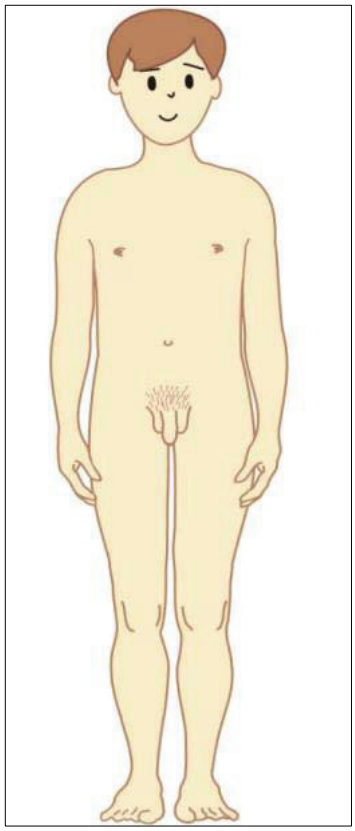
1. A puberdade surge primeiro nos rapazes do que nas raparigas F
2. O corpo das raparigas modifica-se com a puberdade V
3. O aparecimento da menstruação significa que as raparigas podem vir a ter bebés V
4. Quando os nossos corpos mudam, os nossos sentimentos também podem mudar. V
5. Uma glândula localizada no nosso cérebro é a responsável pelas transformações pubertárias. V
6. Por vezes durante o sono os rapazes ejaculam. V
7. Acariciar os órgãos sexuais não faz mal. V
8. A higiene deve ser mais frequente a partir da puberdade V
9. A masturbação faz mal. F
10. As principais hormonas durante a puberdade são o estrogénio e a progesterona nos rapazes e a testosterona nas raparigas. F

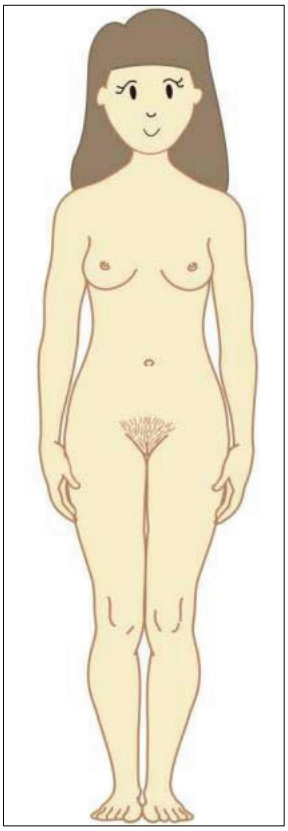
Fonte: ARS NORTE, I.P. | Departamento de Saúde Pública | PRESSE |Caderno PRESSE 2º Ciclo

Anexo 28 – Atividade "Somos iguais por dentro e por fora"

Sessão 8

1. Identifica os locais onde ocorrem as principais mudanças físicas, com a entrada na adolescência.

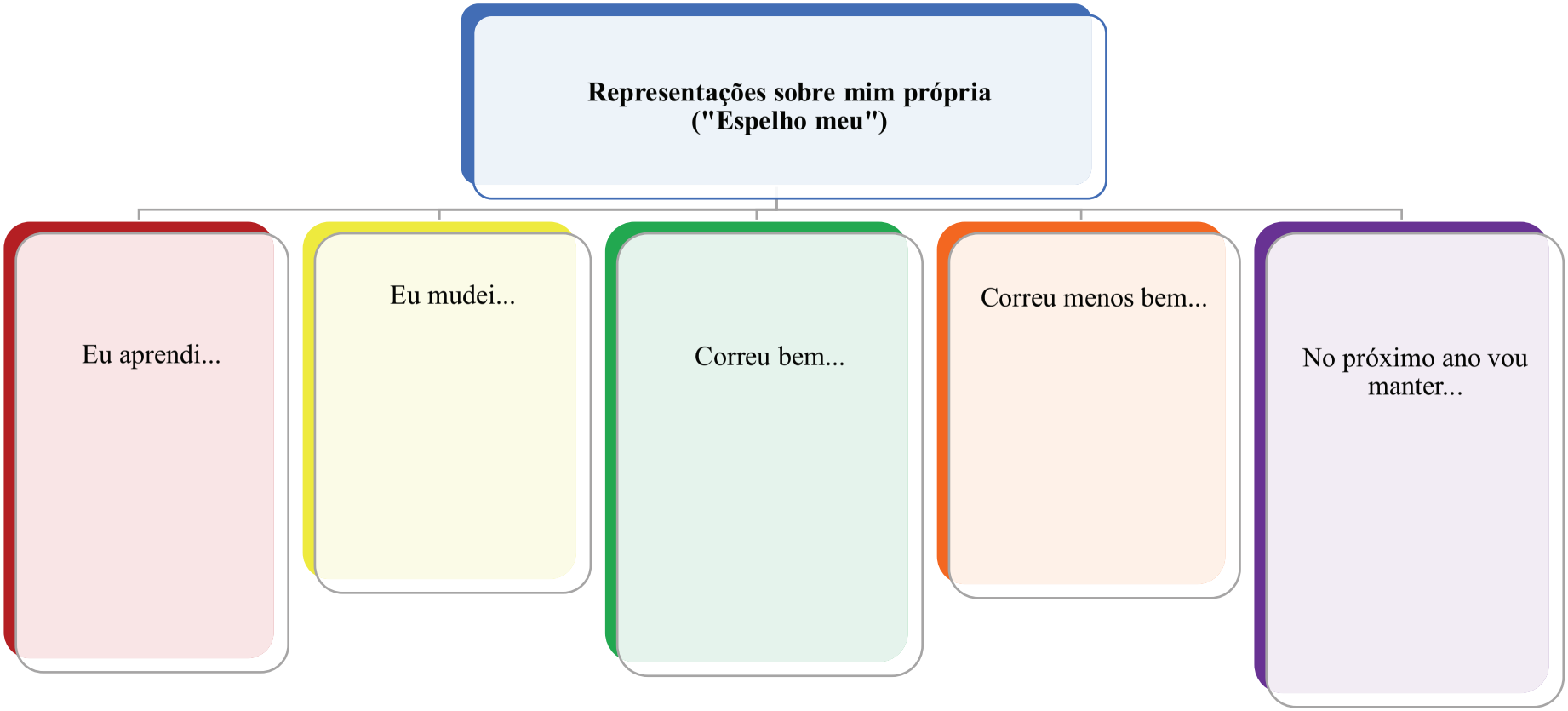


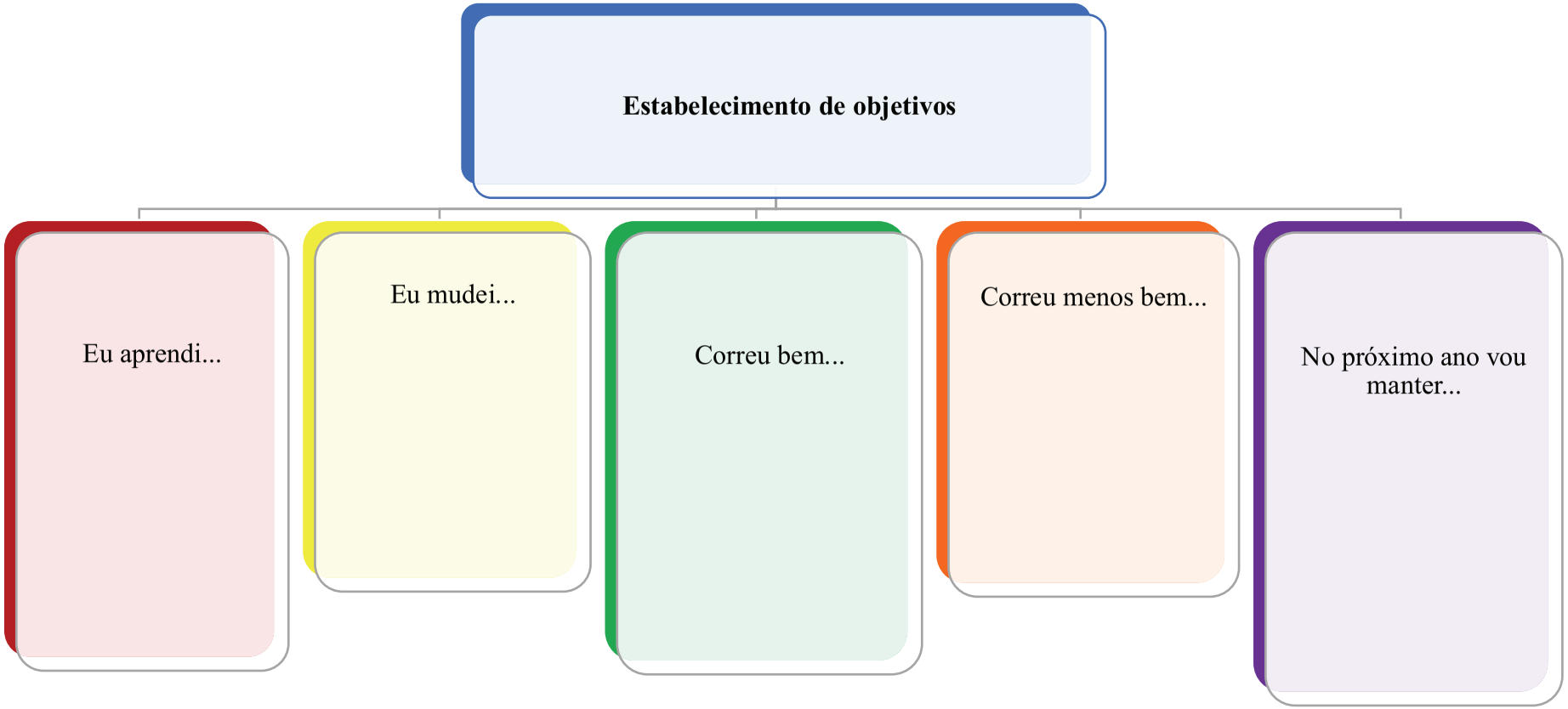


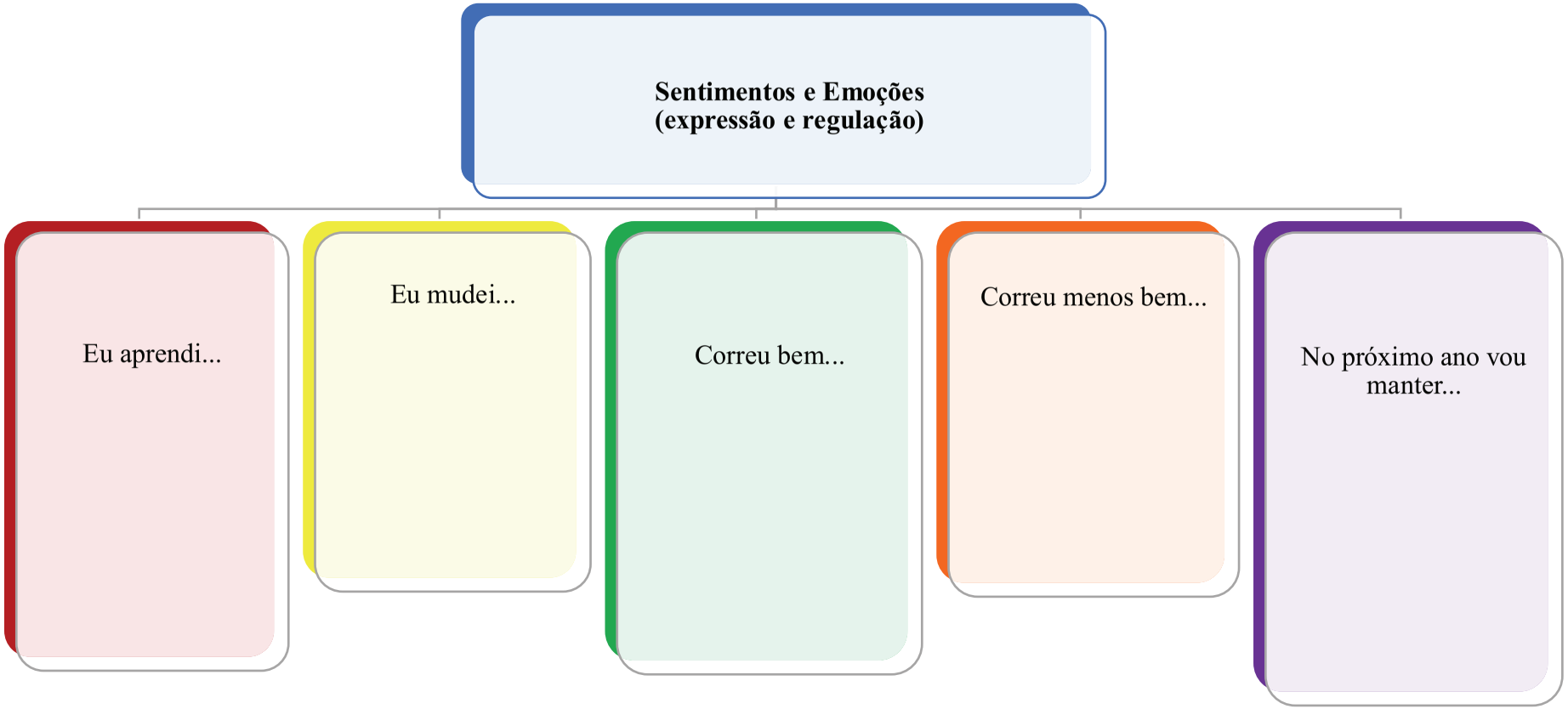
Fonte: ARS NORTE, I.P. | Departamento de Saúde Pública | PRESSE |Caderno PRESSE 2º Ciclo

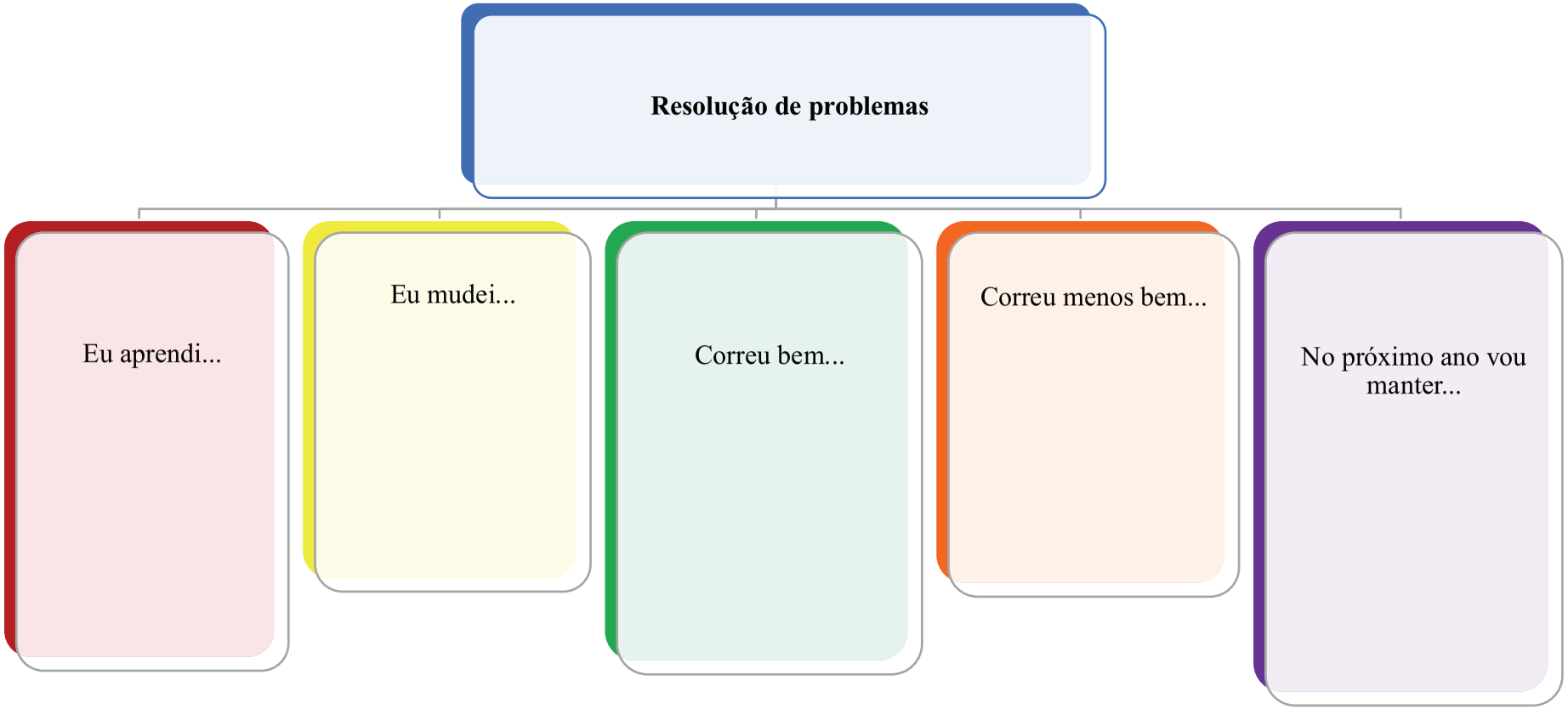
Anexo 29 – Esquemas Reflexivos

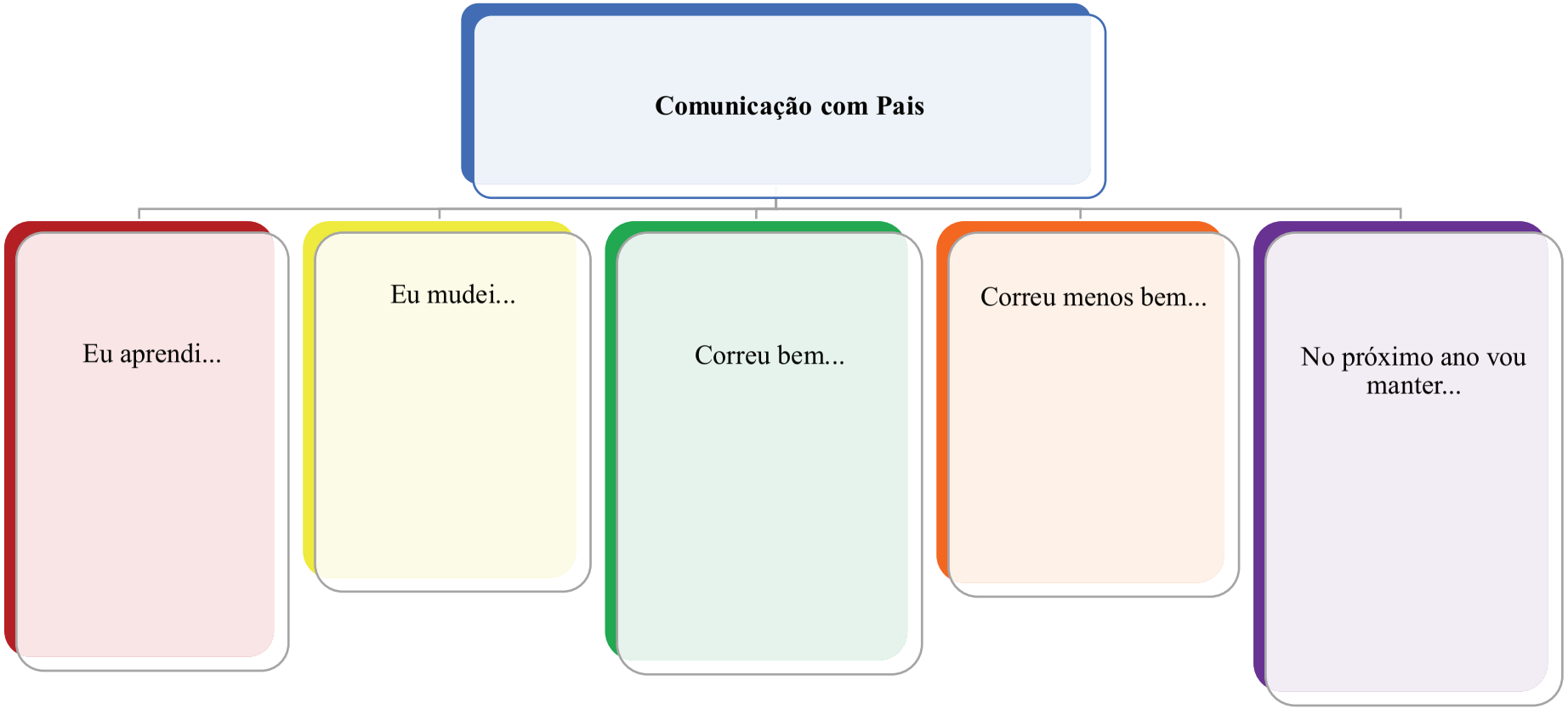
Sessão 9




Estabelecimento de objetivos
Eu aprendi...
Eu mudei...
Correu bem...
Correu menos bem...
No próximo ano vou manter...


Sentimentos e Emoções
(expressão e regulação)
Eu aprendi...
Eu mudei...
Correu bem...
Correu menos bem...
No próximo ano vou manter...


Resolução de problemas
Eu aprendi...
Eu mudei...
Correu bem...
Correu menos bem...
No próximo ano vou manter...


Comunicação com Pais
Eu aprendi...
Eu mudei...
Correu bem...
Correu menos bem...
No próximo ano vou manter...

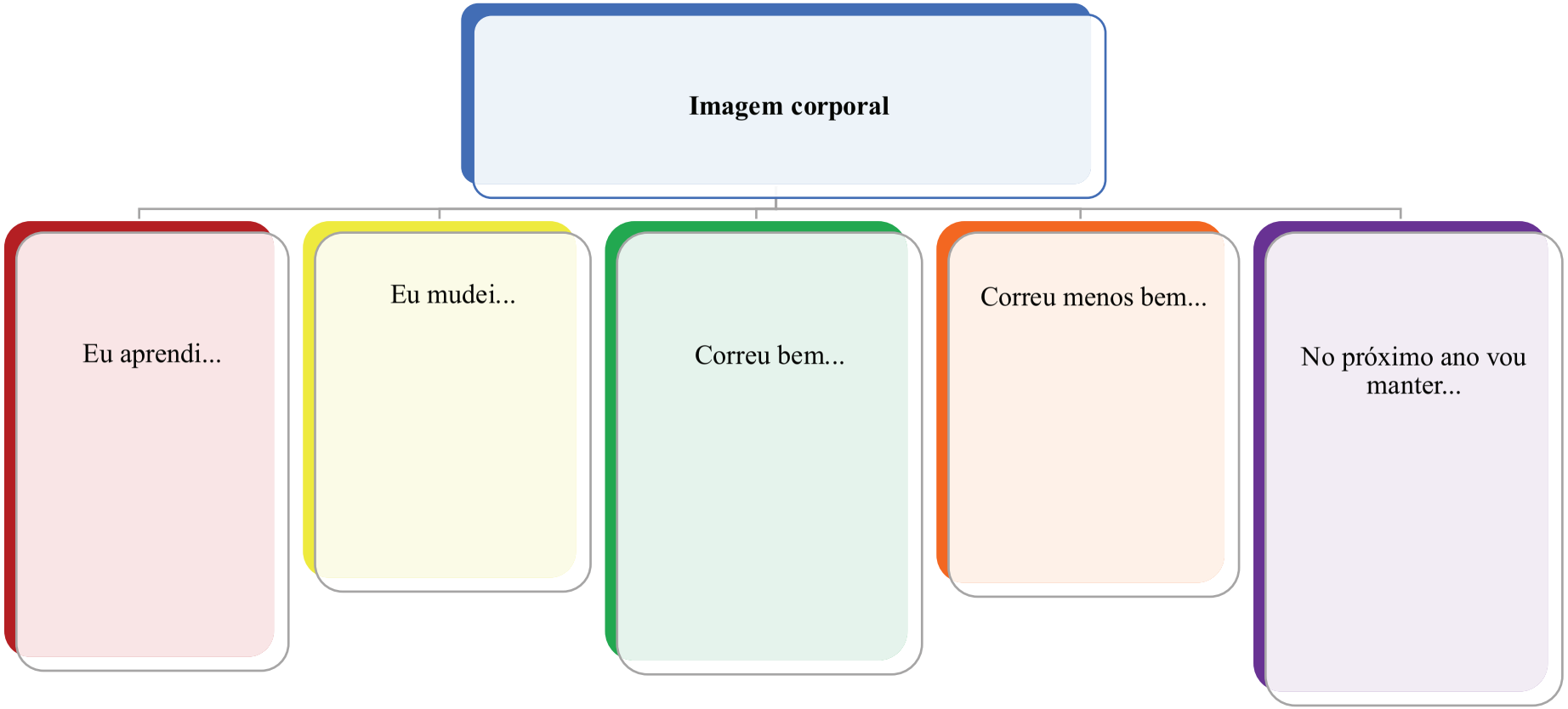


Imagem corporal
Eu aprendi...
Eu mudei...
Correu bem...
Correu menos bem...
No próximo ano vou manter...

Anexo 30 – Monitorização do Progresso (Pais)

	L.	*Pais*
Principais mudanças realizadas		
Principais dificuldades sentidas/experienciadas		
Principais competências adquiridas		

Anexo 31 – Questionário de Avaliação da Intervenção

Com este questionário pretendo entender a tua perceção sobre as sessões de intervenção, realizadas ao longo deste período. Por favor, responde às seguintes perguntas, da forma mais completa possível.

1. **O que é que mais gostaste ao longo da intervenção? Justifica.**

_____

_____

_____

2. **O que é que menos gostaste? Justifica.**

_____

_____

_____

3. **O que foi mais fácil de mudar? (ex.: comunicação com pais, representação de mim própria). Justifica.**

_____

_____

4. **O que foi mais difícil de mudar? Justifica.**

_____

_____

5. **O que é que levas desta intervenção?**

_____

_____

_____

6. **O que aprendeste para melhorar a comunicação com os teus pais?**

_____

_____

_____

7. **No geral, estás satisfeita com as sessões de intervenção psicológica? Justifica.**

_____

_____

_____

8. **No geral consideras que a intervenção foi útil? Justifica.**

_____

_____

_____

9. **Qual o aspeto mais positivo e o mais negativo a apontar?**

_____

_____

_____

10. **Indica sugestões de melhoria e/ou de mudança.**

_____

_____

_____

_____

- Se o seu filho se coloca em silêncio, **mostre que se sente mal por não conseguir comunicar com ele.** Em vez da habitual frase "Nunca me contas nada!", aproxime-se do seu filho dizendo algo como "Gostaria muito de conseguir falar contigo. Entristece-me não saber o que sentes e não poder ajudar-te, caso necessites".

- **Fale com o seu filho sobre as suas próprias vulnerabilidades enquanto adulto**, pois ao contar episódios em que assume que errou, passará a ideia de que é humano e isso permitirá ao seu filho assumir e lidar melhor com os seus próprios erros.

- **Encoraje o seu filho através da ação.** Deverá ajudá-lo de modo a que ele procure a motivação interna que o leve a fazer as coisas. Foque o seu filho nas soluções.

- **Incentive o seu filho à tomada de decisões e de posição.** Sendo lhe dada a oportunidade de ter um papel mais ativo no que se passa ao seu redor, o adolescente desenvolve uma maior responsabilidade sobre os seus atos.

- **Faça perguntas.** As perguntas permitem estabelecer pontes e conduzem mais facilmente a soluções. Transforme críticas em perguntas construtivas: ao invés de "As tuas notas estão péssimas", pergunte "Como te posso ajudar a estudar melhor?".

- **Defina claramente os valores da família.** Os valores bem definidos e claros tornam o seu filho mais apto a comunicar.

Essencialmente, **seja um modelo e um exemplo para os seus filhos**. Torne a sua casa, o seu lar, um espaço emocionalmente seguro para os seus filhos.

Independentemente das adversidades que possam ser diariamente vividas no contexto da escola, das relações com os pares ou com os adultos, a sensação calorosa de regresso a casa e de que esta é uma constante na sua vida fará toda a diferença!

Psicóloga Estagiária Inês Paiva

AEMaximinos
Agrupamento de Escolas de Maximinos

Estratégias para Comunicar com o meu Adolescente

A Parentalidade e a Adolescência

A adolescência é uma fase da vida caracterizada por grandes mudanças físicas e biológicas, intelectuais, psicológicas, sociais e emocionais.

Na relação com os pais, o adolescente experiencia desafios como:

- a necessidade de conquistar a sua autonomia na relação;
- a necessidade que os pais aceitem o seu crescimento e compreendam as suas alterações de humor;
- a necessidade de que os pais respeitem a sua privacidade.

Como forma de integrar todos estes desafios, a maior necessidade que o seu filho adolescente experiencia relaciona-se com a **Comunicação**.

O adolescente precisa de ser ouvido, escutado, compreendido e reconhecido.

Algumas Sugestões Sobre Como Comunicar com o Seu Filho Adolescente

- **Fale com o seu filho** sempre que puder, mesmo que lhe pareça que ele não quer conversar consigo (poderá ser na viagem de carro ou numa ida às compras, permitindo-lhe focar-se em algo enquanto fala).
- Sempre que o seu filho adolescente tiver questões, **responda-lhe honestamente e com segurança**. Peça-lhe também a sua opinião sobre o assunto e escute as suas respostas.
- Providencie ao seu filho momentos de família, mas também momentos em que inclua os seus amigos.
- **Encoraje o seu filho a assistir a notícias televisivas ou a ler notícias na Internet.** As notícias podem funcionar como bons catalisadores de discussão. Se o seu filho tem particular dificuldade em expressar-se ou em expressar emoções, a linguagem jornalística pode ajudar.

Num período de grande construção, as emoções são vividas de forma intensa e há uma tendência para o adolescente se distanciar de quem impõe e faz as regras, nomeadamente os seus pais.

O papel dos pais torna-se especialmente importante na construção de uma relação de confiança, de transparência e de respeito entre ambas as gerações.

Estratégias Úteis para que a Comunicação com o seu Filho Adolescente flua sem problemas

- **Mostre interesse e escute** o seu filho, mesmo quando não concorda com as suas ideias ou argumentos.
- **Mostre respeito pelo seu filho**, pelas suas ideias e sentimentos.
- **Evite ser demasiado crítico.** Se for muito crítico face aos gostos do seu filho ou se fizer "queixas", poderá afastá-lo.
- **Quando o seu filho quiser comunicar, assegure-lhe que estará lá para o ouvir.** Não o force a falar. Muitas vezes, os adolescentes não o fazem, porque não possuem as ferramentas necessárias para expressarem as suas emoções. Perguntas excessivas ou contínuas podem oprimi-los.

Anexo 33 – Formulário de Avaliação da Intervenção (Pais)

Questionário de Apreciação da Intervenção Psicológica

Caros Pais,

Como forma de conhecer as vossas apreciações sobre as sessões de intervenção psicológica, gostaria de pedir, por favor, que preenchessem este breve questionário.

Agradeço, desde já, pela vossa contínua colaboração.
Psicóloga Estagiária Inês Paiva

O que gostou ou valorizou mais na intervenção? *

A sua resposta

O que gostou menos na intervenção? *

A sua resposta

Considera que, à medida que decorria a intervenção, houve mudanças na comunicação entre a educanda e a família? *

- ◯ Muitas mudanças.
- ◯ Algumas mudanças.
- ◯ Poucas mudanças.
- ◯ Nenhumas mudanças

Considera que, à medida que decorria a intervenção, houve mudanças no comportamento da educanda? *

- ◯ Muitas mudanças.
- ◯ Algumas mudanças.
- ◯ Poucas mudanças.
- ◯ Nenhumas mudanças

No geral, qual o seu nível de satisfação com a intervenção? *

- ◯ 1 - Muito Insatisfeito
- ◯ 2 - Insatisfeito
- ◯ 3 - Nem insatisfeito, nem satisfeito
- ◯ 4 - Satisfeito
- ◯ 5 - Muito Satisfeito

No geral, quão útil considera que foi a intervenção para a educanda? *

- ◯ Muito útil.
- ◯ Útil.
- ◯ Mais ou menos útil.
- ◯ Pouco útil.
- ◯ Nada útil.

Por favor, indique sugestões de melhoria futuras.

A sua resposta

Grata pela sua participação e pelo seu contributo!

Anexo VI – Materiais da Ação de Sensibilização

Anexo 1 – Guião de Dinamização

Slide 1:

Boa tarde a todas. O meu nome é Inês Paiva e sou Psicóloga Estagiária no AE de Maximinos, em Mestrado em Psicologia da Educação na Universidade Católica.

Desde já, agradeço a vossa disponibilidade e interesse nesta ação. Hoje estou aqui para vos desafiar a partilhar reflexões e ideias sobre o momento-chave de passagem do 4.º ano de escolaridade para o 5.º ano; ou seja, do 1.º CEB para o 2.º. É uma transição importante que merece a nossa reflexão, pelo que esta sessão poderá ajudar-nos a trocar ideias sobre o suporte parental neste momento de transição e sobre a relevância da ligação família-escola nos percursos escolares dos educandos. Por isso, desde já, agradeço a vossa disponibilidade e interesse nesta ação.

Vou inicialmente partilhar algumas ideias para depois criarmos um momento de partilha, questões e entreajuda. Peço-vos que à medida que forem abordadas algumas ideias que considerem pertinentes debater em conjunto, as registem para podermos aproveitar no momento de partilha e reflexão em grupo.

Slide 2:

Antes de começarmos propriamente a ação, e como já realizei a minha apresentação, gostaria de vos pedir, por favor, para também se apresentarem, de modo a nos conhecermos melhor. Qual o vosso nome, profissão, n.º de filhos, e quais os motivos que vos levaram a inscrever-se nesta ação?

Slide 3:

Vamos então dar início a ação, começando por considerar o que se pode entender por transição escolar.

Em Portugal, o ensino é caracterizado pela existência de várias transições de ciclo, expectáveis, ao longo do percurso escolar dos alunos.

As transições escolares ocorrem várias vezes ao longo do percurso académico e podem ser caracterizadas pela existência de momentos de tensão, desafio e necessidade de adaptação a um novo ciclo, escola, colegas e professores. Por exemplo, as crianças passam pela transição entre a creche ou a família e o pré-escolar, o pré-escolar e o 1.º CEB e agora deparam-se com a mudança para o 2.º CEB.

De facto, são várias as mudanças experienciadas nas transições escolares, não só ao nível do contexto educativo, mas também no que concerne à dimensão pessoal do indivíduo.

Slide 4:

O que muda, então, no contexto dos educandos?

De acordo com a literatura, a passagem do 4.º para o 5.º ano de escolaridade acarreta alterações contextuais, entre as quais: a mudança de ciclo (passagem do 1.º para o 2.º CEB), alteração de escola, passagem de monodocência para pluridocência, aumento

do número de disciplinas e estabelecimento de novas amizades, com diferente intensidade e investimento.

Adicionalmente, esta transição acompanha a entrada na pré-adolescência, à qual estão inerentes várias mudanças experienciadas pelas crianças/pré-adolescentes.

Slide 5:

Parando para criar um novo momento de partilha, desafio-vos a mencionarem algumas das transformações (físicas, psicológicas, sociais) pelas quais as crianças passam na transição do 4.º para o 5.º ano de escolaridade. Alguém deseja começar?

Slide 6:

De facto, esta transição acompanha a entrada na pré-adolescência, à qual estão inerentes mudanças pessoais, sociais e emocionais.

Slide 7:

No que diz respeito às transformações físicas, a entrada na pré-adolescência implica, por exemplo, no caso das meninas, a possibilidade de aparecimento da 1.ª menstruação, o aumento das ancas, do peito… No caso dos rapazes, verifica-se, nomeadamente, o crescimento da barba, o alargamento de ombros e a mudança da voz. Todas estas mudanças culminam em preocupações com a imagem física/corporal, pelo que é necessário a desconstrução de alguns tabus associados a esta etapa e, ainda, clarificar e normalizar as transformações que ocorrem.

Por sua vez, ao nível emocional, nesta idade, os educandos experienciam uma mistura de sentimentos; isto é, tão depressa estarão mais alegres ou vívidos, como de repente já estão mais recatados, silenciosos. Assiste-se, também, a uma mistura entre ansiedade, insegurança, medo… A expressão emocional parece também sofrer mudanças, desde esconder ou mascarar emoções para evitar preocupar outros, a destacar emoções, como bater fortemente a porta, para mostrar que não se está bem, precisa do seu espaço e simultaneamente de compreensão e apoio. Para além disso, dá-se início às primeiras relações amorosas, o que também pode trazer alguma instabilidade ao nível emocional.

Na dimensão social, e como já referi anteriormente, os educandos estabelecem novas amizades, o que cria momentos de tensão, quando existe alguma dificuldade neste estabelecimento; ou, no polo oposto momentos de prazer, quando conseguem fazer novos amigos. As amizades são também vividas de modo mais intenso, em que palavras como lealdade, honestidade, traição ou ciúme conquistam renovada saliência no que os educandos dizem e podem perspetivar.

Por último, verifica-se a procura de maior autonomia e consequente afastamento dos pais e aproximação aos pares/colegas. Este distanciamento deve ser encarado como algo inerente a esta etapa desenvolvimental, sendo necessário dar algum espaço ao pré-adolescente para que reflita em cada situação, avance na sua crescente autonomia e afirmação pessoal, mas caso considere necessário, procure o apoio dos pais/EE.

Slide 8:

Atendendo às especificidades da transição do 1.º para o 2.º CEB, tem-se reconhecido a necessidade de potenciar a aquisição e o desenvolvimento de competências socioemocionais, que permitirão aos alunos lidar com os desafios e as mudanças desta transição, de forma adaptativa.

Estas competências são importantes não só ao nível da aprendizagem, como também surgem positivamente associadas à autoestima (que pode ser definida como um conjunto de ideias, opiniões e sentimentos que o pré-adolescente tem sobre ele mesmo), autoeficácia (crença ou confiança que o pré-adolescente tem na sua própria capacidade para completar uma determinada tarefa ou resolver um problema), resiliência (capacidade de enfrentar e superar obstáculos) e capacidade de adaptação (habilidade para ser flexível e adaptar-se às mudanças).

O desenvolvimento destas competências surge, então, associada a um maior equilíbrio pessoal, social e escolar, o que originará maior sucesso nesta transição escolar.

Slide 9:

Agora vamos assistir a um pequeno vídeo relativo à importância do desenvolvimento socioemocional e à necessidade de os pais/EE estarem atentos e valorizarem os estados emocionais dos seus filhos/educandos. Podem registar ideias para depois debatermos em conjunto.

Slide 10:

O que sentiram ao ver o filme? Que emoções despertou? Que conclusões retiram? Que mensagem consideram que o vídeo procurou transmitir? O que podemos tirar deste vídeo para o apoio familiar na transição do 1.º para o 2.º CEB?

Slide 11:

Qual é, então, o papel da família no apoio à transição do 4.º para o 5.º ano de escolaridade?

Ou seja, o que é que os pais/EE podem fazer para ajudar a que esta transição ocorra da melhor forma possível?

Quais as vossas experiências prévias (pessoais ou com filhos mais velhos)? O que já têm tentado fazer com os vossos educandos em preparação desta transição?

Slide 12:

- ☺ Inclua o educando nos momentos de decisão – por exemplo, na escolha da escola.
- ☺ Encoraje o seu educando a falar sobre a transição – por exemplo sobre as preocupações ou dúvidas que este possa ter.
- ☺ Fale sempre com entusiasmo sobre a nova escola/novo ciclo, de forma a potenciar a motivação do seu educando. Mesmo dando conta de possíveis desafios, ajude a refletir sobre a sua importância para se ser mais autónomo e sobre formas para os superar/resolver problemas

Slide 13:

- ☺ Responda (ou ajude a encontrar formas para responder) a dúvidas existentes sobre a escola, o transporte/deslocação, os professores, o horário escolar, …
- ☺ Visite a escola nova, como forma de tranquilizar o educando, dando-lhe a conhecer os diferentes espaços constituintes (cantina, pavilhão desportivo, bloco de aulas)
- ☺ Partilhe experiências/testemunhos vossos, de filhos mais velhos ou de outros familiares que frequentaram a mesma escola ou que já passaram por esta transição.
- ☺ Continue a apoiar os momentos de estudo, por ex., estimulando o educando a criar um horário de estudo e lazer semanal, a identificar e controlar distratores.
- ☺ Incentive-o a fazer perguntas a irmãos/primos mais velhos sobre a nova escola, o novo ciclo de estudos e as dificuldades ou receios que estes sentiram e como os ultrapassaram.

Slide 14:

Também a escola desempenha um papel de destaque no desenvolvimento dos alunos, ao longo do percurso escolar, e particularmente nos momentos de transição de ciclo.

Segundo a literatura, a comunidade escolar tem também impacto no desenvolvimento socioemocional dos alunos.

De facto, a aquisição de competências sociais e emocionais permite às crianças aprender a lidar com frustrações, "reconhecerem os seus medos e angústias e trabalharem em grupo.

Para além disso, a escola propicia momentos de resolução de problemas, contribuindo para que os alunos sejam capazes de expressar as suas ideias e os seus pensamentos.

Possibilita, ainda, a identificação de emoções, a reflexão sobre as suas causas e respetivas influências, ao mesmo tempo que permite aos alunos entenderem de que forma é que as emoções têm impacto no seu próprio comportamento e nas interações com os outros.

Portanto, a escola ao dotar as crianças de competências emocionais e sociais (e.g., através do favorecimento de um ambiente de aprendizagem, de respeito e de apoio; do envolvimento ativo e experiencial dos alunos no processo de aprendizagem; e da existência da disciplina de Cidadania), contribui para o seu sucesso académico e profissional futuro, mas também propicia maiores níveis de bem-estar, ao longo do desenvolvimento dos alunos.

Slide 15:

Nos estabelecimentos de ensino, destaque-se, não só o suporte providenciado pelos professores, nos momentos de transição, como também o impacto das relações estabelecidas com colegas.

De facto, o estabelecimento de amizades é fundamental para a adaptação bem-sucedida dos estudantes ao novo ciclo, o que, consequentemente, tem impacto no sucesso académico dos alunos.

Tal como a família conhece e está atenta aos amigos dos educandos, também está envolvida e preocupada com a escola.

Slide 16:

Estudos desenvolvidos têm demonstrado a importância da relação estabelecida entre a comunidade escolar e a família dos alunos, para uma transição escolar ajustada.

Esta ligação é ainda mais importante para a aquisição de competências socioemocionais e para o sucesso escolar, em coerência entre os dois contextos.

Destaque-se, por isso, a relevância da colaboração mútua entre o contexto escolar e o contexto familiar para a antecipação das mudanças sentidas pelas crianças, para a sua preparação para a transição escolar e para o seu acompanhamento durante esse período transitório. Essa colaboração pode passar por participação em reuniões, comunicação em diferentes vias, partilha conjunta de ideias, participação em iniciativas da escola/família, monitorização do processo escolar.

A cooperação entre os diversos elementos do contexto educativo possibilita, de igual modo, a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças.

Slide 17:

Uma das tarefas do Psicólogo da Educação passa por contribuir na criação de uma ligação entre a escola e a família dos alunos.

Para tal, a Ordem dos Psicólogos Portugueses, através da iniciativa "Escola Saudavelmente", definiu quatro "ingredientes-chave para a promoção da comunicação e do envolvimento Família/Escola", como sejam:

a) **comunicação centrada no educando**, em que pais/EE e agentes escolares devem comunicar de forma personalizada e individualizada, com recurso a práticas educativas diferenciadas, com vista ao comum objetivo de favorecer o melhor para o educando;

b) **comunicação construtiva**, assente em informação significativa e útil a ambas as partes, com debate e acordo entre sugestões e orientações práticas concretas, viáveis e realistas;

c) **acompanhar mutuamente, ao longo do tempo, estratégias claras e concretas** no apoio à aprendizagem dos educandos, possibilitando ajustes escola-família ao longo do processo de aprendizagem e identificação de progressos do educando durante o ano letivo.

d) **comunicação e feedback contínuos**, de forma a manter as famílias e os agentes da escola informadas e sincronizadas com as práticas e políticas da sala de aula,

com as dinâmicas familiares, com o desempenho e com as competências desenvolvidas pelos seus filhos.

Slide 18:

E pronto, chegamos ao fim da nossa apresentação e destas ideias iniciais que tinha para partilhar convosco e suscitar agora a nossa reflexão. Nestes minutos que se seguem, há questões, comentários, reflexões, receios, inseguranças que gostariam de partilhar e debater em conjunto…

Ainda hoje, enviarei um folheto com algumas estratégias que vos poderão ser úteis, não só para compreenderem todas as mudanças pelas quais os vossos educandos passarão, como também dando algumas dicas que poderão ser úteis para apoiar os vossos filhos antes e durante esta transição. Neste folheto, estará também uma *checklist* de aspetos-chave a estar atento durante a transição e, para alem disso, alguns contactos do AE de Maximinos que vos podem ser úteis (ex. para tirar alguma dúvida ou esclarecer algum aspeto).

Resta-me agradecer-vos pela vossa presença e pelas vossas partilhas, desejando que esta atividade tenha contribuído para que se sintam, pelo menos mais próximos e confiantes, ao apoiarem os vossos educandos na transição do 4.º para o 5.º ano de escolaridade.

Anexo 2 – *PowerPoint* Ação de Sensibilização

Desenvolvimento Socioemocional - YouTube

9

Reflexão sobre o vídeo

10

Papel da Família no apoio à transição

11

Como ajudar o/a educando/a na transição do 4º para o 5º ano?

- Incluir o/a educando/a nos momentos de decisão
- Encorajar o/a educando/a a falar sobre a transição
- Falar com entusiasmo sobre a nova escola
- Alertar para possíveis desafios e formas de superação

12

Como ajudar o/a educando/a na transição do 4º para o 5º ano?

- Responder a dúvidas existentes
- Visitar a escola nova
- Partilhar experiências/testemunhos
- Continuar a apoiar os momentos de estudo
- Fazer perguntas a irmãos/primos mais velhos

13

Qual o papel da Escola na transição?

14

O papel dos amigos

Apoio na adaptação → Adaptação bem-sucedida → Sucesso académico → Bem-estar

15

Como é caracterizada a relação escola-família?

- Entreajuda
- Colaboração
- Apoio
- Cooperação

16

Quais os ingredientes-chave na relação Escola-Família?

- Comunicação centrada no/a educando/c
- Comunicação construtiva
- Estratégias concretas concertadas
- Comunicação e feedback contínuos

ESCOLA SAUDÁVEL MENTE

Transições Escolares - Escola SaudávelMente

17

Obrigada pela vossa atenção!

inespaiva@aemaximinos.net

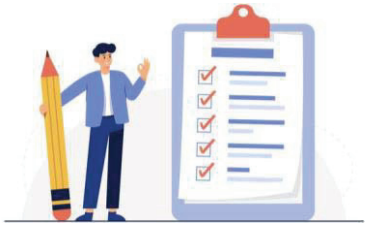
18

Checklist

Por favor, tenha em consideração os seguintes aspetos durante os primeiros dias de transição.

Constituem um auxiliar para entender como está o educando a adaptar-se no ingresso na nova escola e/ou no novo ciclo de estudos.

O meu educando está contente com a escola nova.	
O meu educando conhece a escola nova.	
O meu educando sabe o caminho para a escola nova.	
O meu educando está entusiasmado com as novas disciplinas.	
O meu educando sabe quantas disciplinas tem.	
O meu educando sabe quem é e como contactar o professor titular de turma.	
O meu educando sabe que tem todo o meu apoio.	
Tenho todos os contactos da nova escola, caso tenha alguma dúvida/preocupação.	
A escola tem os meus contactos atualizados, caso algo seja necessário.	



Contactos
AE de Maximinos

Geral

secretaria@aemaximinos.net
info@aemaximinos.net

diretor@aemaximinos.net

EB23 Frei Caetano Brandão

Telefone: 253 309 090
Telemóvel: 962 185 994

Gabinete de Mediação e Orientação Escolar

soniadias@aemaximinos.net
neusasilva@aemaximinos.net

Psicóloga Estagiária Inês Paiva
(inespaiva@aemaximinos.net)

Estratégias para Pais/Encarregados de Educação

Transição do 4.º para o 5.º ano de escolaridade

A Parentalidade e a Adolescência

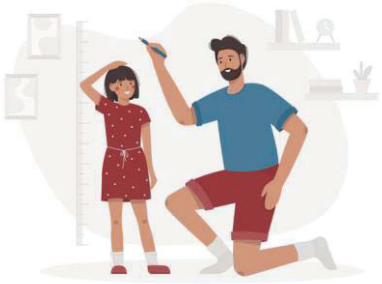
A **adolescência** é uma fase da vida caracterizada por grandes mudanças físicas e biológicas, intelectuais, psicológicas, sociais e emocionais.

Na relação com os pais, o adolescente experiencia desafios como:

- a necessidade de conquistar a sua autonomia na relação;
- a necessidade que os pais aceitem o seu crescimento e compreendam as suas alterações de humor;
- a necessidade de que os pais respeitem a sua privacidade.

Como forma de integrar todos estes desafios, a maior necessidade que o seu filho adolescente experiencia relaciona-se com a **Comunicação**.

O adolescente precisa de ser ouvido, escutado, compreendido e reconhecido.



Como posso ajudar o meu educando antes de uma Transição escolar?

- **Inclua o seu educando no processo de tomada de decisão** (ex.: escolha da escola).
- **Encoraje o seu educando a falar** sobre a transição (exs.: preocupações, dúvidas).
- **Fale sempre com entusiasmo** sobre a nova escola/novo ciclo.
- **Tranquilize o seu educando** e diga-lhe que é natural que se sinta apreensivo.

- **Ensine competências sociais** ao seu educando (exs.: como fazer amigos, brincar em conjunto, cooperar).
- **Ajude o seu educando a conhecer a nova escola** e o novo ambiente, antes de começar o ano letivo (exs.: bar, cantina, recreio).
- Antes do ano letivo começar**, faça com o seu educando o caminho para a escola**.
- Antes do início do novo ano escolar, se tiver questões ou preocupações, **contacte a escola**.

Como posso ajudar o meu educando durante uma Transição escolar?

- No dia da transição, garanta que **preparam a ida para a escola de modo calmo**.
- **Mantenha a expectativa de que a transição será um sucesso** (ex.: diga-lhe o quão confiante está na sua aptidão de adaptação à nova escola; desafie-o a pensar sobre como já superou transições anteriores).
- **Esteja disponível para falar depois do ano letivo começar** (o seu educando pode precisar de tempo, atenção e apoio extra).
- **Reveja as rotinas** (ex.: assegure que o seu educando tem horas suficientes de sono).
- No fim do dia, **fale com o seu educando sobre o que ocorreu na escola** (exs.: o que fez, o que gostou, o que foi difícil, quem conheceu, qual o melhor momento do dia).
- Ajude o seu educando a **lidar com as novas exigências académicas** (ex.: identificar e controlar distratores ao estudo).
- **Encoraje o seu educando a experimentar coisas novas** (ex.: atividades extracurriculares).
- Ao longo do ano escolar, se tiver questões ou preocupações, **contacte a escola**.

Anexo 4 – Formulário Inicial

Transição do 4.º para o 5.º ano de escolaridade

Caro Pai/Encarregado de Educação,

No âmbito do estágio em Psicologia da Educação, encontro-me a elaborar uma ação de sensibilização com a temática das transições escolares, especificamente a passagem do 4.º para o 5.º ano de escolaridade.

A transição para o 5.º ano é um momento de grande desafio, mudança e transformação. O apoio dos pais e dos professores é, assim, fundamental para a adaptação a um novo ciclo.

Convido-o, então, a inscrever-se nesta sessão onde serão apresentadas as principais alterações nas crianças e o papel dos pais no suporte à transição escolar.

A sua participação é voluntária e as suas respostas são confidenciais.
Desde já, agradeço a sua atenção e disponibilidade.

Ao participar nesta ação, compreendo que a minha participação é voluntária e que os dados recolhidos serão totalmente confidenciais, nunca se divulgando informação individual. *

- ◯ Sim
- ◯ Não

Informações para Inscrição

Em seguida, procura-se obter informação sociodemográfica acerca do seu percurso escolar.
Serão aferidos vários aspetos, nomeadamente a idade, o género e a escolaridade, através de perguntas abertas e fechadas.

Por favor, leia atentamente cada pergunta. Nas perguntas fechadas, assinale a opção correspondente à sua resposta; nas perguntas abertas, complete por extenso.

CATÓLICA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS
BRAGA

Sexo *

- ◯ Feminino
- ◯ Masculino

Escolaridade *

- ◯ Sem escolaridade
- ◯ 1.º Ciclo do Ensino Básico (4.º ano)
- ◯ 2.º Ciclo do Ensino Básico (6.º ano)
- ◯ 3.º Ciclo do Ensino Básico (9.º ano)
- ◯ Ensino Secundário (12.º ano)
- ◯ Licenciatura
- ◯ Mestrado
- ◯ Doutoramento

Profissão *

A sua resposta

Situação Profissional *

- ◯ Empregado(a)
- ◯ Desempregado(a)
- ◯ Reformado(a)
- ◯ Outra

CATÓLICA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS
BRAGA

Grau de Parentesco com a criança do 4.º ano *

- ◯ Mãe/Pai
- ◯ Avó/Avô
- ◯ Irmã/Irmão
- ◯ Tia/Tio
- ◯ Outro

Número de filhos *

- ◯ 1
- ◯ 2
- ◯ 3
- ◯ 4
- ◯ 5 ou mais

Idade dos filhos *

A sua resposta

O que a/o motivou a inscrever-se?

A sua resposta

CATÓLICA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS
BRAGA

O que espera com esta sessão? *

A sua resposta

Obrigada pela sua participação! Até breve!

Anexo 5 – Formulário de Avaliação

Questionário de Avaliação da Ação de Sensibilização: "Transição do 4.º para o 5.º ano de escolaridade"

Caro(a) Encarregado(a) de Educação,

Venho por este meio agradecer, uma vez mais, a sua participação na ação de sensibilização "Transição do 4.º para o 5.º ano de escolaridade".

De forma a melhorar em próximas sessões, peço, por favor, que preencha este questionário de avaliação da ação. Demora cerca de 5 minutos. A sua opinião é importante e certamente útil para o futuro.

Muito obrigada.

Quão satisfeito se sente com os seguintes aspetos? *

	Nada (1)	Pouco (2)	Mais ou menos (3)	Muito (4)	Bastante (5)
Temática da sessão	○	○	○	○	○
Duração da sessão	○	○	○	○	○
Horário da sessão	○	○	○	○	○
Correspondência com as expectativas pessoais	○	○	○	○	○
Contributo para a relação pais-filhos	○	○	○	○	○
Satisfação global	○	○	○	○	○

Relativamente à dinamizadora da sessão, como classifica os seguintes aspetos: *

	Fraca (1)	Razoável (2)	Boa (3)	Muito Boa (4)
Capacidade de comunicação	○	○	○	○
Relação estabelecida com o grupo	○	○	○	○
Capacidade de organização	○	○	○	○
Clareza do discurso	○	○	○	○

Como se sente para apoiar o(a) seu(sua) filho(a)/educando(a) na transição para o 5.º ano? *

- ○ Nada confiante
- ○ Pouco confiante
- ○ Confiante
- ○ Muito confiante
- ○ Totalmente confiante

Considera que esta sessão foi útil para ajudar o(a) seu(sua) filho(a)/educando(a) na transição para o 5.º ano? *

- ○ Nada
- ○ Pouco
- ○ Razoavelmente
- ○ Muito
- ○ Bastante

CATÓLICA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS
BRAGA

Como avalia a realização de uma ação de sensibilização dirigida a pais/encarregados de educação no formato online ? *

- ◯ Agrada-me que tenha decorrido online
- ◯ Preferia que ocorresse de forma presencial
- ◯ É-me indiferente

O que mais gostou nesta sessão?

A sua resposta

O que menos gostou nesta sessão?

A sua resposta

Por favor, deixe o seu testemunho, sugestões de melhoria ou comentários:

A sua resposta

AGRADEÇO A SUA PARTICIPAÇÃO!
(O seu contributo é importante para mim. Ajuda-me a melhorar futuras ações de sensibilização!)

Anexo VII – Materiais da Intervenção Vocacional – 11.º e 12.º ano

Anexo 1 – *PowerPoint* 11.º ano

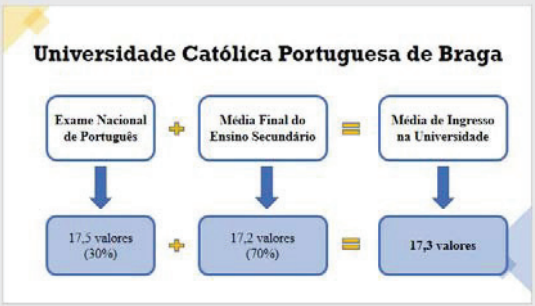
1

2

3

4

5



6

7

8

Psicologia

Ciência que estuda o comportamento e os processos mentais.

Esta ciência analisa três dimensões do ser humano: cognitiva, afetiva e comportamental.

Dicionário Priberam da Língua Portuguesa

9

Mitos sobre a Psicologia

- O Psicólogo consegue ler as pessoas.
- O Psicólogo não pode ter problemas, tem de ser perfeito.
- O Psicólogo resolve os problemas das pessoas.
- O Psicólogo só aplica testes.
- Psicólogo e Psiquiatra é a mesma coisa.

10

UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

Licenciatura em Psicologia

3 anos

11

Plano Curricular (Algumas das Disciplinas)

- Metodologias de Investigação em Psicologia
- Psicologia do Desenvolvimento
- Psicopatologia
- Desenvolvimento Vocacional e da Carreira
- Ética e Deontologia

12

UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

Mestrados em Psicologia

2 anos

13

Mestrados em Psicologia

- Psicologia da Educação
- Psicologia Clínica e da Saúde
- Psicologia do Desporto
- Psicologia da Justiça

14

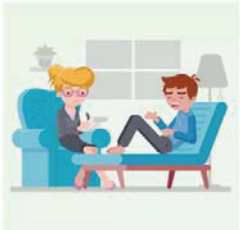
Psicologia da Educação: Saídas Profissionais

- Câmaras Municipais
- Centros de Emprego
- Centros de Ocupação de Tempos Livres
- Creches
- Jardins de Infância
- Escolas do Ensino Básico e Secundário
- Escolas Profissionais
- Lares de Idosos
- Comissão de Proteção de Crianças e Jovens

15

Psicologia Clínica e da Saúde: Saídas Profissionais

- Hospitais
- Cuidados de saúde primários (centros de saúde)
- Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSSs)
- Clínicas e centros de consulta psicológica
- Instituições de ensino superior
- Centros de investigação



16

Psicologia do Desporto: Saídas Profissionais

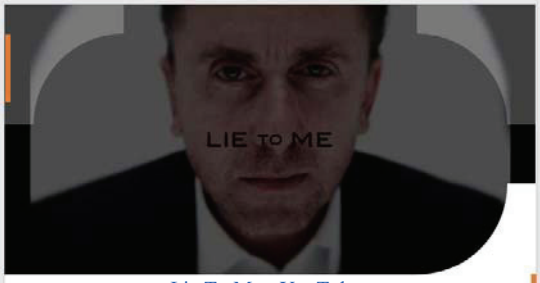
- Clubes desportivos
- Federações e associações desportivas
- Academias de formação de jogadores
- Academias, *health clubs* e ginásios
- Autarquias
- Empresas municipais de serviços desportivos
- Associações culturais e recreativas
- Lares de idosos

17

Psicologia da Justiça: Saídas Profissionais

- Estabelecimentos Prisionais
- Equipas de Reinserção Social
- Instituições de Apoio à Vítima
- Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJs)
- Centros de Acolhimento Temporário
- Centros de Atendimento e Reabilitação de Toxicodependentes

18



Lie To Me - YouTube

19

UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

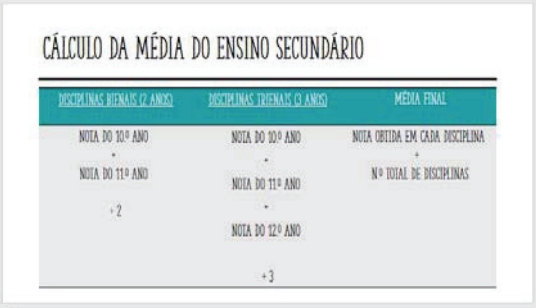
Muito Obrigada!

mespinva@aemaximinos.net

20

Anexo 2 – *PowerPoint* 12.º ano

1



2

3

4

5

6

7

Anexo VIII – Manual do Programa de Desenvolvimento da Aquisição da Leitura e da Escrita (PICLE)

CATÓLICA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS
BRAGA

Programa de Desenvolvimento de Competências de Leitura e Escrita

Eva Alexandra Carvalho Ferreira
Inês de Jesus Oliveira Paiva da Silva

julho 2021

Índice

Introdução 3
Apresentação do Programa de Intervenção Psicológica 4
1. Racional 4
1.1. Aprendizagem da Leitura e da Escrita 4
1.2. Dimensões da Leitura 6
1.3. Dificuldades de Aprendizagem (DA) e Dificuldades de Aprendizagem Específicas (DAE) 7
1.3.1. Sinais de Dificuldades na Leitura e na Escrita 9
1.3.2. Causas das Dificuldades na Leitura e na Escrita 9
1.3.3. Critérios DSM-V 10
1.3.4. Consequências e Comorbilidades Associadas 11
1.3.5. Avaliação e Intervenção em Crianças com PEA 12
2. Público alvo e Intervenientes 15
3. Objetivos, Estrutura e Conteúdos 15
4. Modalidades e Estratégias 18
5. Operacionalização 19
6. Avaliação do Processo e Resultados do Programa 20
Conclusão 21
Referências 22
Anexos 28
Anexo 1 – Plano das Sessões 29
Anexo 2 – Pedido de Autorização aos Pais/EE 33
Anexo 3 – Suporte Informativo sobre o Programa 34
Anexo 4 – Nomeação de Letras por Segundo 37
Anexo 5 – Segmentar Palavras em Sílabas 46
Anexo 6 – Identificação da Sílaba Inicial 47
Anexo 7 - Emojis Coloridos (Avaliação) 48
Anexo 8 - “Rodeia a Sílaba” 49
Anexo 9 – Leitura de palavras 50
Anexo 10 – Banda Desenhada - “As emoções” 51
Anexo 11 – Excerto do filme “Divertidamente” 52

Anexo 12 – Folheto Informativo para Pais 53
Anexo 13 – Cartões Divertidamente 55
Anexo 14 – Correspondência Emoções-Personagens 56
Anexo 15 – "As emoções e os sentimentos na escola" 57
Anexo 16 – Palavras Lacunares 58
Anexo 17 – Escrita de Palavras Dissilábicas 59

Introdução

As crianças que frequentam o 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) começam, cada vez mais, a evidenciar Dificuldades na Aprendizagem (DA), mais especificamente ao nível da leitura e da escrita (Simões & Martins, 2010). As DA são uma problemática prevalente no contexto português e, como tal, deve-lhes ser prestada especial atenção, não só pelas instituições de ensino, como também pela sociedade em geral (Cruz, 2009).

Em Portugal, o termo DA tem sido utilizado tanto para simbolizar dificuldades intrínsecas ao indivíduo (e.g., problemas percetivos), como para representar dificuldades extrínsecas (e.g., baixa qualidade no ensino) (Correia, 2008; Correia & Martins, 1999; citados em Cruz, 2009). Deste modo, são apresentadas duas terminologias: a de DA, que retrata a existência de algo diferente no rendimento académico do aluno, o que se pode dever a fatores de nível intrínseco e/ou extrínseco; e a de Dificuldades na Aprendizagem Específicas (DAE), que implicam problemas intrínsecos ao indivíduo, relacionados com o processamento de informação (Cruz, 2009).

As dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita podem ocorrer por diversos motivos, nomeadamente a escassez de oportunidades para a literacia emergente, momento basilar para a posterior aprendizagem formal da leitura e da escrita (Gomes & Santos, 2005). Como tal, é essencial que seja feito um diagnóstico precoce de como se encontra o processo de literacia emergente, anterior à entrada das crianças no ensino formal, a fim de que seja preparada uma intervenção atempada, direcionada e eficaz. Para além disso, é essencial que se tenha em consideração não apenas a criança em análise, como também a sua interação com o meio familiar, educativo e social.

Assim, o presente programa pretende intervir de forma direta e indireta na promoção da aquisição de competências de leitura e escrita, junto de crianças do 1.º ano de escolaridade. Deste modo, e considerando o ano de escolaridade dos participantes, a intervenção incidirá no domínio da literacia emergente e da descodificação (entrada formal no mundo das letras e dos sons, com correspondência grafema-fonema). Porém, considerando que a existência de DA se traduzem, frequentemente, em repercussões no desenvolvimento emocional das crianças (e.g., baixa autoestima, fobias escolares, desadaptação), este programa também incidirá na desconstrução da associação que as crianças realizam entre o ato de ler e de escrever, a disciplina de Português, e as diferentes emoções.

Como objetivo principal, estipula-se promover competências de leitura e de escrita nas crianças do 1.º ano de escolaridade. De uma forma específica, pretende-se que, no final do programa, as crianças estejam capazes de: a) segmentar palavras em sílabas; b) associar imagens ilustrativas de palavras com sílaba inicial igual; c) identificar sílabas do tipo consoante-vogal (CV); d) ler palavras com ditongos e rodear as sílabas; e) atribuir funcionalidade e importância à escrita e leitura; f) promover a motivação para a leitura e escrita; g) apresentar as diferentes emoções existentes; h) desconstruir associações erróneas entre o ato de ler e escrever e a disciplina de Português, com as diferentes emoções; i) preencher palavras lacunares em posição inicial/final de palavra com sílabas do tipo CCV e CVC; j) escrever palavras dissilábicas.

Apresentação do Programa de Intervenção Psicológica

1. Racional

1.1. Aprendizagem da Leitura e da Escrita

Ler e escrever são processos relativos à linguagem e cognição. São vias de comunicação e processos necessários à autonomia e cidadania, influenciados por conhecimentos linguísticos prévios. Tal como é explicado no programa de Português para o 1.º CEB (Ministério da Educação, 1997), ao ingressar no ensino formal, muitas crianças fizeram já descobertas importantes sobre a linguagem escrita, que lhes facilitam o sucesso no desempenho escolar, nomeadamente ao nível da leitura (Viana & Teixeira, 2002).

De facto, vários estudos têm salientado que a incursão nos domínios da linguagem escrita tem o seu início antes da entrada formal na escola. As interações que as crianças mais novas vão estabelecendo, quer com outras pessoas (crianças e adultos), quer com diversos materiais de literacia (e.g., livros, revistas, lápis, canetas), são centrais para o maior (ou menor) sucesso em, posteriormente, aprender formalmente a ler e a escrever (Gomes & Santos, 2005). Por exemplo, ler histórias às crianças promove a sua compreensão da linguagem oral e a capacidade de produzir narrativas compatíveis com o registo escrito da linguagem (Viana & Teixeira, 2002).

Atualmente, postula-se que a aprendizagem da leitura é um processo contínuo que se inicia antes do ensino formal da decifração e que continua para além da aprendizagem da mesma (Sim-Sim, 2009).

A literacia emergente pressupõe um conjunto de experiências sociais interativas, as quais, na ausência de instrução formal, permitem à criança, nomeadamente, adquirir consciência do impresso e adotar comportamentos de leitor/escritor (Gomes & Santos, 2005). O aparecimento deste conceito suscitou debate, quanto a conceções de que a aprendizagem da leitura e da escrita ocorre apenas no seu ensino formal, na medida em que os conhecimentos linguísticos e literácitos desenvolvem-se ainda antes da entrada na escola e antecipam a aprendizagem formal da decifração (Gomes & Santos, 2005; Sim-Sim, 2009; Teale & Sulzby, 1989). A literacia emergente é um processo multidimensional constituído por três dimensões: a consciência fonológica, a consciência do impresso e a funcionalidade da leitura e da escrita. A consciência fonológica é caracterizada pela capacidade de a criança reconhecer sons, sílabas, palavras, rimas, e saber que existem sons diferentes e com diferentes significados. A consciência do impresso consiste no conhecimento sobre a existência de um código de escrita – escrever de cima para baixo, da direta para a esquerda –, na evolução de garatujas para caracteres diferenciados, e no início do conhecimento e reprodução de letras por parte da criança. A funcionalidade da leitura e da escrita implica a criança perceber qual o propósito da leitura e da escrita, e o porquê de as aprender. A partir destas dimensões, a criança vai começar a distinguir letras, números, palavras, desenhos, e a desenvolver uma representação simbólica dos mesmos (Lancaster, 2013).

Ler pressupõe a capacidade de interpretar o texto de uma forma contextualizada e crítica (Foucambert, 2008). Ou seja, mais que descodificar, ler é compreender e assumir um papel crítico e interpretativo enquanto leitor. Está empiricamente demonstrado que quanto mais as crianças sabem sobre leitura e escrita, antes de formalmente serem ensinadas a decifrar, maior será o sucesso na aprendizagem formal (Sim-Sim, 2009; Teale & Sulzby, 1989). Os programas de literacia emergente, aplicados a crianças do pré-escolar, demonstram resultados positivos, ao nível das competências de literacia emergente. Do mesmo modo, diversos estudos relatam a importância de promover competências de literacia emergente, de uma forma estruturada e sistemática, como forma de prevenir dificuldades na leitura e na escrita (Teixeira & Alves, 2012). Destaque-se, ainda, a importância de se realizar uma avaliação de *follow-up*, a fim de que se entendam se os ganhos se mantêm, em desempenhos futuros, e se culminam em trajetórias de sucesso na aprendizagem formal da leitura e escrita (Teixeira & Alves, 2012).

1.2. Dimensões da Leitura

A investigação (e.g., Martins & Pennington, 2001; Sucena & Seymour, 2009; Wimmer & Goswami, 1994) sugere que diversas habilidades específicas, usualmente denominadas componentes da leitura, são particularmente relevantes para a aprendizagem da leitura do português, língua cujo sistema de representação escrita é de base alfabética (Lopes, et al., 2014; Silveira, 2012; Sim-Sim, 2009). Além disso, de acordo com Lopes et al., (2014), atualmente, é consensual que a leitura de um texto envolve competências de descodificação, fluência e compreensão leitora, para além de processos de compreensão oral (Burke et al., 2009).

Considerando o ano de escolaridade das crianças às quais se destina este programa de intervenção, será apenas abordada e descrita a etapa da descodificação.

1.2.1. Descodificação/Decifração

Descodificar ou decifrar significa identificar as palavras escritas, relacionando a sequência de letras com a sequência dos sons correspondentes na respetiva língua. A descodificação é necessária para que um leitor consiga, de modo cada vez mais fluente, rápido e automático, identificar palavras e poder alocar recursos cognitivos para interpretar o significado das palavras lidas (Silveira, 2012; Sim-Sim, 2009).

Segundo a literatura, existe um conjunto de linhas orientadoras que servem o propósito do ensino-aprendizagem da descodificação. Em primeiro lugar, destaca-se a relevância de o ensino da descodificação ocorrer preferencialmente em contexto real de leitura; isto é, através da leitura de histórias, poesias, notícias, e não mediante a realização de fichas e de exercícios (Dragan, 2003, citado em Sim-Sim, 2009). De seguida, pode salientar-se a necessidade de a descodificação ter como pilares as experiências e os conhecimentos da criança sobre a linguagem escrita (e.g., funções da escrita, organização gráfica da linguagem escrita) (Adams, 1994, citado em Sim-Sim, 2009). A correspondência grafema/fonema é outro aspeto importante para a descodificação, que deve ter como base a consciência fonológica, particularmente, a consciência fonémica (Thompson & Nicholson, 1999, citados em Sim-Sim, 2009). Esta aprendizagem deve ser explícita, direta e transparente, para que as crianças possam treinar de forma independente, ou em conjunto com os seus colegas, o que aprenderam (Caldwell & Leslie, 2005, citados em Sim-Sim, 2009). Além disso, o ensino da descodificação deve incluir o reconhecimento de padrões ortográficos frequentes, entre os quais: prefixos, sufixos, sequência consoante/vogal e dígrafos (Paul, 1998, citado em Sim-Sim, 2009). A leitura

de palavras frequentes é outra estratégia utilizada na aprendizagem da descodificação, servindo o propósito do reconhecimento automático dessas palavras por parte da criança (Caldwell & Leslie, 2005, citados em Sim-Sim, 2009). Por último, é essencial que a descodificação esteja relacionada com a prática de tarefas de expressão escrita (Neuman et al., 2000 citados em Sim-Sim, 2009).

É cada vez mais consensual na literatura que, para se conseguir atingir a automatização da descodificação, a consciência fonológica desempenha um papel fundamental. Se houver oportunidades para que as crianças aumentem a sua sensibilidade quanto aos sons que constituem as palavras, através de brincadeiras conscientes com os sons da língua e tarefas que impliquem rimas, aliteração, reconstrução, segmentação, manipulação e identificação silábica e intrasilábica (Silveira, 2012), está a promover-se não só a consciência fonológica, como também a capacidade de descodificação.

1.3. Dificuldades na Aprendizagem (DA) e Dificuldades na Aprendizagem Específicas (DAE)

O ritmo de aprendizagem da leitura e da escrita é diferente de criança para criança. Como tal, as dificuldades na aquisição destas competências começam a surgir precocemente, principalmente aquando da entrada no ensino formal (Simões & Martins, 2010). A definição de DA não é consensual ao longo da literatura (Fonseca, 1999, citado por Cruz, 2009; Martins, 2006). De facto, Martins (2006) defende que os profissionais não chegam a acordo na atribuição de um nome ao "grupo de crianças que manifestam determinadas dificuldades nas suas aprendizagens" (Cruz, 2009, p. 2).

Não obstante, existe literatura que defende que enquanto as DA retratam um conceito mais alargado, onde existe um desfasamento entre o desempenho da pessoa e o seu real potencial, as DAE apresentam-se como um conceito restrito ao processamento de informação, manifestando-se em determinadas áreas (e.g., linguagem, memória, pensamento) (Correia, 1991, 2008; citado por Cruz, 2009). As DAE dizem respeito à forma como o indivíduo processa a informação – a recebe, a integra, a retém e a exprime – tendo em conta as suas capacidades e o conjunto das suas realizações. Na Receção da informação, é essencial compreender como é que os sentidos encaminham a informação para o Sistema Nervoso. Avalia-se a perceção visual e auditiva (e.g., a pessoa pode ouvir/ver bem e confundir sons/formas semelhantes). Já na Integração da mensagem, deve-se entender se a pessoa compreende a informação que recebe, através da avaliação do raciocínio numérico, concreto, abstrato e associativo. Por sua vez, o processo de

Retenção corresponde ao momento em que a pessoa armazena a informação recebida nas estruturas neuronais já existentes. Tal implica que se avaliem os diferentes tipos de memória (e.g., de trabalho, de médio-prazo e de longo prazo). Por último, na etapa da Expressão, espera-se que o indivíduo seja capaz de explicar aquilo que aprendeu, pelo que a avaliação deve englobar as competências de comunicação, leitura e escrita (Correia, 2008, citado por Cruz, 2009).

Para o diagnóstico de DAE, é necessário acautelar que estas dificuldades não resultam de privações sensoriais (e.g., dificuldades auditivas), deficiência mental, problemas motores, défice de atenção (e.g., hiperatividade), perturbações emocionais (e.g., depressão infantil) ou sociais (e.g., pessoas de outra nacionalidade e que dominam uma língua nativa diferente do Português). Porém, existe a possibilidade de estes problemas ocorrerem em concomitância com as DAE, alterando o modo como o indivíduo interage com o meio envolvente. De um modo geral, existem quatro critérios para o diagnóstico de uma DAE: o da Exclusão, o da Especificidade, o da Discrepância e o da Dispedagogia (Correia, 2008, citado por Cruz, 2009). O critério da Exclusão refere que, para além das capacidades sensoriais, físicas, mentais, emocionais e envolvimentais, o indivíduo deve apresentar um nível de inteligência de acordo com o esperado para a sua idade cronológica. Ou seja, não pode existir um comprometimento no desenvolvimento cognitivo geral num diagnóstico de DAE. Só se considera uma DAE se o desenvolvimento cognitivo geral for médio ou acima da média. Com este critério procura-se determinar o que as DAE não são, diferenciando-as de outras dificuldades que podem coexistir. Por sua vez, o critério da Especificidade está ligado ao modo como se classificam ou agrupam as realizações, ou seja, os desempenhos das crianças são classificados em termos de deficiências processuais específicas (fala, escrita, leitura e cálculo), neurológicas e/ou académicas. Com este critério pretende-se especificar em que áreas se produzem as DAE, referindo-se, assim, a um problema de aprendizagem que está confinado a um número limitado de domínios académicos ou cognitivos. O critério da Discrepância é o mais utilizado no campo das DAE, que se caracteriza por uma falta de concordância entre o resultado real de uma aprendizagem e o esperado, em função das habilidades cognitivas ou intelectuais do indivíduo. Por fim, o critério da Dispedagogia revela que só é possível considerar um diagnóstico de DAE se, apesar de já se terem experimentado várias estratégias de ensino e apoio pedagógico, as dificuldades não desapareceram. Isto é, temos de garantir que foram seguidas as condições necessárias para a aprendizagem por parte do educador e do educando.

As DAE estão frequentemente na base do insucesso escolar apresentado por grande parte dos alunos. Crianças que apresentam DAE tendem a revelar diversos problemas emocionais, de memória, cognitivos, psicolinguísticos e psicomotores. Em sala de aula, são alunos que podem apresentar-se distraídos, inquietos e faladores. Estes comportamentos, socialmente desadequados em sala de aula, contribuem para as dificuldades manifestadas no âmbito da leitura e da escrita, sendo frequente a realização de inversões, omissões e confusões (Fonseca, 1994, 2004).

1.3.1. Sinais de Dificuldades na Leitura e na Escrita

As manifestações específicas associadas às Dificuldades na Aprendizagem na Leitura (DAL) são diversas, podendo incluir: a) a leitura soletrada (sílaba a sílaba ou palavra a palavra); b) a repetição de sílabas, de palavras ou de frases; c) a leitura e a escrita em espelho; d) saltar, retroceder ou perder a linha de leitura; e) a leitura silenciosa, o murmúrio ou a movimentação dos lábios; f) a lentidão e problemas de compreensão; g) a aproximação da folha ao rosto (principalmente quando lhe é pedido para ler algum texto em voz alta); h) seguir a linha de texto com o dedo; i) erros de leitura em voz alta (e.g., inserção, omissão, regressão).

Paralelamente às dificuldades na aprendizagem da leitura, é frequente registarem-se vários problemas de ortografia (Ribeiro et al., 2016), como erros de acentuação, pontuação e transcrição. Este tipo de dificuldades é frequentemente apelidado de Dislexia (Gama, 2013). Contudo, na literatura, não se verifica um consenso sobre a definição, a origem e o diagnóstico de Dislexia. Por exemplo, vários estudos relatam que os participantes têm um diagnóstico de Dislexia, mas não apresentam especificações adicionais (e.g., Sjoblom et al., 2016; Stagg et al., 2018), enquanto outros estudos identificam alunos com Dislexia principalmente pelo baixo desempenho na leitura (e.g., Breadmore & Carroll, 2016; Diamanti et al., 2018). Destaque-se que o diagnóstico de Dislexia só é possível após o 2.º ano de escolaridade (Gama, 2013).

1.3.2. Causas das Dificuldades na Leitura e na Escrita

No início da aprendizagem da leitura e da escrita podem surgir diversas dificuldades, devido à existência de problemas extrínsecos e/ou intrínsecos ao indivíduo. Como fatores extrínsecos podem ser destacados os seguintes: organização/pedagogia e didática pouco adequadas às necessidades de cada aluno(a); ausência ou abandono

escolar; instabilidade familiar, relações familiares e sociais conflituosas; pertença a grupo minoritário marginalizado; meio socioeconómico e cultural desfavorecido, privação sociocultural e escassez de oportunidades adequadas para a aprendizagem. Por sua vez, como fatores intrínsecos saliente-se a presença de uma ou mais deficiências declaradas, como é o caso das deficiências sensoriais (e.g., visuais ou auditivas), das dificuldades intelectuais e desenvolvimentais, e das deficiências físicas e motoras.

Segundo a literatura, algumas das causas que estão na base do surgimento das dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita podem ser: a incompreensão da funcionalidade da leitura e escrita; o fraco conhecimento sobre o sistema alfabético; a escassez de histórias partilhadas, vocabulário pobre e dificuldades e/ou variações na linguagem oral (Lopes, et al., 2014). Isto é, a presença de lacunas no desenvolvimento da consciência fonológica e na capacidade para encontrar o significado e o sentido das palavras tem impacto negativo na aprendizagem formal da leitura e da escrita (Lopes et al., 2014; Sim-Sim, 2009).

1.3.3. Critérios DSM-V

As DAE são designadas pelo DSM-V como Perturbação da Aprendizagem Específica (PAE), que correspondem às anteriores designações de Dislexia, Disortografia e Discalculia. Segundo o DSM-V, a PAE enquadra-se nos seguintes critérios:

A. Dificuldade em aprender e usar as capacidades académicas, como indicado pela presença de pelo menos um dos sintomas seguintes, que persistem pelo menos seis meses, apesar do fornecimento de intervenções direcionadas para essas dificuldades:
    1. Leitura de palavras imprecisa ou lenta e esforçada (e.g., lê alto palavras únicas incorretamente ou lenta e hesitantemente, muitas vezes supõe palavras, tem dificuldades em pronunciar palavras).
    2. Dificuldade em compreender o significado do que lê (e.g., pode ler o texto com precisão, mas não compreende a sequência, relações, inferências ou significados mais profundos do que é lido).
    3. Dificuldades em soletrar (e.g., pode adicionar, omitir ou substituir vogais ou consoantes).
    4. Dificuldades com a expressão escrita (e.g., comete múltiplos erros gramaticais ou de pontuação dentro das frases; emprega uma organização dos parágrafos pobre; expressão escrita de ideias com pouca clareza).

5. Dificuldades em dominar o sentido dos números, factos numéricos ou o cálculo (e.g., tem um pobre entendimento dos números, sua magnitude e relações; conta pelos dedos para adicionar números de dígito único em vez de recordar o facto matemático como fazem os pares; perde-se no meio do cálculo aritmético e pode trocar procedimentos).
6. Dificuldades no raciocínio matemático (e.g., tem graves dificuldades em aplicar conceitos, factos ou procedimentos matemáticos para resolver problemas quantitativos).

B. As capacidades académicas afetadas são substancial e quantificavelmente abaixo das esperadas para a idade cronológica do indivíduo (diferença entre a data da idade real e a data da avaliação psicológica) e causam interferência significativa no desempenho académico ou ocupacional ou com atividades da vida diária, como confirmado pela aplicação individual de escalas estandardizadas de realizações e avaliação clínica completa. Para indivíduos de 17 anos ou mais velhos, uma história documentada de DA incapacitantes pode ser substituída pela avaliação estandardizada.

C. As DA começam durante os anos escolares, mas podem não se manifestar completamente até que as exigências para essas capacidades académicas excedam as capacidades limitadas do indivíduo (e.g., como nos testes cronometrados, ler ou escrever relatórios longos, e complexos com prazos apertados, cargas académicas excessivamente pesadas).

D. As DA não são mais bem explicadas por incapacidade intelectual, acuidade visual ou auditiva não corrigida, outras perturbações mentais ou neurológicas, adversidade psicossocial, falta de proficiência na língua da instrução académica ou instrução educativa inadequada.

1.3.4. Consequências e Comorbilidades Associadas

As dificuldades na leitura e na escrita não têm impacto somente no rendimento e sucesso académico dos alunos. Estes efeitos podem verificar-se, nomeadamente, a nível emocional (e.g., *locus* de controlo interno, falso envolvimento na tarefa, baixa autoestima, angústia e ansiedade), comportamental (e.g., *locus* de controlo externo, evitamento da tarefa, proteção da autoestima, agressividade e disrupção) e relacional (e.g., baixo estatuto sociométrico, fracas competências sociais, rejeição por parte dos pares, isolamento e exclusão) (Lopes, 2005). Estas dificuldades, além de originarem consequências

imediatas, também têm repercussões a médio e longo prazo, entre as quais: casos de abandono escolar, comportamentos de risco (e.g., consumo de substâncias), desemprego, problemas conjugais e psicopatologias (e.g., depressão) (Lopes, 2005).

Segundo a literatura, a existência de comorbilidades entre as dificuldades na leitura e na escrita e outras perturbações é relatada com frequência (Graminha, 1994; Lima, 2015; Linhares et al., 1993; Martini & Boruchovitch, 1999). A PEA, mais concretamente a Dislexia, surge em comorbilidade com outras perturbações em 60% dos casos (Lima, 2015). Maioritariamente, coexiste com outra PEA, como sejam a Disortografia, a Discalculia ou a Disgrafia (Lima, 2015; Teles, 2004). A PEA coexiste com outras perturbações, nomeadamente a Perturbação da Hiperatividade com Défice de Atenção, a Perturbação da Linguagem e a Perturbação de Desenvolvimento da Coordenação Motora (Lima, 2015; Teles, 2004). Também deve ser considerada a comorbilidade entre a PEA com outras perturbações psiquiátricas, como "do humor, da ansiedade, de conduta, de oposição e de desafio, dificuldades de ajustamento social e abuso de substâncias" (Lima, 2015, p. 167).

A influência que o insucesso escolar, muitas vezes derivado de dificuldades ao nível da leitura e da escrita, tem no desenvolvimento de perturbações emocionais e comportamentais deve ser tida em conta (Lopes, 2005). De facto, as dificuldades comportamentais e emocionais são influenciadas e têm influência no processo de aprendizagem dos alunos (Elbaum & Vaughn, 2001; Hay et al., 1998; Kloomok & Cosden, 1994; Martini & Boruchovitch, 1999; Roeser & Eccles, 2000). Por exemplo, algumas crianças que apresentam um desempenho escolar inferior atribuem esses resultados à incompetência pessoal, manifestando sentimentos de vergonha, dúvidas sobre si mesmas, baixa autoestima e um menor envolvimento no processo de aprendizagem. No polo oposto, outras crianças, que apresentam um rendimento escolar baixo, atribuem essas dificuldades a influências externas, manifestando sentimentos de raiva, menor envolvimento nas tarefas escolares e hostilidade em relação aos outros.

1.3.5. Avaliação e Intervenção em Crianças com PEA

Um programa de combate ao insucesso escolar em geral, e às dificuldades na aprendizagem da leitura em particular, tem no 1.º CEB o seu principal – e decisivo – contexto de ação (Lopes, 2010). Mais ainda, os dois primeiros anos de escolaridade têm uma importância acrescida, dado que a intervenção perde eficácia à medida que os anos vão passando (Lopes, 2010). Como tal, a intervenção deve ser adequada e iniciar o mais

cedo possível, para que os períodos ideais de maturação das crianças não sejam ultrapassados.

Os pais e os professores são os principais agentes educativos das crianças e, como tal, devem estar atentos a possíveis sinais de alerta que estas possam expressar, já que algumas dessas manifestações podem ser possíveis indicadores de dificuldades ao nível da leitura e da escrita (Gama, 2013). Para que estas dificuldades não se agravem, é necessário que todos partilhem as suas preocupações e opiniões sobre as melhores formas para ajudar as crianças a ler e escrever corretamente (Gama, 2013). Só desse modo é que, mais tarde, estas terão a possibilidade de, equitativamente, se tornarem cidadãos autónomos e ativos na sociedade (Gama, 2013).

Ao longo da literatura, constata-se que são inúmeras as abordagens de intervenção na leitura e na escrita. Porém, existem três modelos genéricos de intervenção: a medicamentosa/farmacológica, a psicoterapêutica e a reeducativa/reabilitativa (Bateman, 1992; Monedero, 1989; Pérez, 1989; citados por Cruz, 2009), as quais correspondem, respetivamente, ao modelo médico, ao modelo psicológico e ao modelo educativo/pedagógico (Reynolds, 1992).

A perspetiva médica revela ser uma metodologia limitada, dado que, no momento em que a medicação seja interrompida, a criança voltará a manifestar as dificuldades anteriormente sinalizadas (Cruz, 2009). A literatura sugere que a intervenção farmacológica tem um impacto comportamental nas crianças (e.g., menos inquietas/impulsivas), mas não propriamente nos processos de aprendizagem. Assim, se não for complementada com outras intervenções (e.g., modificação do comportamento), a eficácia deste tipo de intervenção é limitada (Leal & Dias, 2010).

Por sua vez, quando as DAE estão associadas a desequilíbrios emocionais (e.g., fobias escolares, desadaptação escolar, neuroses, psicoses ou psicopatias infantis), o método mais eficaz é a psicoterapia (Lerner & Kline, 2005; Monedero,1989; Pérez, 1989; citados por Cruz, 2009). Para além disso, alguns autores apresentam algumas abordagens que os Psicólogos da Educação podem implementar. Através de uma metanálise, Hall e Burns (2018) sugerem que as intervenções na leitura, em pequenos grupos, são um tipo de intervenção eficaz. Esta intervenção pode ser administrada simultaneamente a três ou mais alunos com habilidades semelhantes, como um apoio complementar às suas dificuldades na leitura (Hall & Burns, 2018). Por sua vez, Solity (2020) apresenta uma abordagem que favore a compreensão da origem das dificuldades de aprendizagem apresentadas pelas crianças. O *Assessment-Through-Teaching* (ATT) ou Avaliação

Através do Ensino é um processo que permite analisar o ambiente de aprendizagem, para fornecer uma explicação possível para as dificuldades evidenciadas (Solity, 2020). Por último, o tratamento para as DAE considerado como de excelência é o da reeducação/reabilitação, "no qual o indivíduo, assistido pelo professor ou especialista, deve realizar determinadas tarefas com o objetivo de superar os problemas que dificultam a sua aprendizagem escolar" (Cruz, 2009, p. 244). Recentemente, Hempenstal (2020) destacou algumas estratégias pedagógicas que podem ter impacto positivo nas DA: a) disciplina (e.g., conjunto de regras de sala de aula aplicadas de forma consistente); b) instrução direta e explícita (e.g., objetivos claros, *feedback* imediato, linguagem inequívoca, verificação frequente da compreensão do aluno); c) colaboração entre professores e equipa de apoio especializada para atender às necessidades dos alunos; d) aprendizagem precoce da leitura (e.g. consciência fonémica, fluência, vocabulário e compreensão).

De acordo com alguns estudos, inicialmente, devem ser avaliadas apenas as competências ao nível da leitura e da escrita. Caso a intervenção nestes domínios se revele como insuficiente, será necessária a realização de uma avaliação mais detalhada (Lima, 2015), a fim de se confirmar o diagnóstico e delinear um perfil funcional a partir do qual se baseará a intervenção (Lima, 2015). Esta avaliação deve incluir: a) avaliação da linguagem e da consciência fonológica; b) avaliação cognitiva (a fim de se excluir uma Perturbação do Desenvolvimento Intelectual); c) avaliação do comportamento adaptativo (caso o nível cognitivo se encontre abaixo da média); d) avaliação da atenção; e) avaliação emocional e comportamental; f) avaliação da leitura; g) avaliação da escrita; h) avaliação das competências matemáticas (Lima, 2015).

Em suma, é essencial a junção de esforços, entre os vários parceiros educativos, para colmatar as dificuldades de aprendizagem, em áreas como a leitura e a escrita, desde os primeiros anos de escolaridade. A escola, como espaço privilegiado de aprendizagem, deve incutir e mostrar às crianças a importância da leitura e da escrita formal, a qual deve ser aprendida nas suas etapas iniciais (Gama, 2013). Consoante o motivo inicial de desencadeamento da dificuldade, deverá ser escolhida a metodologia mais adequada e avaliadas todas as áreas de desenvolvimento, a fim de que a intervenção seja o mais direcionada possível e se revele como eficaz.

2. Público alvo e Intervenientes

O programa de intervenção apresentado é destinado a crianças com idades compreendidas entre os cinco e os seis anos de idade, o que se traduz na fase do 1.º ano, do 1.º Ciclo do Ensino Básico. O foco de intervenção serão as crianças, mas também serão envolvidos outros agentes significativos, nomeadamente os(as) Encarregados(as) de Educação (EE)/Pais e o(a) Professor(a) Titular de Turma.

De acordo com a literatura, um programa composto por uma metodologia mista (intervenção direta e indireta) apresenta maiores probabilidades de sucesso ao nível da sua concretização e eficácia (OPP, 2020), pelo que, este programa seguirá esta metodologia. A fim de ser possível aferir o progresso das sessões e o resultado do programa será realizado, nomeadamente, um pré e um pós-teste através da aplicação de tarefas informais, no que diz respeito à literacia emergente, e de instrumentos estandardizados para aferir a descodificação: a Nomeação de Letras por Segundo e a Prova de Reconhecimento de Palavras (PRP; Viana & Ribeiro, 2010). De salientar que as sessões destinadas para este efeito serão realizadas individualmente.

3. Objetivos, Estrutura e Conteúdos

Tabela 1

Ficha Técnica do Programa

Tema	Programa de desenvolvimento da aquisição da leitura e da escrita em crianças do 1.º ano de escolaridade
Título	PICLE – Programa de Intervenção em Competências de Leitura e Escrita
Objetivo geral	Promover competências de leitura e escrita
Destinatário	Crianças que frequentam o 1.º ano de escolaridade
Nº de sessões	Composto por oito sessões
Intervenientes dinamizadores	Psicóloga, Estagiárias de Psicologia
Espaço físico	Sala de aula
Início e fim do programa	De 5 de janeiro a 23 de fevereiro de 2022, foram planeadas oito sessões, uma vez por semana, com 60 minutos de duração cada uma (incluindo dez minutos de intervalo)

Mediante a revisão de literatura realizada e os objetivos principais deste trabalho, estabeleceu-se como objetivo geral deste programa de intervenção a promoção de competências de leitura e escrita nas crianças do 1.º ano de escolaridade (ver Tabela 1). De uma forma específica, pretende-se que, no final do programa, as crianças estejam capazes de: a) segmentar palavras em sílabas; b) associar imagens ilustrativas de palavras com sílaba inicial igual; c) identificar sílabas do tipo consoante-vogal (CV); d) ler palavras com ditongos e rodear as sílabas; e) atribuir funcionalidade e importância à escrita e leitura; f) promover a motivação para a leitura e escrita; g) apresentar as diferentes emoções existentes; h) desconstruir associações erróneas entre o ato de ler e escrever e a disciplina de Português, com as diferentes emoções; i) preencher palavras lacunares em posição inicial/final de palavra com sílabas do tipo CCV e CVC; j) escrever palavras dissilábicas.

Será criado um grupo de seis crianças, entre os cinco e os seis anos de idade, heterogéneo quanto ao género. O número reduzido de participantes proposto deve-se ao tipo de atividades que seriam realizadas em cada sessão, pelo que esta seria uma forma de conseguir o envolvimento e a participação de todas as crianças, o que possibilitaria a obtenção de resultados de maior sucesso. O programa será composto por oito sessões (ver Anexo 1), distribuídas por dois meses (janeiro e fevereiro), com uma duração de 60 minutos cada uma (incluindo um intervalo de dez minutos), e terá uma periocidade semanal.

Após seis meses do término do programa serão realizadas sessões de *follow-up*, a fim de compreender se os efeitos das aprendizagens adquiridas a médio prazo se mantêm ou precisam de ser reforçados (Coelho et al., 2016). Registe-se que estas sessões envolvem a aceitação e combinação de uma data com os EE/Pais das crianças.

A primeira sessão, realizada individualmente, será nomeada “Sessão Zero”, dado que se procederá à apresentação do programa (tema e objetivos) e será realizado um pré-teste, como forma de avaliar as diferentes dimensões da literacia emergente e a etapa da descodificação (primeiro momento formal de aprendizagem da leitura e da escrita). Para tal, serão criadas tarefas informais, no que diz respeito à literacia emergente, e serão utilizados instrumentos estandardizados para aferir a descodificação: a Nomeação de Letras por Segundo e da Prova de Reconhecimento de Palavras (PRP; Viana & Ribeiro, 2010). Deste modo, será possível entender as competências iniciais dos participantes, no que se refere à aprendizagem da leitura e da escrita. Registe-se ainda que, neste primeiro

contacto, irá ser dado o primeiro passo na criação de uma relação terapêutica de segurança para facilitar o envolvimento das crianças no programa.

A sessão um, terá como tema principal a consciência fonológica. A primeira atividade consistirá em nomear cada imagem contando, se necessário, com a ajuda dos dedos, o número de sílabas. De seguida, será pedido às crianças para ligar as imagens que evocam palavras com a sílaba inicial igual. No final da sessão, os participantes serão convidados a avaliar a sessão, através da sinalização do *emoji* correspondente.

Na sessão dois, as atividades focar-se-ão na leitura e consciência fonológica. Num primeiro momento, as crianças deverão identificar e rodear a sílaba pedida. De seguida, as crianças serão convidadas a ler algumas palavras e rodear as sílabas de cada uma. No final da sessão, os participantes serão convidados a avaliar a sessão, através da sinalização do *emoji* correspondente.

Na sessão seguinte, será abordada a funcionalidade da leitura e da escrita. Na primeira atividade, as crianças deverão identificar e debater a função de alguns materiais que serão apresentados (e.g., livros, jornais, revistas). De seguida, os participantes serão convidados a criar uma banda desenhada, tendo em consideração pequenas frases sobre a leitura e a escrita, e a sua associação com emoções/sentimentos. Esta atividade poderá ser feita individualmente ou a pares. Complementando esta atividade, as crianças levarão para casa uma tarefa: observarem os pais a escrever um e-mail ou a ler um livro de receitas, por exemplo. Também será distribuído um folheto com algumas estratégias, que estes podem utilizar para que as crianças entendam a importância da leitura e da escrita. No final da sessão, os participantes serão convidados a avaliar a sessão, através da sinalização do *emoji* correspondente.

A sessão quatro englobará as emoções e os sentimentos. Porém, antes de iniciar a temática desta sessão será realizado um momento de debate, acerca daquilo que as crianças observaram junto dos pais, permitindo perceber a aquisição da funcionalidade da leitura e da escrita. Na primeira atividade, as crianças irão visualizar um excerto do filme "Divertidamente", onde serão apresentadas as diferentes emoções. De modo a entender se as crianças conseguem distinguir as emoções, será pedido para que estas identifiquem as emoções através das personagens do filme. No final da sessão, os participantes serão convidados a avaliar a sessão, através da sinalização do *emoji* correspondente.

Na sessão cinco continuará a ser abordada a temática das emoções e dos sentimentos. Num primeiro momento, será realizado um exercício com o intuito de

perceber se as crianças se recordam das personagens do filme "Divertidamente". Para tal, os participantes deverão corresponder as personagens do filme com cada emoção. De seguida, será pedido às crianças para atribuírem uma emoção às tarefas de ler e escrever, e até à disciplina específica de Português, explicando a razão dessa correspondência. Por último, será realizado um momento de reflexão sobre as associações realizadas pelas crianças, a fim de as ajudar a compreender as suas emoções. No final da sessão, os participantes serão convidados a avaliar a sessão, através da sinalização do *emoji* correspondente.

A sessão seguinte terá como tema principal a leitura e a escrita. Na primeira atividade, as crianças serão convidadas a completar palavras com as sílabas em falta, guiando-se pelas figuras apresentadas. Num segundo momento, os participantes deverão nomear cada imagem e escrever o seu nome, dizendo as suas sílabas. No final da sessão, os participantes serão convidados a avaliar a sessão, através da sinalização do *emoji* correspondente

Por fim, na última sessão, de forma individual, será realizado um pós-teste, para se verificar os conhecimentos adquiridos, através da aplicação de tarefas informais, no que diz respeito à literacia emergente, e de instrumentos estandardizados para aferir a descodificação: a Nomeação de Letras por Segundo e da PRP (Viana & Ribeiro, 2010).

4. Modalidades e Estratégias

Este projeto consiste numa modalidade de intervenção mista. Isto é, pretende-se intervir diretamente com um grupo de crianças, através das atividades propostas, e com agentes significativos destas (e.g., EE/Pais, Professor(a) Titular de Turma).

Ao longo do programa serão utilizadas diversas estratégias de intervenção direta, com propósitos diversificados, entre as quais: visualização de um excerto de um filme, criação de uma banda desenhada, momentos de debate/reflexão, jogos de palavras. No que concerne à intervenção indireta, os EE/Pais terão acesso a um folheto com algumas estratégias que poderão utilizar para que os filhos entendam a importância da leitura e da escrita. Além disso, a participação dos EE/Pais será essencial para que as crianças observem diversos materiais e funcionalidades da leitura e da escrita. Quanto ao Professor(a)a Titular de Turma, a sua participação passará por facultar os registos do desempenho dos alunos, antes e após a aplicação do programa. Note-se que estes dados serão importantes para realizar a avaliação dos resultados do programa.

5. Operacionalização

Antes de se iniciar a dinamização do programa, será necessário efetuar um pedido para a Direção do Agrupamento de Escolas de Maximinos onde se realizarão as sessões, como forma de apresentar o projeto e solicitar autorização para o desenvolver. Em caso de resposta afirmativa, o passo seguinte será estabelecer contacto com os EE/Pais e, posteriormente, com as crianças.

Uma vez que os participantes do programa de intervenção serão crianças entre os cinco e os seis anos de idade e, como tal, menores de idade, será necessária a criação de um Pedido de Autorização para os EE/Pais (ver Anexo 2). Este documento irá conter informação acerca do programa, para que EE/Pais fiquem devidamente esclarecidos sobre os conteúdos e o propósito do programa e autorizem, através de uma assinatura, a participação dos filhos. Deste modo, ficarão garantidas as condições éticas deste projeto.

O programa será composto por oito sessões, distribuídas por dois meses (janeiro e fevereiro), com uma duração de 60 minutos cada uma (incluindo um intervalo de dez minutos), e terá uma periodicidade semanal (ver Tabela 2).

Tabela 2

Calendarização das Sessões

Dia/mês 2021	janeiro	fevereiro
1	Dia de Ano Novo	
2		Sessão Quatro
3		
4		
5	Sessão Zero	
6		
7		
8		
9		Sessão Cinco
10		
11		
12	Sessão Um	
13		

Dia/mês 2021	janeiro	fevereiro
14		
15		
16		Sessão Seis
17		
18		
19	Sessão Dois	
20		
21		Carnaval
22		
23		Sessão Sete
24		
25		
26	Sessão Três	
27		
28		
29		
30		
31		

Registe-se que esta calendarização poderá sofrer alterações, mediante o regresso à normalidade do funcionamento das escolas e a calendarização das férias proposta pelo Ministério da Educação.

6. Avaliação do Processo e Resultados do Programa

De modo a obter *feedback* sobre cada sessão, ou seja, como forma de avaliar o processo do programa, serão criados e plastificados *emojis*, um de cor verde (simbolizando "*Gostei*"), um de cor amarela (representando "*Não gostei, nem desgostei*") e outro de cor vermelha (indicando "*Não gostei*").

Para avaliar os resultados do programa serão realizados um pré e um pós-teste, através da aplicação da Nomeação de Letras por Segundo e da Prova de Reconhecimento

de Palavras (Viana & Ribeiro, 2010). Importa ressaltar que as sessões para este efeito serão realizadas individualmente.

Outra forma de avaliar os resultados deste programa interventivo, passará por solicitar ao(à) Professor(a) Titular de Turma os registos do desempenho dos alunos, antes e após a aplicação do programa. Deste modo, o expectável será encontrar diferenças entre os comportamentos observados e registados pelo(a) Professor(a) Titular de Turma (e.g., participação, desempenho).

Conclusão

Através de um conhecimento aprofundado sobre o processo de aquisição da leitura e da escrita, e das dificuldades inerentes, gerais ou específicas, foi possível perceber o impacto das dificuldades na aprendizagem, nas várias dimensões da vida das crianças.

Importa ressaltar que este processo não se restringe apenas ao contexto formal da aprendizagem, abrangendo fatores antecedentes como a literacia emergente. Além disso, destaque-se a importância da atenção e atuação dos vários agentes educativos, e a relevância da exploração de ferramentas e materiais para que as crianças fiquem motivadas pela leitura e pela escrita. Ainda assim, nunca é demais salientar que cada criança segue um ritmo diferente que deve ser respeitado e que, para além disso, apresentam um *background* singular que deve ser considerado, pelo que os rótulos devem ser descartados.

Com toda a informação reunida, é indiscutível a relevância de sensibilizar para os sinais e antecedentes que possam estar ligados às dificuldades na leitura e escrita, que as crianças acabam por apresentar, de modo a desenvolver ferramentas de suporte adequadas para esta população e para outras pessoas envolvidas (e.g., pais, pares, professores). Reconhecendo as consequências que estas dificuldades podem trazer, a intervenção precoce torna-se necessária.

Em suma, o presente programa de intervenção, tendo como foco a aquisição gradual da leitura e da escrita, contribui, fortemente, para a melhoria do rendimento académico das crianças e, consequentemente, da sua qualidade de vida. Aliás, sabendo das comorbilidades existentes com as dificuldades de aprendizagem, é expectável que este tipo de programas tenha impacto não só ao nível da aprendizagem, como também a nível comportamental e emocional.

Referências

Alves, D. (2006). *O emocional e o social na idade escolar: Uma abordagem dos preditores da aceitação pelos pares.* [Tese de Mestrado, Universidade do Porto]. Repositório Institucional da Universidade do Porto.

Barrera, S. D., Ribeiro, I., & Viana, F. L. (2016). Efeitos de Intervenções em Letramento Emergente: Uma Revisão Bibliográfica na Base SciELO. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 35*. https://doi.org/10.1590/0102.3772e3531

Bateman, B. (1992). Learning Disabilities: The Changing Landscape. *Journal of Learning Disabilities, 25*(1), 29-36. https://doi.org/10.1177/002221949202500105

Breadmore, H. L., & Carroll, J. M. (2016). Morphological Spelling in Spite of Phonological Deficits: Evidence from Children with Dyslexia and Otitis Media. *Applied Psycholinguistics, 37*(6), 1439-1460. https://doi.org/10.1017/S0142716416000072

Burke, M. D., Crowder, W., Hagan-Burke, S., & Zou, Y. (2009). A Comparison of Two Path Models for Predicting Reading Fluency. *Remedial and Special Education, 30*(2), 84-95.

Carvalho, Á., Amann, G. P., Almeida, C. T., Pereira, F., Ladeiras, L., Lima, R., . . . Marta, F. (2016). *Saúde Mental em Saúde Escolar. Manual para a Promoção de Competências Socioemocionais em meio escolar.* DGS; IPS/ESS; PV; DGE.

Chapman, J. W., Tunmer, W. E., & Prochnow, J. E. (2000). Early reading-related skills and performance, reading self-concept, and the development of academic self-concept: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology, 92*(4). https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.4.703

Coelho, V. A., Marchante, M., Sousa, V., & Romão, A. M. (2016). Programas de intervenção para o desenvolvimento de competências socioemocionais em idade escolar: Uma revisão crítica dos enquadramentos SEL e SEAL. *Análise Psicológica, 34*(1), 61-72. https://doi.org/10.14417/ap.966

Costa, M., & Faria, L. (2009). Inteligência emocional e satisfação profissional de enfermeiros e voluntários. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*, (4467-4475). Braga: Universidade do Minho

Cruz, V. (2009). *Dificuldades de Aprendizagem Específicas.* LIDEL.

Del Prette, Z. A., & Del Prette, A. (2005). *Psicologia das habilidades sociais na infância: Teoria e prática.* Vozes.

Denham, S. A. (2007). Dealing with feelings: How children negotiate the worlds of emotions and social relationships. *Cognition, Brain, Behavior, 11*(1), 1-48.

Diamanti, V., Goulandris, N., Stuart, M., Campbell, R., & Protopapas, A. (2018). Tracking the Effects of Dyslexia in Reading and Spelling Development: A Longitudinal Study of Greek Readers. *Dyslexia, 24*(2), 170-189. https://doi.org/10.1002/dys.1578

Elbaum, B., & Vaughn, S. (2001). School-Based Interventions to Enhance the Self-Concept of Students with Learning Disabilities: A Meta-Analysis. *The Elementary School Journal, 10*(3), 303-329.

Ferreira, D. (2018). *Avaliação e Intervenção das Dificuldades de Aprendizagem na Leitura e Escrita - Dislexia - na Idade Escolar.* [Dissertação de Mestrado, Universidade Fernando Pessoa]. Repositório Institucional da Universidade Fernando Pessoa.

Ford, D. H. (1987). *Humans as self-constructing living systems: A developmental perspective on behavior and personality.* Erlbaum Associates.

Foucambert, J. (2008). *Modos de ser leitor.* (L. P. Cherem, & S. P. Bornatto , Trads.) Universidade Federal do Paraná.

Gama, M. G. (2013). *As dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita / dislexia:que caminhos a seguir pelos professores do ensino básico?* [Tese de Mestrado, Escola Superior de Educação João de Deus]. Repositório Institucional da Escola Superior de Educação João de Deus.

Gomes, I., & Santos, N. L. (2005). Literacia emergente:" É de pequenino que se torce o pepino!". *Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da UFP*, 312-326.

Graminha, S. S. (1994). A escala comportamental infantil de Rutter A2: estudos de adaptação e fidedignidade. *Estudos de Psicologia, 11*(3), 34-42.

Gresham, F. M., Lane, K. L., Mac Millan, D. L., Bocian, K. M., & Ward, S. L. (2000). Effects of Positive and Negative Illusory Biases: Comparisons Across Social and Academic Self-Concept Domains. *Journal of School Psychology, 38*(2), 151-175. https://doi.org/10.1016/S0022-4405(99)00042-4

Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: implication for affect, relationships, and well-being. *Journal of*

Personality and Social Psychology, 85(2), 348-362. https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348

Hall, M. S., & Burns, M. K. (2018). Meta-analysis of targeted small-group reading interventions. *Journal of School Psychology, 66*, 54-66. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.11.002

Hay, I., Ashman, A. F., & Kraayenoord, C. (1998). Educational characteristics of students with high or low self-concept. *Psychology in the Schools, 35*(4), 391-400.

Hempenstal, K. (2020). Teaching reading through Direct Instruction: A role for educational psychologists? *The Educational and Developmental Psychologist, 37*(2), 133-139. https://doi.org/10.1017/edp.2020.13

Horta, I. V., & Martins, M. A. (2004). Desenvolvimento e aprendizagem da ortografia: Implicações educacionais. *Análise Psicológica, 22*(1), 213-223.

Kloomok, S., & Cosden, M. (1994). Self-Concept in Children with Learning Disabilities: The Relationship between Global Self-Concept, Academic "Discounting," Nonacademic Self-Concept, and Perceived Social Support. *Learning Disability Quarterly, 17*(2), 140-153. https://doi.org/10.2307/1511183

Lancaster, L. (2013). Moving into Literacy: How it all Begins. Em J. Larson, & J. Marsh, *The SAGE Handbook of Early Childhood Literacy* (313-328). SAGE Publications.

Leal, M. A., & Dias, P. (2010). Intervenção Farmacológica e Comportamental com alunos com Perturbação de Hiperactividade com Défice de Atenção (PHDA) do 1º Ciclo do Ensino Básico. *VI Congresso Internacional de Saúde, Cultura e Sociedade.* Escola Superior de Enfermagem Dr. José Timóteo.

Lima, C. (2015). *Perturbações do neurodesenvolvimento-Manual de orientações diagnósticas e estratégias de intervenção.* Lidel-edições técnicas.

Linhares, M., Parreira, V., Maturano, A. C., & Sant'anna, S. C. (1993). Caracterização dos motivos da procura de atendimento infantil em um serviço de psicopedagogia clínica. *Medicina Ribeirão Preto, 26*(2), 148-160.

Lopes, J. (2005). Intervention with Students with Learning, Emotional and Behavioral Disorders: Why Do We Take so Long to Do It? *Education and Treatment of Children, 28*(4), 345-360.

Lopes, J. A., Spear-Swerling, L., Oliveira, C. R., Velasquez, M. G., Almeida, L. S., Araújo, L., . . . Cheesman, E. (2014). *Ensino da leitura no 1. º ciclo do ensino básico: Crenças, conhecimentos e formação dos professores.*

Martini, M., & Boruchovitch, E. (1999). As atribuições de causalidade, o desenvolvimento infantil e o contexto escolar. *PSICO-USF, 4*(2), 23-36.

Martins, A. L. (2006). *Dificuldades de aprendizagem : compreender o fenómeno a partir de sete estudos de caso*. [Tese de Doutoramento, Universidade do Minho]. Repositório Institucional da Universidade do Minho.

Martins, C. C., & Pennington, B. F. (2001). Qual é a Contribuição da Nomeação Seriada Rápida para a Habilidade de Leitura e Escrita?: Evidência de Crianças e Adolescentes com e sem Dificuldades de Leitura. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 14*(2), 387-397.

Morais, A. G., & Teberosky, A. (1994). Erros e transgressões infantis na ortografia do Português. *Discursos: estudos de língua e cultura portuguesa*.

Oliveira, Í. M., Taveira, M. D., & Porfeli, E. J. (2016). Dimensões e ecologia do desenvolvimento de carreira na infância: uma revisão de estudos. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente, 7*(1-2), 13-29.

OPP. (2020). *Domínios de Intervenção*. Obtido de Escola Saudavelmente: http://escolasaudavelmente.pt/directores/perfil-dos-psicologos-escolares-e-da-educacao/dominios-de-intervencao

Ordem dos Psicólogos Portugueses. (2020). *Aprendizagem Socio Emocional (ASE)*. Obtido de Escola Saudavelmente: http://escolasaudavelmente.pt/directores/prevencao-e-promocao-da-saude-psicologica-e-sucesso-educativo/aprendizagem-socio-emocional-ase

Prout, T. H., & Prout, S. M. (1996). Global self-concept and its relationship to stressful life conditions. Em B. A. Bracken, *Handbook of self-concept developmental, social, and clinical considerations* (259-273). John Wiley & Sons.

Rabelo, L., & Garcia, V. L. (2015). Role-Play para o Desenvolvimento de Habilidades de Comunicação e Relacionais. *Revista Brasileira de Educação Médica, 39*(4), 586-596. https://doi.org/10.1590/1981-52712015v39n4e01052014

Rawson, H. E., & Cassady, J. C. (1995). Effects of therapeutic intervention on self-concepts of children with learning disabilities. *Child and Adolescent Social Work Journal, 12*(1), 19-31.

Reynolds, C. R. (1992). Two Key Concepts in the Diagnosis of Learning Disabilities and the Habilitation of Learning. *Learning Disability Quarterly, 15*(1), 2-12. https://doi.org/10.2307/1510559

Ribeiro, I., Viana, F. L., Baptista, A., Choupina, C., Santos, S., Brandão, S., . . . Cruz, J. (2016). *Ainda estou a aprender. As tecnologias no apoio à avaliação e à intervenção nas dificuldades na aprendizagem da leitura.* Editora Lusoinfo Multimédia.

Rock, E. E., Fessler, M. A., & Church, R. P. (1997). The concomitance of learning disabilities and emotional / behavioral disorders: a conceptual model. *Journal of Learning Disabilities, 30*(3), 245-263. https://doi.org/10.1177/002221949703000302

Roeser, R. W., & Eccles, J. S. (2000). Schooling and mental health. Em A. J. Sameroff, M. Lewis,, & S. M. Miller, *Handbook of developmental psychopathology* (pp. 135-156). Kluwer Academic/Plenum Publishers.

Silveira, A. G. (2012). *Fluência e Precisão da Leitura: Avaliação e Desenvolvimento.* [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Lisboa]. Repositório Institucional do Instituto Politécnico de Lisboa.

Simões, E., & Martins, M. A. (2010). Eficácia de um programa de intervenção nas dificuldades de leitura e escrita: Estudo de caso. *Atas do VII Simpósio nacional de investigação em psicologia.* Braga, Portugal.

Sim-Sim, I. (2009). *O ensino da leitura: a decifração.* Ministério da Educação.

Sjoblom, A. M., Eaton, E., & Stagg, S. D. (2016). The Effects of Letter Spacing and Coloured Overlays on Reading Speed and Accuracy in Adult Dyslexia. *British Journal of Educational Psychology, 86*(4), 630-639. https://doi.org/10.1111/bjep.12127

Solity, J. E. (2020). Instructional psychology and teaching reading: Ending the reading wars. *The Educational and Developmental Psychologist, 37*(2), 123-132. https://doi.org/10.1017/edp.2020.18

Stagg, S. D., Eaton, E., & Sjoblom, A. M. (2018). Self-efficacy in Undergraduate Students with Dyslexia: A Mixed Methods Investigation. *British Journal of Special Education, 45*(1), 26-42. https://doi.org/10.1111/1467-8578.12200

Sucena, A. C., & Seymour, P. (2009). Developmental dyslexia in an orthography of intermediate depth: The case of European Portuguese. *Reading and Writing, 22*(7), 791-810.

Swanson, G. A., & Miller, J. G. (2009). Living Systems Theory. Em *Systems Science and Cybernetics: Synergetics* (Vol. 1, 136-148).

Teale, W., & Sulzby, E. (1989). Emergent Literacy as a perspective for examining how young children become writers and readers. Em W. Teale, & E. Sulzby, *Emergent Literacy – Writing and reading* (7-15). Ablex Publishing Coorporation.

Teixeira, C., & Alves, R. (2012). Promoção da literacia emergente através do programa ouvir as letras. *12º Colóquio Psicologia e Educação - Educação, Aprendizagem e Desenvolvimento - Actas* (1550-1567). Lisboa, Portugal: ISPA-Instituto Universitário .

Teles, P. (2004). Dislexia: Como identificar? Como intervir? *Revista Portuguesa de Medicina Geral e Familiar, 20*(7), 713-730. http://doi.org/10.32385/rpmgf.v20i6.10097

Viana, F. L., & Ribeiro, I. (2010). *PRP–Prova de Reconhecimento de Palavras. Manual Técnico.* CEGOC.

Vondracek, F. W., Ford, D. H., & Porfeli, E. J. (2014). Chapter 2 - Theoretical Foundation: The Living Systems Framework (LSF). Em *A Living Systems Theory of Vocational Behavior and Development* (23-54). Rotterdam: SensePublishers. http://doi.org/10.1007/978-94-6209-662-2_3

Wimmer, H., & Goswami, U. (1994). The influence of orthographic consistency on reading development: Word recognition in English and German children. *Cognition, 51*(1), 91-103.

Anexos

Anexo 1 – Plano das Sessões

N.º da Sessão	Objetivos Específicos	Atividades	Recursos Necessários
Sessão Zero **"*Quem somos nós?*"**	a) Apresentar o programa; b) Explicitar as regras de funcionamento das sessões; c) Estabelecer uma relação terapêutica de segurança com os participantes; d) Avaliar as expectativas, opiniões e conhecimentos iniciais dos participantes.	a) Apresentação das crianças e dos intervenientes; b) Apresentação do programa de intervenção (ver Anexo 3); c) Aplicação da Nomeação de Letras por Segundo (ver Anexo 4) e a Prova de Reconhecimento de Palavras (PRP) como pré-teste.	a) Suporte informativo sobre o programa; b) *Slides* com letras; c) Prova de Reconhecimento de Palavras (PRP).
Sessão Um **"*Consciência fonológica*"**	a) Segmentar palavras em sílabas; b) Associar imagens com sílaba inicial igual; c) Avaliar a sessão.	a) "Segmentar palavras em sílabas" (ver Anexo 5) – nomear cada imagem, contando, se necessário, com a ajuda dos dedos, o número de sílabas; b) "Identificação da sílaba inicial" (ver Anexo 6) – nomear cada imagem e dizer a sua sílaba inicial, ligando as imagens que partilham a mesma sílaba inicial, devendo evocá-la; c) Pedir para as crianças avaliarem a sessão, recorrendo a *emojis* (ver Anexo 7).	a) Folha de papel A4; b) Lápis de cor; c) Lápis de grafite; d) *Emojis* plastificados.

N.º da Sessão	Objetivos Específicos	Atividades	Recursos Necessários
Sessão Dois **"*Leitura e escrita*"**	a) Identificar sílabas do tipo CV; b) Ler palavras com ditongos e rodear as sílabas; c) Avaliar a sessão.	a) "Rodeia a sílaba" (ver Anexo 8) – identificar e rodear a sílaba pedida; b) "Leitura de palavras" (ver Anexo 9) – ler a palavra e rodear a(s) sílaba(s) de cada palavra; c) Pedir para as crianças avaliarem a sessão, recorrendo a *emojis*.	a) Folha de papel A4; b) Lápis de cor; c) Lápis de grafite; d) *Emojis* plastificados.
Sessão Três **"*Ler e escrever: para quê?*"**	a) Atribuir funcionalidade e importância à leitura e à escrita; b) Promover a motivação para a leitura e escrita; c) Avaliar a sessão.	a) "Funcionalidade e importância da escrita e leitura" – serão apresentados alguns materiais escritos, sobre os quais as crianças terão que debater, evocando a sua funcionalidade; b) "Banda Desenhada" (ver Anexo 10) – pedir às crianças para criar uma banda desenhada, tendo em conta pequenas frases; c) Pedir às crianças para, em casa, observarem os pais, por exemplo, a escrever um e-mail ou a seguir uma receita para fazer um bolo; d) Distribuição de um folheto informativo (ver Anexo 11) para as crianças entregarem aos pais; e) Pedir para as crianças avaliarem a sessão, recorrendo a *emojis*.	a) Jornais; b) Revistas; c) Livros; d) Folha de papel A4 com as frases e vinhetas; e) Folheto informativo; f) *Emojis* plastificados.

N.º da Sessão	Objetivos Específicos	Atividades	Recursos Necessários
Sessão Quatro **"*As emoções e os sentimentos*"**	a) Entender se as crianças realizaram a tarefa proposta na sessão anterior; b) Apresentar as diferentes emoções existentes; c) Avaliar a sessão.	a) "Momento de debate" – pedir às crianças para descreverem a atividade em que viram os pais utilizar a leitura e escrita; b) "Divertidamente" – visualização de um excerto do filme (ver Anexo 12); c) "As cores das emoções" (ver Anexo 13) – pedir às crianças para identificar as emoções através das personagens do filme; d) Pedir para as crianças avaliarem a sessão, recorrendo a *emojis*.	a) Excerto do filme "Divertidamente"; b) Cartões com as personagens do filme; c) *Emojis* plastificados.
Sessão Cinco ***"As emoções e os sentimentos - II"***	a) Entender se as crianças distinguem as diferentes emoções; b) Perceber as emoções e os sentimentos que as crianças atribuem às atividades de escrita e leitura e à disciplina de Português. c) Ajudar as crianças a expressar e regular as suas emoções; d) Avaliar a sessão.	a) Pedir às crianças para corresponderem as emoções (ver Anexo 14) com as personagens do filme; b) "As emoções e os sentimentos na escola" – pedir às crianças para atribuírem uma emoção/um sentimento à escrita e à leitura, e à disciplina de Português (ver Anexo 15), explicando a razão dessa correspondência; c) Momento de reflexão; d) Pedir para as crianças avaliarem a sessão, recorrendo a *emojis*.	a) Folha A4 para a correspondência entre emoções e personagens do filme; b) Folha de registo; c) *Emojis* plastificados.

N.º da Sessão	Objetivos Específicos	Atividades	Recursos Necessários
Sessão Seis **"*Leitura e escrita - II*"**	a) Preencher palavras lacunares em posição inicial/final de palavra com sílabas do tipo CCV e CVC; b) Escrever palavras dissilábicas; c) Avaliar a sessão.	a) "Palavras lacunares" (ver Anexo 16) – completar as palavras com as sílabas, do tipo CCV e CVC, em falta; b) "Escrita de palavras" (ver Anexo 17) – nomear cada imagem e escrever o seu nome dizendo, se necessário, as suas sílabas, de forma a não ocorrer um processo de omissão silábica; c) Pedir para as crianças avaliarem a sessão, recorrendo a *emojis*.	a) Folha de papel A4; b) Lápis de grafite; c) *Emojis* plastificados.
Sessão Sete ***"Resumo da história"***	a) Avaliar os resultados do programa (pós-teste); b) Obter informações sobre o nível de satisfação das crianças e algumas sugestões de melhorias para o futuro.	a) Aplicação da Nomeação de Letras por Segundo e da Prova de Reconhecimento de Palavras (PRP) como pós-teste.	a) *Slides* com letras; b) Prova de Reconhecimento de Palavras (PRP).

Anexo 2 – Pedido de Autorização aos Pais/EE

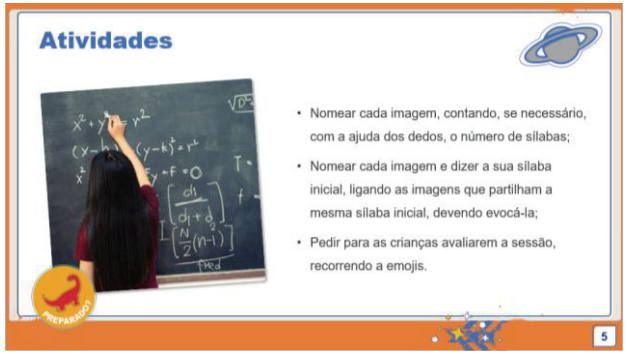
Eu, _____,
Encarregado(a) de Educação do(a) aluno(a) _____
_____, nascido(o) a ____/ ____/ _____, que frequenta a escola _____, do ____ ano, da turma ____, contactável através do número _____, autorizo que o(a) meu(a) educando(a) participe num programa de intervenção, ao encargo do(a) Psicólogo(a) do Agrupamento de Escolas de Maximinos.

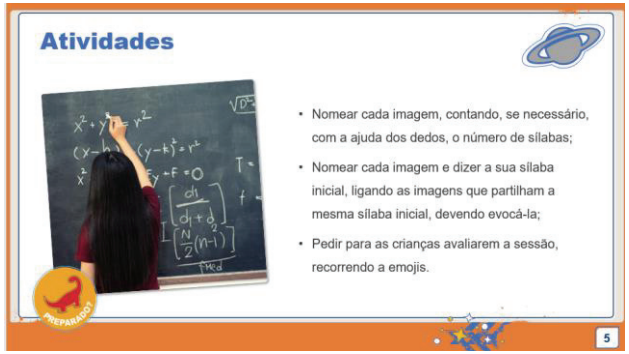
Data: ____/ ____/ _____

O(A) Encarregado(a) de Educação,

_____

Anexo 3 – Suporte Informativo sobre o Programa

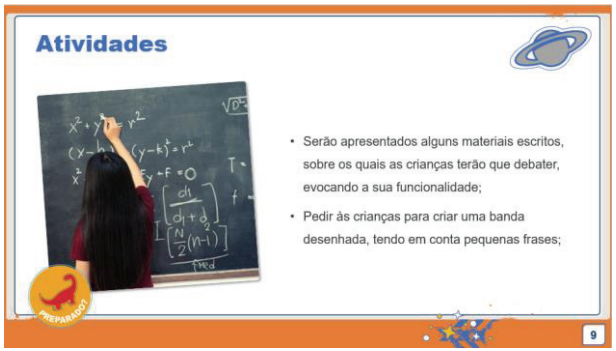


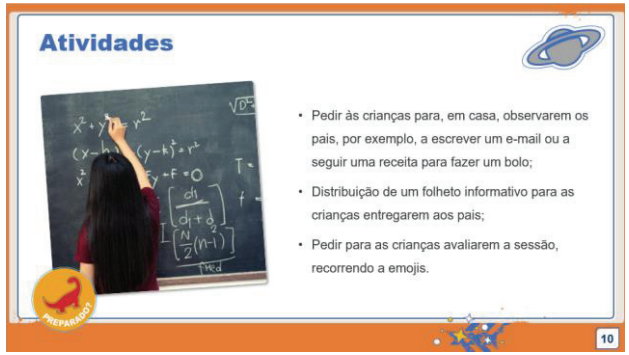


Sessão Dois
"Leitura e escrita"
6

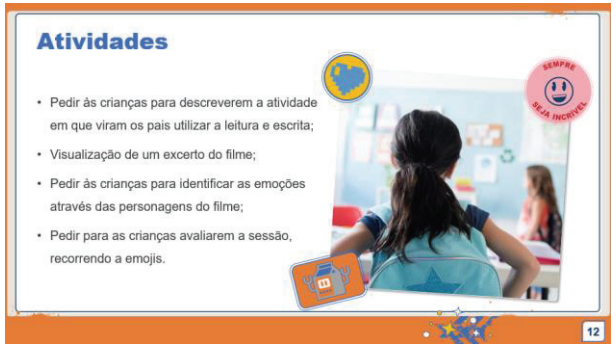
Atividades
• Identificar e rodear a sílaba pedida;
• Ler a palavra e rodear a(s) sílaba(s) de cada palavra;
• Pedir para as crianças avaliarem a sessão, recorrendo a emojis.
7

Sessão Três
"Ler e escrever: para quê?"
8


Atividades
• Serão apresentados alguns materiais escritos, sobre os quais as crianças terão que debater, evocando a sua funcionalidade;
• Pedir às crianças para criar uma banda desenhada, tendo em conta pequenas frases;
9

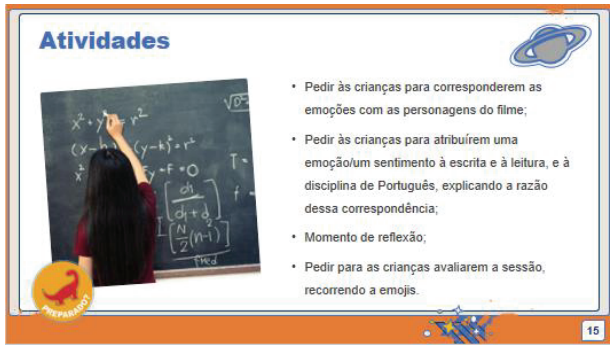

Atividades
• Pedir às crianças para, em casa, observarem os pais, por exemplo, a escrever um e-mail ou a seguir uma receita para fazer um bolo;
• Distribuição de um folheto informativo para as crianças entregarem aos pais;
• Pedir para as crianças avaliarem a sessão, recorrendo a emojis.
10

Sessão Quatro
"As emoções e os sentimentos"
11

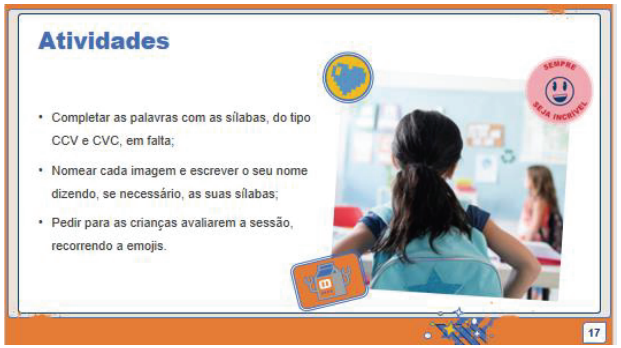

Atividades
• Pedir às crianças para descreverem a atividade em que viram os pais utilizar a leitura e escrita;
• Visualização de um excerto do filme;
• Pedir às crianças para identificar as emoções através das personagens do filme;
• Pedir para as crianças avaliarem a sessão, recorrendo a emojis.
12

DIVERTIDA MENTE
"Divertidamente"
13

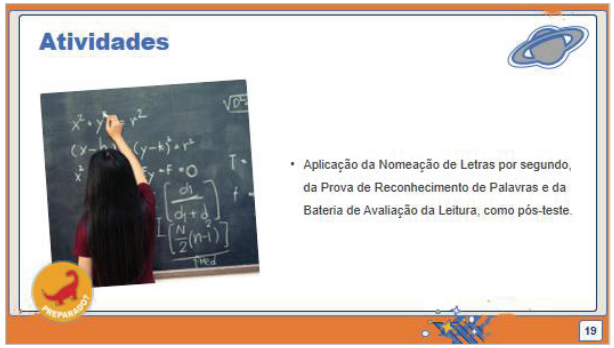
Sessão Cinco
"As emoções e os sentimentos - II"
14


Atividades
• Pedir às crianças para corresponderem as emoções com as personagens do filme;
• Pedir às crianças para atribuírem uma emoção/um sentimento à escrita e à leitura, e à disciplina de Português, explicando a razão dessa correspondência;
• Momento de reflexão;
• Pedir para as crianças avaliarem a sessão, recorrendo a emojis.
15

Sessão Seis
"Leitura e escrita - II"
16

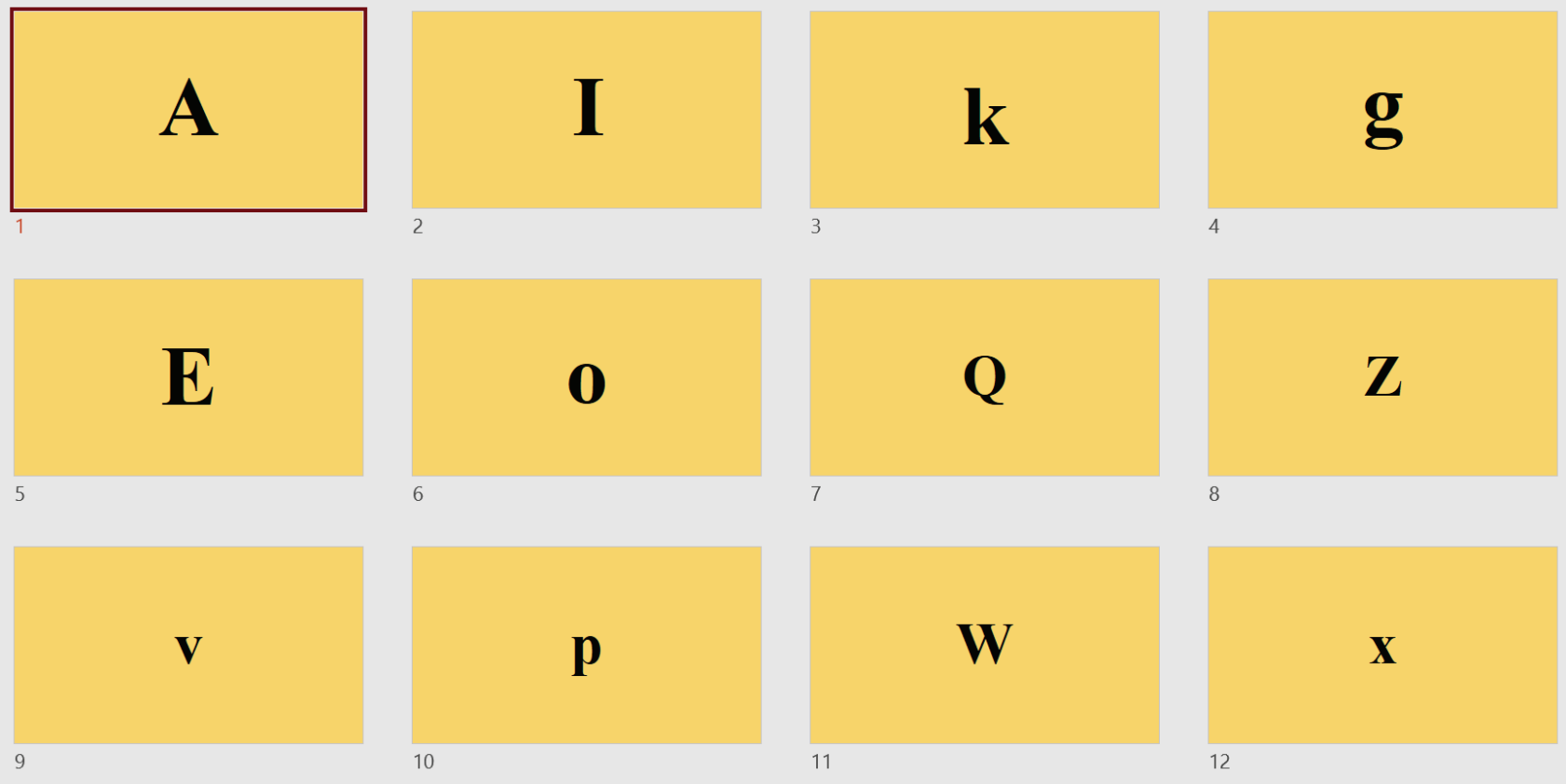

Atividades
• Completar as palavras com as sílabas, do tipo CCV e CVC, em falta;
• Nomear cada imagem e escrever o seu nome dizendo, se necessário, as suas sílabas;
• Pedir para as crianças avaliarem a sessão, recorrendo a emojis.
17

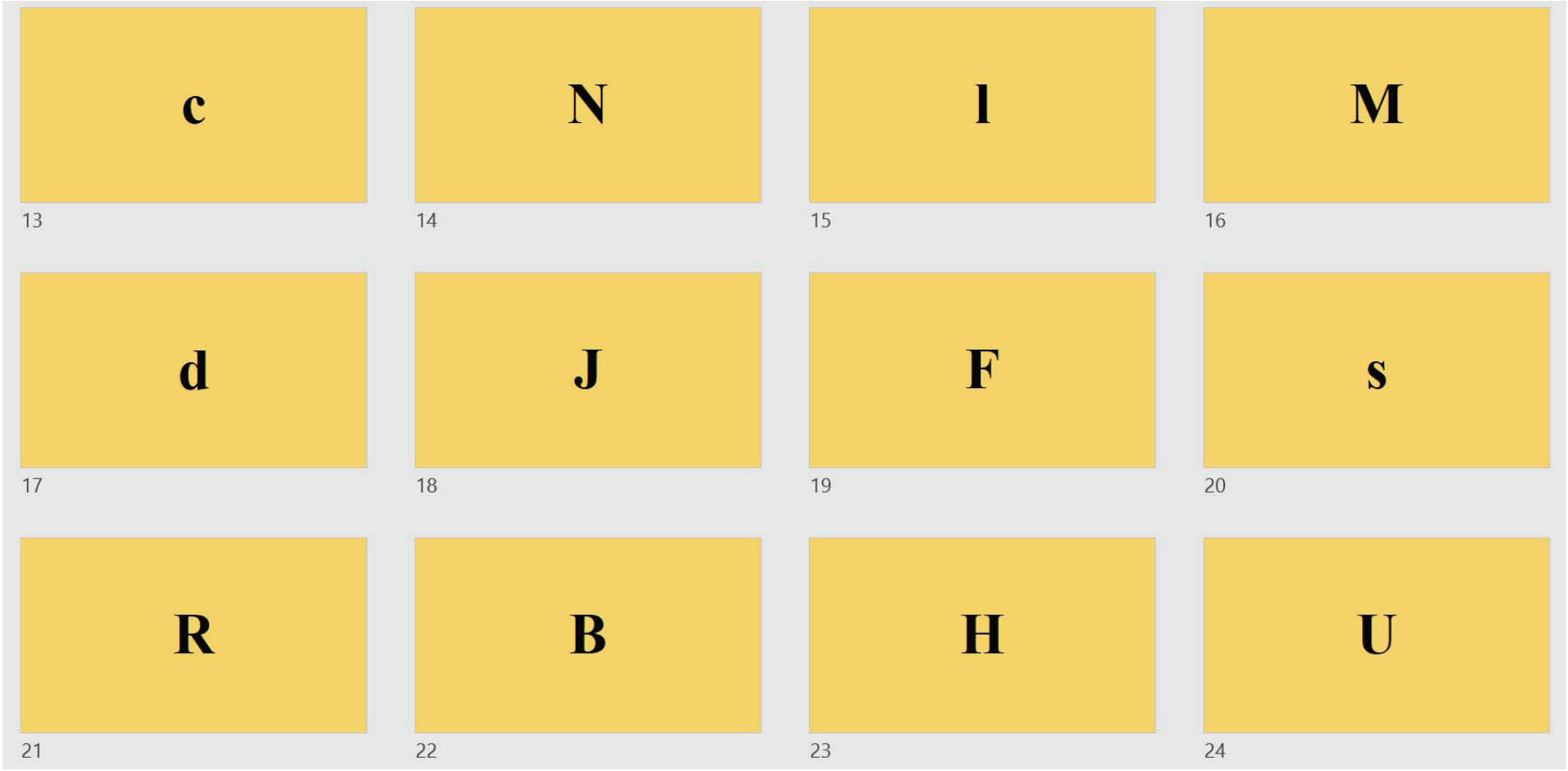
Sessão Sete
"Resumo da história"
18

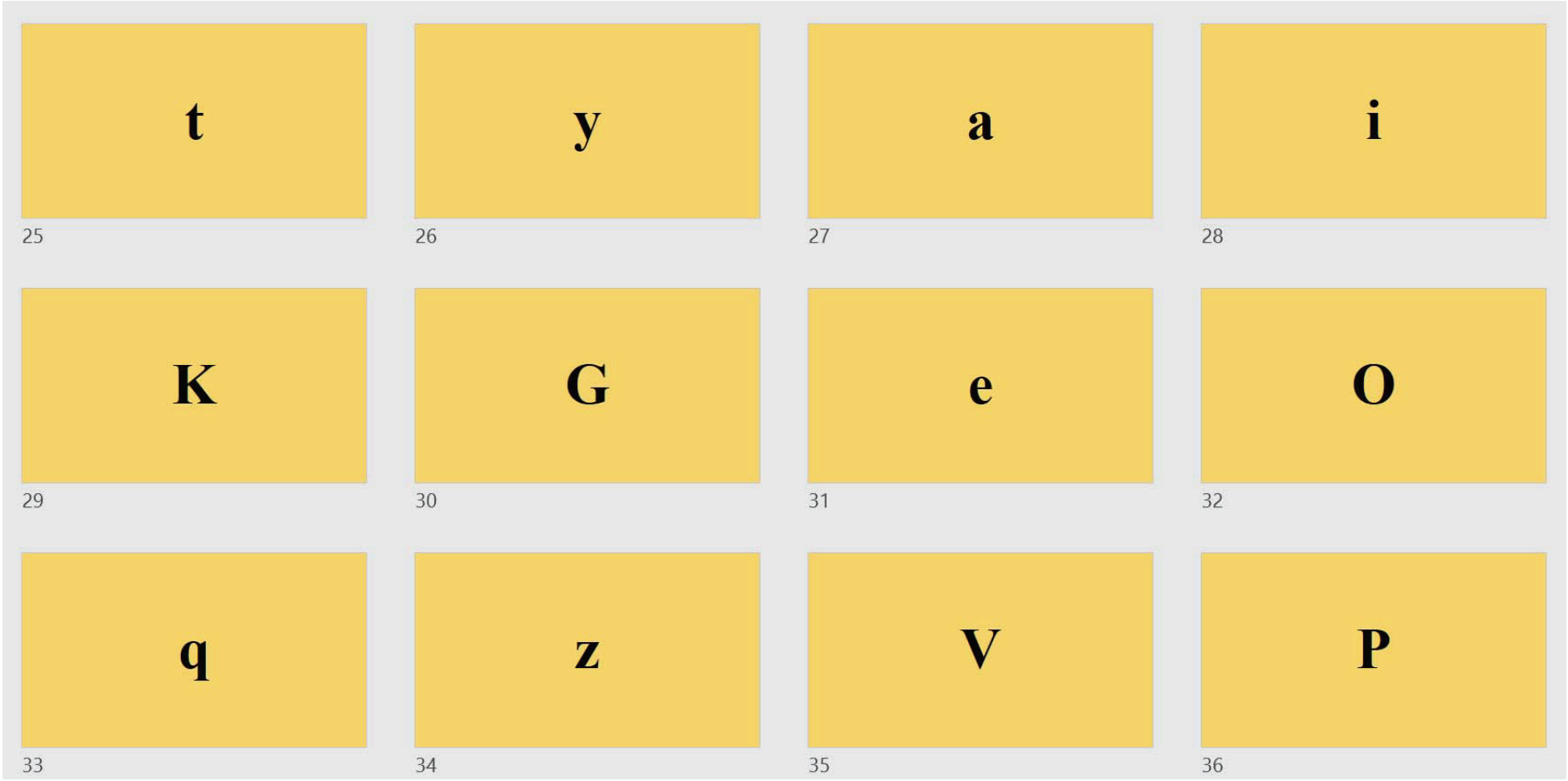

Atividades
• Aplicação da Nomeação de Letras por segundo, da Prova de Reconhecimento de Palavras e da Bateria de Avaliação da Leitura, como pós-teste.
19

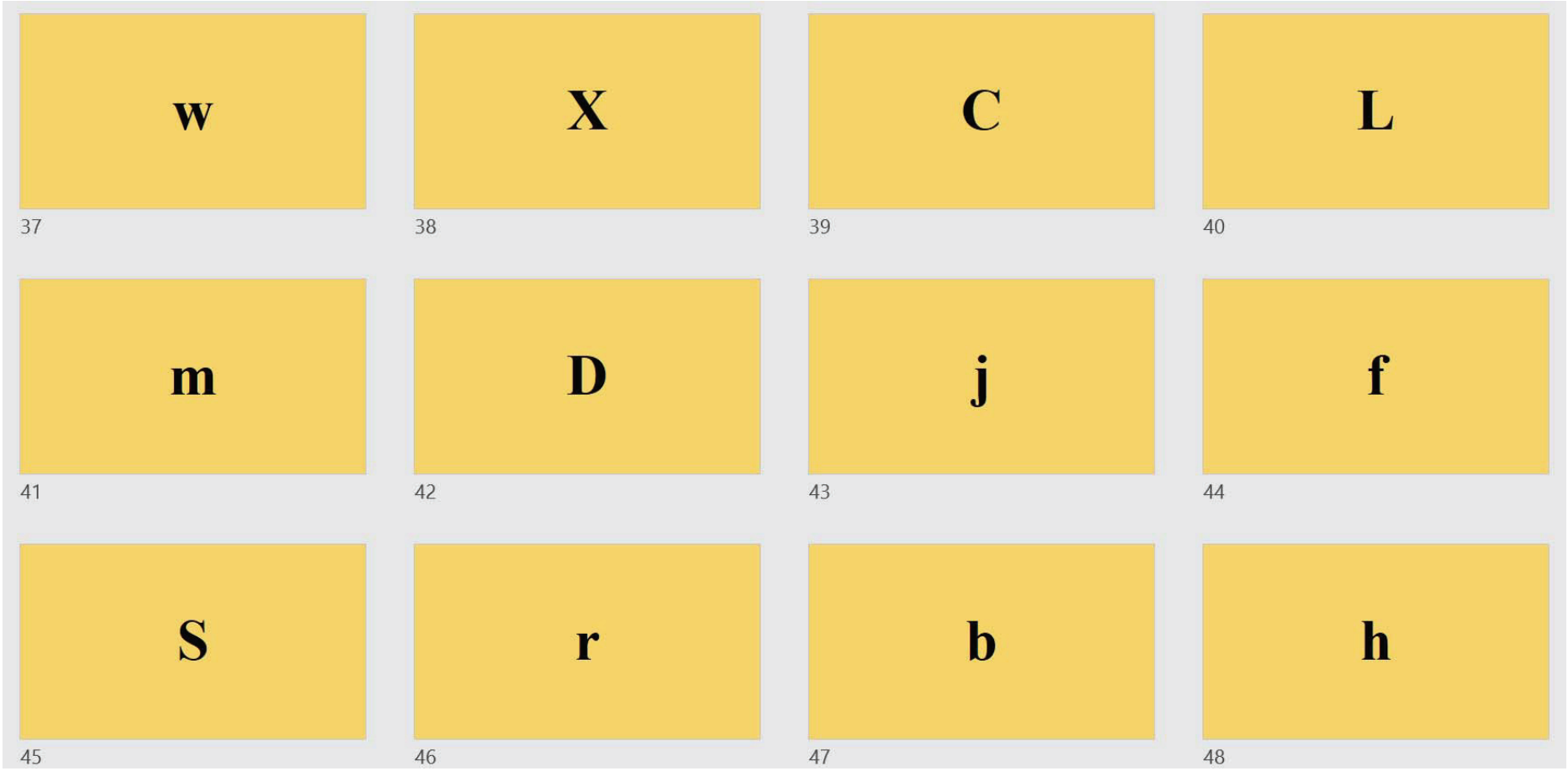
Obrigada!

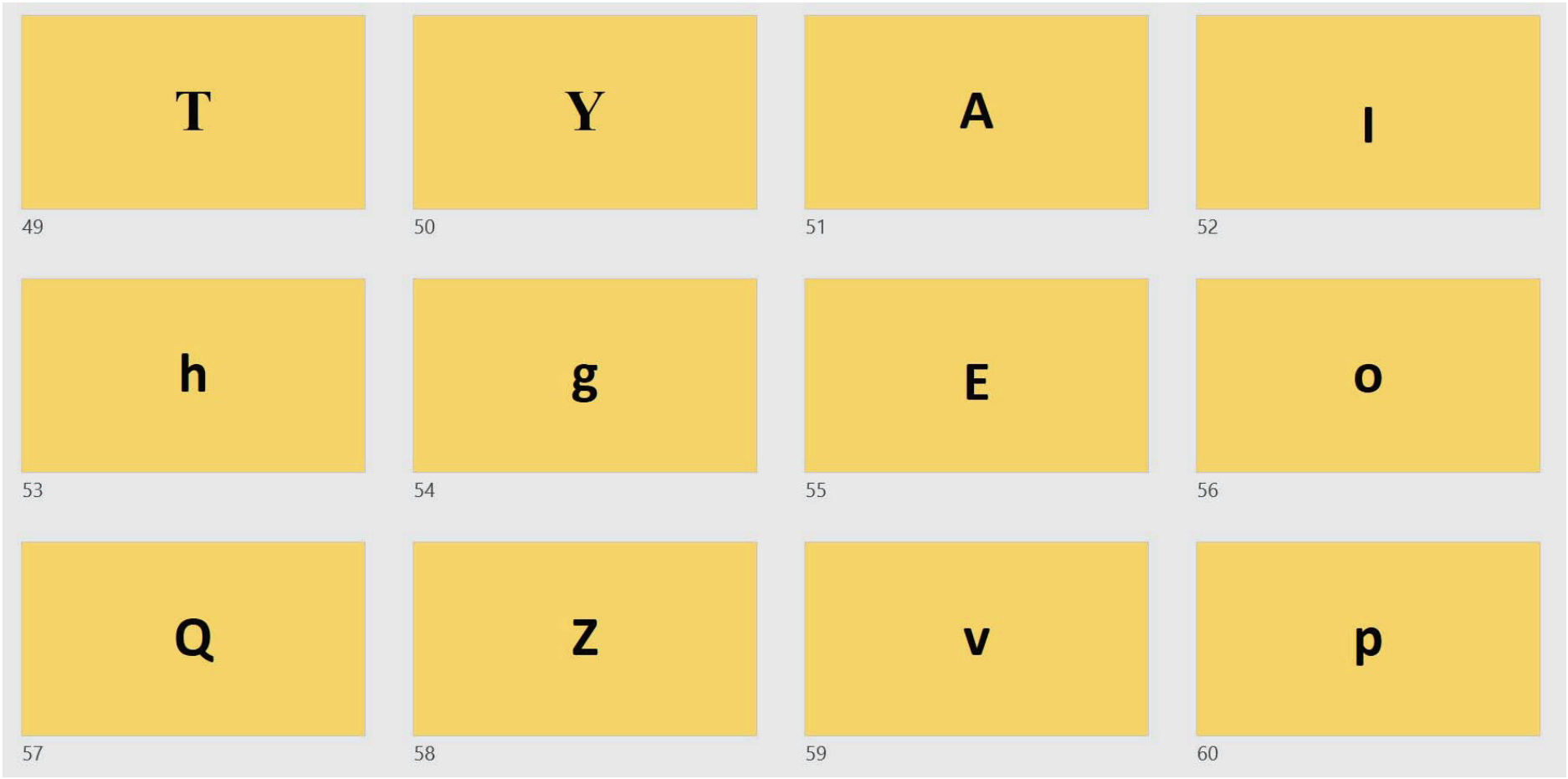
Anexo 4 – Nomeação de Letras por Segundo

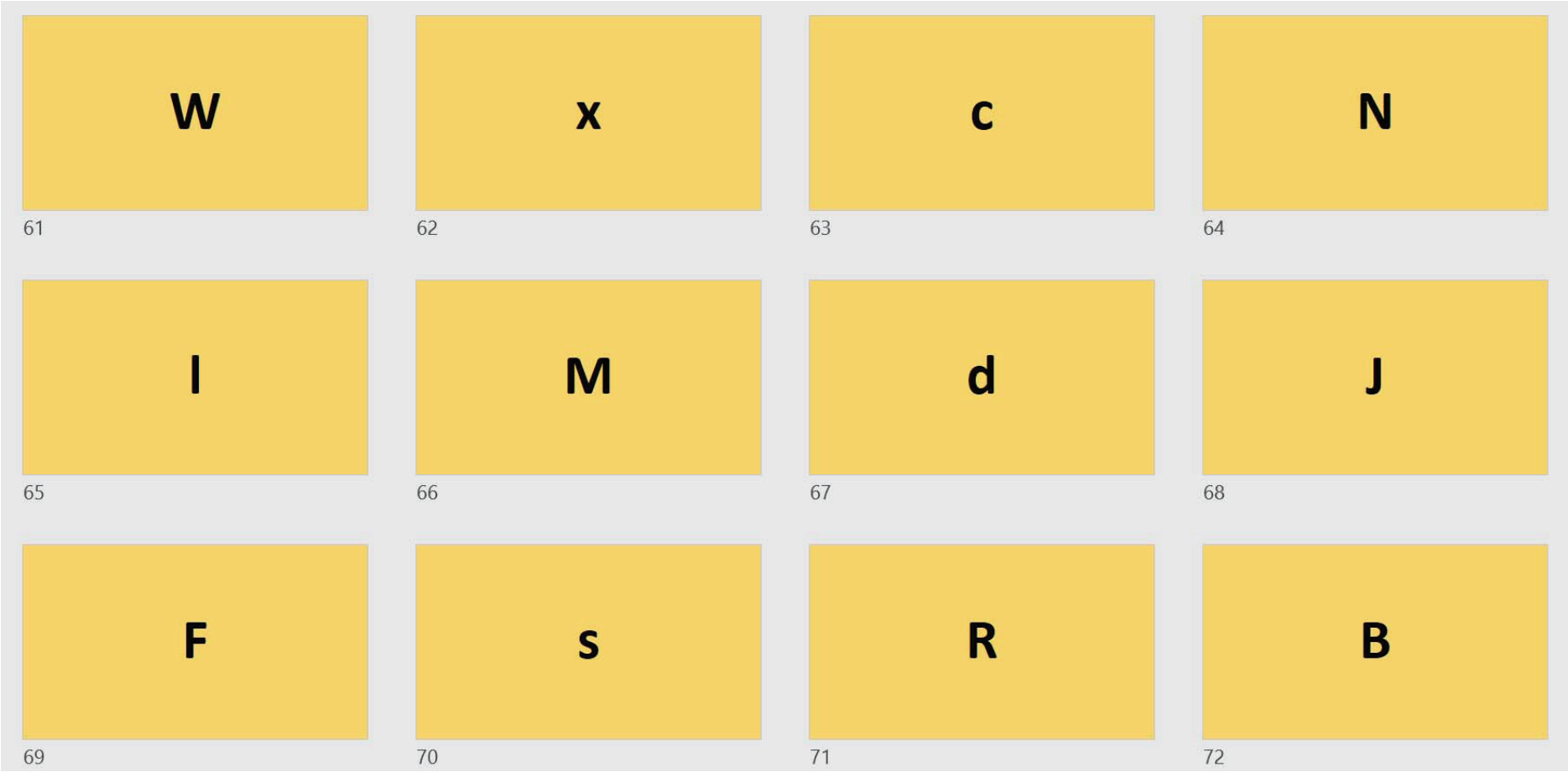



c
13
N
14
l
15
M
16
d
17
J
18
F
19
s
20
R
21
B
22
H
23
U
24


t
y
a
i
25
26
27
28
K
G
e
O
29
30
31
32
q
z
V
P
33
34
35
36

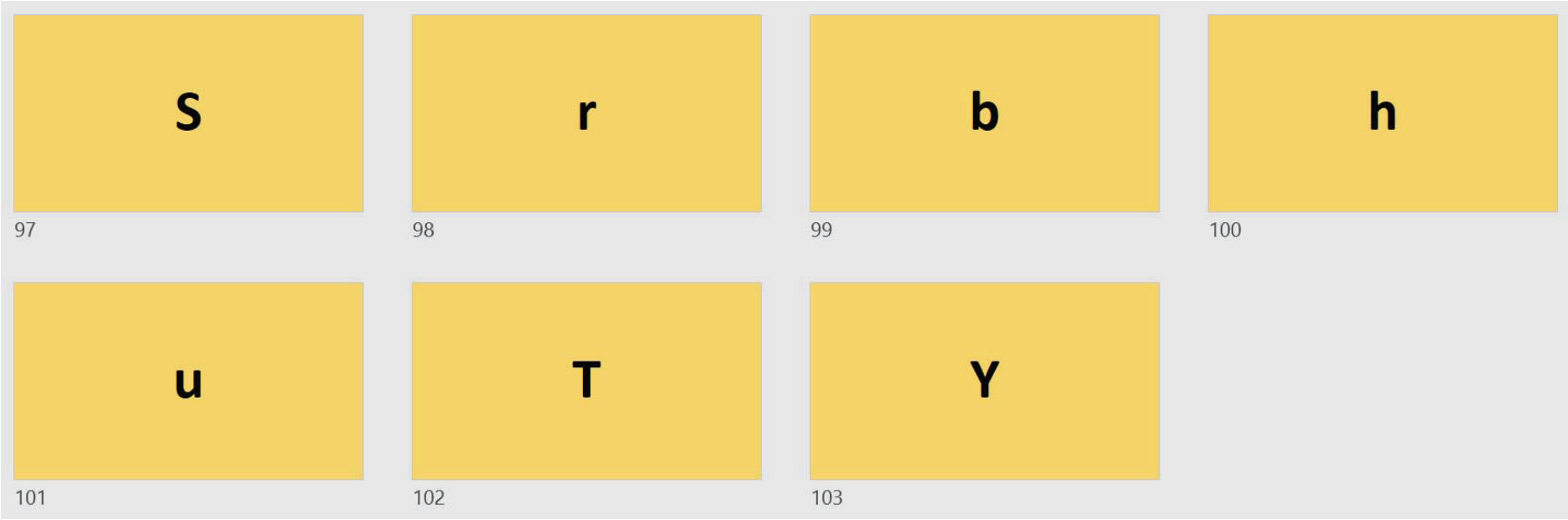

w
X
C
L
37
38
39
40
m
D
j
f
41
42
43
44
S
r
b
h
45
46
47
48


T
Y
A
I
49
50
51
52
h
g
E
o
53
54
55
56
Q
Z
v
p
57
58
59
60


W
x
c
N
61
62
63
64
l
M
d
J
65
66
67
68
F
s
R
B
69
70
71
72

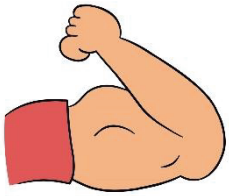
H	U	t	y
73	74	75	76
U	a	i	K
77	78	79	80
G	e	O	q
81	82	83	84

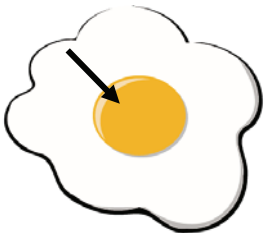
z	V	P	w
85	86	87	88
X	C	n	L
89	90	91	92
m	D	j	f
93	94	95	96


S
r
b
h
97
98
99
100
u
T
Y
101
102
103

Anexo 5 – Segmentar Palavras em Sílabas

- Pinta o número de quadrados de acordo com o número de sílabas.

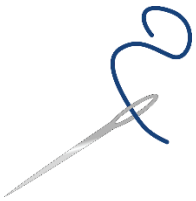




Nome: _____ Data: ____/____/_____

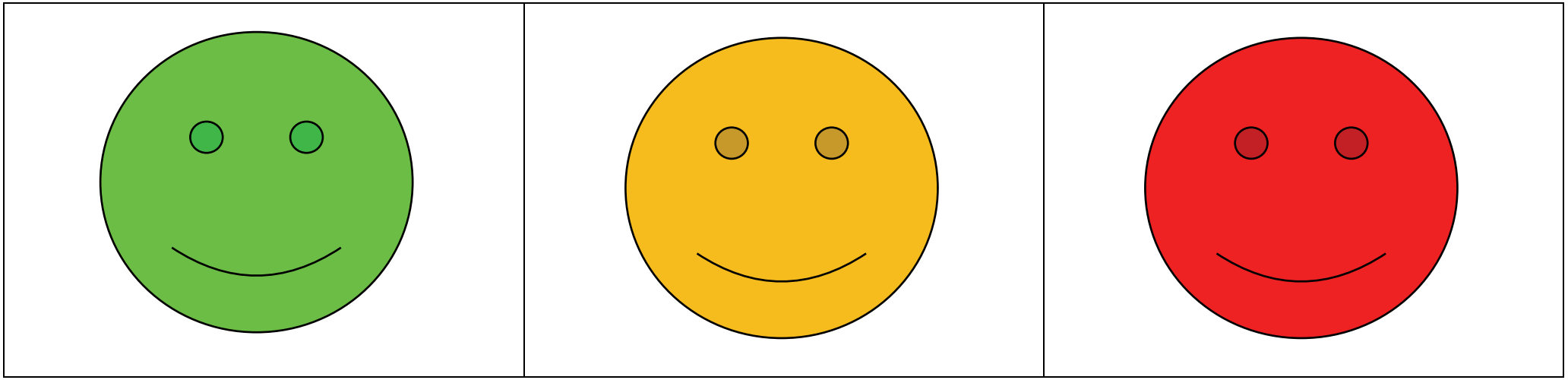
Anexo 6 – Identificação da Sílaba Inicial

- Une as imagens que começam pela mesma sílaba.



Nome: _____ Data: ____/____/_____

Anexo 7 - Emojis Coloridos (Avaliação)



Anexo 8 - "Rodeia a Sílaba"

- Identifica a sílaba pedida e rodeia-a de uma cor.

PA	BA	DA	TA
VA	FA	MA	LA
DA	NA	CA	GA

Nome: _____ Data: ____/____/_____

Anexo 9 – Leitura de palavras

- Lê as palavras com os diferentes ditongos e rodeia as sílabas.

PAU	TEIA	AULA
BOI	MÃE	ROUPA
CÃO	SAIA	OITO
NOITE	COUVE	TOURO

Nome: _____ Data: ____/____/_____

Anexo 10 – Banda Desenhada - "As emoções"

- A Eva está feliz!	- O Pedro tem medo da trovoada.
- O João está triste.	- A Joana está com raiva do Felisberto.

Nome: _____ Data: ____/____/_____

Anexo 11 – Excerto do filme "Divertidamente"

https://www.youtube.com/watch?v=5ou672UB56A&t=56s

Anexo 12 – Folheto Informativo para Pais

Sugestões de Reflexão (Pais)

- Incentiva a criança a saber ouvir e escutar o outro com atenção, em diversas situações e momentos da rotina?
- Nas interações com a criança, usa linguagem que promove o seu desenvolvimento? Reformula e expande o discurso da criança?
- Tem em casa suportes de escrita com funções diversificadas? Esses suportes e funções vão sendo atualizados?
- Quais as funções da leitura e da escrita que mais utiliza quando lê ou escreve na presença da criança?
- Incentiva a criança a usar a leitura e/ou escrita?
- Quando interage com a criança em atividades de leitura e escrita, o feedback que dá leva-a a sentir-se competente?
- Os momentos de leitura de histórias são agradáveis e sentidos como positivos?

Tarefa Para Casa

A criança deve observar os pais, por exemplo, a escrever um e-mail ou uma carta, a seguir uma receita para fazer um bolo, a ler uma revista, um livro ou o jornal.

O objetivo desta tarefa consiste na compreensão da funcionalidade da leitura e da escrita por parte das crianças.

Funcionalidade da Leitura e da Escrita

Funcionalidade da Leitura e da Escrita

- Porquê?
- Para quê?

"Ir para a escola."

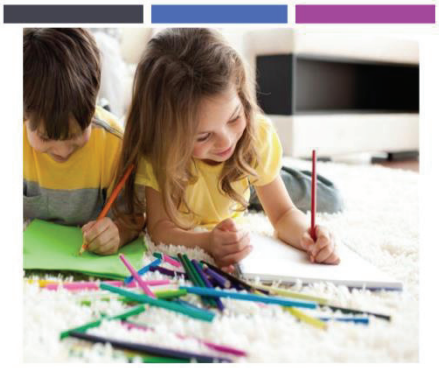
"Escrever a carta ao Pai Natal."

"Usar o telemóvel."

O contacto com a linguagem escrita, desde cedo, facilita as crianças a interiorizar o que é ler e escrever. Por exemplo, ao observarem alguém a ler ou a escrever, as crianças vão desenvolvendo capacidades e motivação para participarem em atividades que envolvam a leitura e a escrita.

Durante a exploração, as crianças compreender que existem diferentes suportes de escrita (ex.: cartas, rótulos de embalagens, notícias de um jornal, lista de compras) e que o seu conteúdo varia consoante a função que desempenham.

Neste processo é imprescindível o apoio dos adultos mais próximos (e.g., pais, professores) e dos próprios colegas de turma.



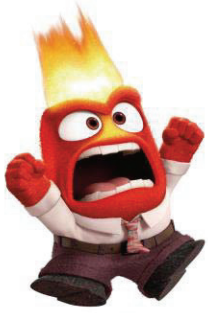
Literacia Emergente

- Exploração inicial da leitura e da escrita.
- Observação de adultos a ler e a escrever.
- Contacto com materiais diversificados (exs.: livros, jornais, revistas, lápis, canetas, cadernos).
- Brincar como via de descoberta e socialização.

Descodificação

- Foco no1.º ano de escolaridade.
- Correspondência grafema-fonema
- Letras – Sílabas – Palavras de crescente extensão
- Letras impressas e cursivas, maiúsculas e minúsculas

Anexo 13 – Cartões Divertidamente

	Divertidamente – As Emoções
	Divertidamente – As Emoções
	Divertidamente – As Emoções
	*Divertidamente – As Emoções*
	Divertidamente – As Emoções

Anexo 14 – Correspondência Emoções-Personagens

- Corresponde o nome da emoção a cada personagem do filme "Divertidamente".

Alegria • •

Tristeza • •

Raiva • •

Nojo • •

Medo • •

Nome: _____ Data: ____/____/_____

Anexo 15 – "As emoções e os sentimentos na escola"

- Atribui uma emoção/um sentimento à escrita, à leitura e à disciplina de Português, com a ajuda das personagens do filme "Divertidamente".

Ler	•	•
		•
Escrever	•	•
		•
Disciplina de Português	•	•

Nome: _____ Data: ____/____/_____

Anexo 16 – Palavras Lacunares

- Completa as palavras com a sílaba em falta (sílabas CCV ou CVC).

_____ DE

_____ MA

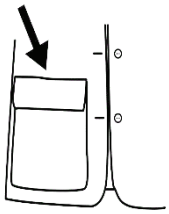
_____ GO

_____ SA

_____ CO

_____ TA

_____ XA

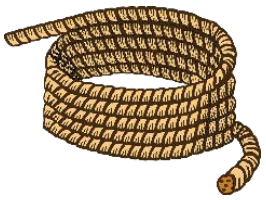


_____SO

_____ TO

_____ FO

_____ TA



_____ DA

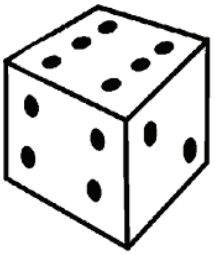
Nome: _____ Data: ____/____/_____

Anexo 17 – Escrita de Palavras Dissilábicas

- Escreve as diferentes palavras.

_____ _____ _____

_____ _____ _____



_____ _____ _____

Nome: _____ Data: ____/____/_____

Anexo IX – Manual do Programa de Intervenção "Transforma os obstáculos em desafios… e vence-os!"

UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

BRAGA

Transforma os obstáculos em desafios… e vence-os!

Programa de Intervenção, no âmbito da autorregulação da aprendizagem e aquisição de competências socioemocionais

Ana Isabel Vilaça Lages, n.º 226519005
Inês de Jesus Oliveira Paiva da Silva, n.º 226519006
Rita Silva Azevedo Moreira, n.º 226519004

Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais

JULHO 2021

CATÓLICA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS
BRAGA

Transforma os obstáculos em desafios… e vence-os!

Programa de Intervenção, no âmbito da autorregulação da aprendizagem e aquisição de competências socioemocionais

Ana Isabel Vilaça Lages, n.º 226519005
Inês de Jesus Oliveira Paiva da Silva, n.º 226519006
Rita Silva Azevedo Moreira, n.º 226519004

Sob a Orientação da Prof.ª Doutora **Ângela Maria Pereira Sá e Azevedo** e da Prof.ª Doutora **Íris Martins Oliveira**

Ficha Técnica

O programa de intervenção apresentado foi destinado a estudantes dos três anos do 1.º Ciclo de Psicologia, da Universidade Católica Portuguesa de Braga.

Os dinamizadores do programa faziam parte do 2.º ano do Mestrado de Psicologia da Educação, da referida instituição do Ensino Superior. A sua participação foi voluntária e surgiu como resposta ao levantamento de necessidades realizado pelo Centro de Atendimento Psicológico e Formação Especializada (FACes), realizado junto dos estudantes universitários. Os dinamizadores foram apoiados por duas docentes do Mestrado em Psicologia da Educação, tendo sido realizadas reuniões semanais de supervisão.

A modalidade de intervenção deste programa constituiu uma estratégia de intervenção direta, dado que o principal e exclusivo foco de atuação foram os estudantes.

Tabela 1.

Ficha Técnica do Programa

Tema	Autorregulação da aprendizagem e aquisição de competências socioemocionais
Título	Transforma os obstáculos em desafios… e vence-os!
Objetivo geral	Promover a autorregulação em termos de competências socioemocionais e de aprendizagem.
Destinatário(s)	Estudantes universitários da Licenciatura em Psicologia
N.º de sessões	Sete sessões
Intervenientes dinamizadores	Dr.ª Ana Lages, Dr.ª Inês Paiva; Dr.ª Rita Moreira; Doutora Ângela Azevedo; Doutora Íris Oliveira.
Espaço	Plataforma *Zoom*
Início e fim da ação	maio-junho

Enquadramento Teórico

Autorregulação

A autorregulação pode ser definida como a habilidade para controlar e gerir pensamentos, emoções, ações e a própria motivação. Ou seja, é a capacidade de "monitorar e modular a emoção, a cognição e o comportamento, para atingir um objetivo e/ou adaptar às demandas cognitivas e sociais para situações específicas" (Soufre, 1995, citado por Linhares & Martins, 2015, p. 283). Assim, a autorregulação permite ao ser humano analisar o ambiente e dar a resposta mais adequada, tendo como principal finalidade a sua adaptação ao meio (Ochoa, 2000; Rodríguez et al., 2009; Visdómine-Lozano & Luciano, 2006).

Verifica-se a existência de componentes que integram este construto, como sejam a regulação cognitiva, a regulação emocional e a regulação comportamental (Berger, 2011; Vohs & Baumeister, 2011; citados por Linhares & Martins, 2015). A regulação cognitiva "consiste na habilidade de reter mentalmente e manipular informação (memória de trabalho) e na habilidade de resistir à tentação de fazer algo (controle inibitório)" (Paris & Newman, 1990, citados por Linhares & Martins, 2015, p. 6). Por sua vez, a regulação emocional implica a aquisição de estratégias para modular, inibir e melhorar a expressão emocional do indivíduo (Calkins, 2009, citado por Linhares & Martins, 2015; Kopp, 1989). Já a regulação comportamental pode ser definida como a capacidade do sujeito em controlar o seu próprio comportamento (e.g., obedecer a ordens/direções, controlar impulsos, adiar a gratificação) (Kochanska et al., 1997; Koop, 1982).

Considera-se que as dificuldades que um indivíduo pode experienciar ao nível da autorregulação trazem consequências nos relacionamentos interpessoais, estando na origem do aparecimento de diversas perturbações, nomeadamente ao nível emocional (e.g., depressão, ansiedade). Estas dificuldades são apontadas como fatores de risco, no desenvolvimento de comportamentos impulsivos ou agressivos e no consumo abusivo de substâncias. Como tal, urge a necessidade de adotar estratégias que possibilitem ao indivíduo desenvolver a capacidade de se autorregular. As atividades executadas para o treino da autorregulação são diversas, entre as quais: a planificação faseada (dividir as metas em objetivos mais pequenos), o relaxamento (promover a tomada de consciência do próprio pensamento), o treino da resolução de problemas (encontrar uma solução de forma planificada e ponderada), recorrer a um profissional (como forma de auxiliar neste treino) (Ochoa, 2000; Rodríguez et al., 2009;Visdómine-Lozano & Luciano, 2006).

Autorregulação Desenvolvimental

O debate existente sobre o desenvolvimento humano, relativamente aos conceitos *nature* (biológico/inato) e *nurture* (ambiente/contexto) também ganha destaque no desenvolvimento da capacidade de autorregulação. Assim, como forma de demonstrar a implicação de ambos os sistemas, na construção da autorregulação, surgem diversas teorias ao longo da literatura.

Os Sistemas Relacionais de Desenvolvimento (RDS - *Relational-Developmental-Systems*) apresentam-se como uma metateoria, que deriva da Teoria dos Sistemas de Desenvolvimento, e que pretende demonstrar a influência e o impacto da autorregulação na evolução do ser humano (Overton & Lerner, 2012; Overton, 2013). De acordo com Lerner (2007) e Overton (2007, 2011), esta perspetiva teórica "rejeita a noção mecanicista de que o desenvolvimento de uma pessoa pode ser separado em componentes aditivos, como genes ou elementos do contexto em que uma pessoa vive" (McClelland et al., 2010, p. 510). Ou seja, o indivíduo, por um lado, influencia o contexto e, por outro lado, é influenciado por este (processo bidirecional).

A Teoria da Ação é uma das abordagens mais destacadas na perspetiva dos RDS (McClelland et al., 2015). Esta teoria atribui um papel ativo ao indivíduo, enquanto ser que influencia os contextos em que se insere (McClelland et al., 2015). Saliente-se que os modelos teóricos relacionados com a capacidade de ação do ser humano, implicam a perspetiva de agência pessoal (Sokol et al., 2015). O conceito "agência" pode ser definido como a capacidade de autocontrolo do indivíduo, sobre as suas próprias ações (Sokol et al., 2015). Esta habilidade implica que o sujeito compreenda que tem essa responsabilidade e é detentor da responsabilidade pelos seus atos (Sokol et al., 2015). A autorregulação pode ser considerada, então, como uma ferramenta essencial para o processo de desenvolvimento do ser humano, nomeadamente ao nível da saúde individual e bem-estar (Geldhof et al., 2010; McClelland et al., 2010).

De acordo com a literatura (Feldman, 2009; Klein et al., 2011; Klein et al., 2009; Olson et al., 2009; Rothbart & Bates, 2006), as etapas da autorregulação desenvolvimental ocorrem de forma hierarquizada, para que seja possível atingir-se uma "maior organização, complexidade e intencionalidade" (Linhares & Martins, 2015, p. 283). Segundo os autores supramencionados, nos processos autorregulatórios iniciais, durante a fase neonatal, a criança realiza a sua regulação fisiológica, que engloba, nomeadamente, o ciclo de sono e o controlo da temperatura corporal (Linhares & Martins, 2015). De seguida, "até aos 24 meses de idade, a criança adquire a regulação emocional,

na qual é importante atingir o controle de emoções básicas, como o medo e a raiva" (Linhares & Martins, 2015, p. 283). Entre os três e os quatro anos de idade, ocorrem progressos ao nível da atenção da criança (e.g., focalização), o que permite a emergência da capacidade de regulação do próprio comportamento (Linhares & Martins, 2015). Esta habilidade é visível através da capacidade para inibir impulsos e adiar gratificações (Linhares & Martins, 2015). Aos cinco/seis anos de idade, a entrada na escola constitui um momento de importância e de algumas mudanças, ao nível do desenvolvimento da autorregulação nas crianças (McClelland et al., 2018). De facto, a literatura demonstra a relevância dos fatores biológicos, cognitivos e ambientais, assim como a influência do contexto escolar (Carlson et al., 2013; Diamond, 2002; Morrison et al., 2010).

Do mesmo modo, na adolescência, as crianças passam por outro período marcado por transformações desenvolvimentais, nomeadamente ao nível da autorregulação (Lerner & Steinberg, 2009). Esta etapa do ciclo vital é caracterizada por diversas mudanças biológicas, sociais e ecológicas/contextuais (Lerner & Steinberg, 2009). No que diz respeito à autorregulação, é esperado que os adolescentes avancem na sua metacognição e controlo interno, o que possibilita a tomada de decisões conscientes e em concordância com o contexto, especialmente ao nível do estabelecimento de objetivos de longo-prazo (Brandtstädter, 2007; Larson, 2011; Steinberg, 2010).

Verifica-se que, ao longo da literatura, o conceito de autorregulação surge, frequentemtente associado à aprendizagem (Rosário, 1999; Rosário et al., 2000). Para que os indivíduos sejam considerados como autorregulados, torna-se necessário que, no seu processo de ensino, sejam ativos e utilizem estratégias específicas para alcançarem os seus objetivos escolares, tendo por base as suas perceções de autoeficácia (Zimmerman, 1998). Num estudo realizado por Rosário e colaboradores (2000), constatou-se que alunos do Ensino Secundário (jovens entre os 15 e os 18 anos de idade) "vão investindo progressivamente no seu estudo ao longo do percurso escolar", sendo que o sexo feminino apresentou "um padrão estratégico autorregulatório mais competente" (Rosário et al., 2000, p. 209). Salientou-se, também, a necessidade de dotar os jovens de estratégias autorregulatórias de aprendizagem, através do suporte facultado pelos professores e pela família (Rosário et al., 2000).

Por sua vez, no relativo à passagem para a vida adulta, verifica-se que os jovens enfrentam desafios complexos e mais exigentes aquando da entrada para o Ensino Superior (Joly et al., 2012). Segundo vários autores (Almeida & Soares, 2004; Ferreira & Hood, 1990, citados por Joly et al., 2012), nesta etapa, é pedido aos estudantes "mais

iniciativa e autonomia em relação ao seu processo de aprendizagem" e uma readaptação dos seus "métodos e competências autorregulatórias de estudo e de aprendizagem, no sentido de promover o sucesso académico" (Joly et al., 2012, p. 1020). De facto, de acordo com investigações realizadas, a autorregulação surge como uma capacidade fundamental para o alcance do sucesso académico, por parte dos estudantes universitários (Lindner & Harris, 1993; Pintrich et al., 1993). No entanto, estudos efetuados (Almeida et al., 2009; Pintrich & Zusho, 2002) demonstram que estes jovens adultos não possuem competências "para assumirem uma abordagem mais profunda na sua aprendizagem e para autorregular o seu estudo de forma eficaz" (Joly et al., 2012, p. 1020). Assim, pode considerar-se que a autorregulação é um "mecanismo autodiretivo" (Joly et al., 2012, p. 1021) que engloba uma transformação das capacidades mentais (Zimmerman, 2000). Simultaneamente constitui um "processo de auto-direção" (Joly et al., 2012, p. 1021), através do qual os estudantes "transformam as suas capacidades em habilidades académicas" (Almeida et al., 2009, citados por Joly et al., 2012, p. 1021).

Autorregulação Social

A dimensão social da vida do ser humano também tem impacto sobre a sua capacidade de autorregulação. De facto, segundo Albert Bandura (1991), a perspetiva interacionista da Teoria Social Cognitiva defende que os fatores sociais influenciam a autorregulação do indivíduo. Ou seja, o comportamento executado pelos sujeitos não é inteiramente autónomo e distanciado da realidade social na qual este se insere. Na perspetiva interacionista, "a conduta moral é regulada por uma reciprocidade de influência entre o pensamento e as autossanções, a conduta e uma rede de influências sociais." (Bandura, 1991, p. 278).

De acordo com a literatura, a autorregulação social pode explicar a relação estabelecida entre o desempenho académico dos alunos e as suas competências sociais (Patrick, 1997). Efetivamente, mecanismos cognitivos responsáveis pela regulação do rendimento escolar dos estudantes aparentam ser igualmente relevantes para os relacionamentos interpessoais (Patrick, 1997). Ser aceite e integrado pelo grupo de pares demonstra ter efeitos positivos ao nível do bem-estar, saúde e conforto, sendo considerado uma meta para a maioria dos seres humanos (Baumeister et al., 2005). Porém, para que tal aconteça, é necessário esforço e dedicação, e um entendimento dos comportamentos que são considerados socialmente aceitáveis (Baumeister et al., 2005). Assim, é essencial

que o indivíduo seja capaz de se adaptar, isto é, de autorregular o seu comportamento, conforme os padrões definidos pela sociedade (Baumeister et al., 2005).

O facto de uma pessoa ser aceite num grupo social, influencia um conjunto de aspetos, como a saúde, a felicidade e o bem-estar, sendo que indivíduos que estão integrados em redes sociais têm uma menor tendência para apresentar consequências físicas e psicológicas (Cacioppo et al., 2003; Lynch, 1979; Myers, 1992). No lado oposto, pessoas que não sejam incluídas em relações sociais podem demonstrar menos competências pró-sociais, entre as quais: colaborar com outros indivíduos ou prestar auxílio (Twenge et al., 2003); exibir mais comportamentos agressivos (Buckley et al., 2004; Twenge et al., 2001); revelar maior tendência para apresentarem uma perceção distorcida do tempo (maior ênfase no presente, do que no futuro); demonstrarem uma passividade apática e evitarem a autoconsciência (Twenge et al., 2003); apresentarem mais frequentemente comportamentos autodestrutivos (Twenge et al, 2002), e exibirem défices cognitivos (e.g., ao nível do raciocínio lógico) (Baumeister et al., 2002).

No que diz respeito aos estudantes universitários, as relações sociais são um fator fundamental para a adaptação, vivências e rendimento escolar (Barreto et al., 2004; Iturra et al., 2012; Soares & Gomes, 2013). A vida académica implica, no dia-a-dia, interações sociais entre os estudantes. A formação de relações interpessoais implica um conjunto de habilidades sociais, de forma a que os jovens sejam capazes de respeitar e cumprir as normas estabelecidas pelos vários grupos sociais. Caso tal não aconteça, os estudantes podem ser excluídos dos seus laços sociais ou, em casos mais drásticos, existirem episódios de violência verbal ou física (Salles & Silva, 2012). Quando as relações são positivas, podem fornecer aos jovens competências como uma maior capacidade de comunicação, níveis positivos de autoconceito e coesão grupal (Nunes & Garcia, 2010).

Associadas à autorregulação social encontram-se dimensões como o suporte social. Este construto é um fator positivo na promoção do bem-estar emocional dos estudantes universitários, contribuindo para o sentimento de valorização, reconhecimento, disponibilidade e pertença (Pinheiro & Ferreira, 2005). O conceito é entendido por Sarason e colaboradores (1983, p. 197) como a "existência ou a disponibilidade de pessoas em que se pode confiar, nos mostram que se preocupam connosco, nos valorizam e gostam de nós". Assim, o suporte social é considerado um construto multidimensional, que engloba recursos psicológicos e materiais, e por sua vez auxiliam os jovens nas suas relações (Sarason & Sarason, 2009). O suporte social, (principalmente a família e o grupo de amigos) constitui um dos mais eficazes atenuantes

de acontecimentos adversos, sendo um importante ingrediente para a resiliência psicológica (Batista, 2005). Também os professores, exigentes e responsivos, podem ser elementos de suporte social para os estudantes universitários (Feitosa et al., 2005).

Autorregulação da Aprendizagem

A autorregulação da aprendizagem pode ser designada como um processo onde o aluno planifica, executa e avalia o que aprendeu (Zimmerman & Schunk, 2011). Implica o autoconhecimento, a autorreflexão, a regulação emocional e o controlo dos pensamentos (Bembenutty, 2008; Wolters & Benzon, 2013). Um estudante não nasce com a capacidade de autorregular a sua aprendizagem. Esta habilidade vai sendo adquirida ao longo da vida, em consequência das suas experiências pessoais, do que vai aprendendo através de outras pessoas, e do contacto com o ambiente em que está inserido (Grau & Whitebread, 2012; Volet et al., 2009). Segundo Zimmerman (2013), a autorregulação implica uma disposição consciente, autorreflexiva e proativa da pessoa. Um indivíduo com um nível positivo de autorregulação, possui um conjunto de características específicas (e.g., comportamento, crenças pessoais, emoções, orientações motivacionais e relacionamentos interpessoais) que facilitam a aprendizagem e promovem o rendimento académico (Zimmerman, 2013).

Segundo vários investigadores, existem quatro dimensões básicas da aprendizagem: a) cognitiva/metacognitiva; b) motivacional; c) emocional/afetiva; d) social (Boruchovitch, 2014; Wolters & Benzon, 2013; Zimmerman & Moylan, 2009; Zimmerman & Schunk, 2011). Para além disso, podem ser identificadas três etapas constituintes do processo de autorregulação: 1) planificação; 2) execução; 3) autorreflexão. A primeira etapa implica a realização de uma análise do evento, o estabelecimento de objetivos e a sua correspondência com aprendizagens concretizadas em momentos anteriores. Por sua vez, na fase de execução, o indivíduo executa um comportamento. Na última etapa são avaliados os resultados obtidos, sendo que esta reflexão constitui um momento importante, pois a autorregulação acontece tendo por base as atividades anteriormente realizadas e as consequências obtidas (Ochoa, 2000; Rodríguez et al., 2009; Visdómine-Lozano & Luciano, 2006).

A motivação e as crenças (sobre a capacidade de aprendizagem) dos alunos têm um papel importante no uso de estratégias favoráveis ou desfavoráveis à aprendizagem (Weiner, 2010; Wolters & Benzon, 2013). A motivação é o que impulsiona uma pessoa a agir; isto é, consiste na força que ajuda a ação a ser iniciada e, ao mesmo tempo, a ser

mantida ao longo do tempo. Especificamente, ao nível da aprendizagem, esta motivação pode ser designada por orientação motivacional (Ryan & Decy, 2000). A orientação motivacional pode ser considerada como uma força intrínseca, onde existe um interesse pessoal e um prazer espontâneo em aprender determinado assunto ou em realizar alguma atividade (e.g., gosto pela matéria). Por outro lado, pode ser algo extrínseco, onde a recompensa pela aprendizagem de determinado assunto ou a execução de alguma tarefa é externa ao aluno (e.g., reconhecimento social, rendimento académico positivo). A motivação ao longo da aprendizagem não é sempre igual. Esta vai variando em função dos interesses e objetivos, das circunstâncias e das pessoas envolvidas no processo (Cunha & Boruchovitch, 2012; Ryan & Decy, 2000; Wolters, 2011).

Como síntese da revisão de literatura efetuada, importa salientar que o construto de aprendizagem autorregulada define que todos os estudantes são capazes de aprender e de regular a sua aprendizagem e motivação. Saliente-se, contudo, que estes têm de estar predispostos a assumir o controle e a ter um papel ativo neste processo. Segundo Rosário (2001, 2002b), existem muitos estudantes nas universidades portuguesas que revelam dificuldades no seu processo de autorregulação da aprendizagem. Estas lacunas podem apresentar-se no domínio motivacional (e.g., evitamento e desistência face a determinada tarefa), nos métodos de estudo que utilizam (e.g., utilização pouco adequada de alguma estratégia de estudo) ou nos recursos mobilizados (e.g., resistência na procura de ajuda). Para além disso, o autor acrescenta que os estudantes revelam falta de conhecimento sobre os processos de autorregulação da aprendizagem e, por sua vez, acreditam que a mesma abordagem pode ser igualmente eficaz ou ineficaz nas várias atividades académicas (Rosário, 2001, 2002b).

Autorregulação Emocional

A autorregulação emocional consiste num processo dinâmico que engloba esforços constantes para controlar emoções, sentimentos e comportamentos, de forma a que as metas criadas previamente sejam atingidas (Gratz & Roemer, 2004; Santana & Gondim, 2016). Este processo é encarado como a capacidade para fazer face, com sucesso, às emoções desfavoráveis, com o objetivo de as controlar em situações de stress e que possam resultar em transtornos de humor quando não reguladas (Berking et al., 2013; Berking et al., 2014).

Segundo Weiss e colaboradores (2015), a autorregulação emocional é uma competência fundamental na adaptação dos indivíduos aos mais variados contextos e

situações. Por sua vez, McKnow e colaboradores (2009) definem-na como a capacidade de moderar (modificar, inibir ou ativar) a atenção e os comportamentos provenientes das situações experienciadas. Os elementos destacados relativos à autorregulação emocional dizem respeito ao controlo de impulsos, ao adiamento da gratificação e à sustentação da atenção (Gratz & Roemer, 2004; McKnow et al., 2009; Thompson, 1994; Trentacosta & Shaw, 2009). De igual forma, Zimmer-Gembeck (2016) descreve-a como uma estratégia de enfrentamento ou de *coping*.

A autorregulação emocional abrange processos intrínsecos e extrínsecos, que incluem a monitorização, a avaliação e a alteração de reações emocionais. Deste modo, os indivíduos identificam as próprias emoções, criam objetivos e procuram alcançá-los, mediante o contexto em que estão inseridos e através de diversas estratégias de autorregulação (Berking et al., 2014; Cruvinel & Boruchovitch, 2010; Santana & Gondim, 2016; Simon & Durand-Bush, 2015).

O desenvolvimento da regulação das emoções inicia-se no primeiro ano de idade, com as emoções básicas (medo, alegria, raiva e tristeza) (Linhares & Martins, 2015), sendo a adolescência a etapa mais importante da avaliação dos processos de autorregulação (Silva & Freire, 2014). Neste período, as alterações socioemocionais do cérebro provocam modificações gerais que implicam uma procura constante por gratificações e uma menor capacidade de organizar o sistema cognitivo (Welborn et al., 2016). É também na adolescência que se desenvolvem as competências de autorregulação adaptativas (Bariola et al., 2011).

Com o avançar da idade, verifica-se uma tendência para o aumento da capacidade de autorregulação emocional quando as experiências internas são negativas ou quando são relacionadas com felicidade (Batistoni et al., 2013). Para além da idade, é necessário ter em conta que as capacidades de autorregulação dos pais e as questões culturais podem influenciar as estratégias de autorregulação emocional utilizadas pelas crianças, com impactos que podem perdurar até à idade adulta (Bariola et al., 2011; Cruvinel & Boruchovitch, 2010; Pinto et al., 2014).

O controlo das emoções negativas e positivas é um fator tido em consideração na avaliação da autorregulação emocional, realizada por alguns investigadores (Gondim et al., 2015; Gratz & Roemer, 2004; Weiss et al., 2015). Weiss e colaboradores (2015) referem que o controlo de emoções positivas (como a alegria) é realizado pelo indivíduo, uma vez que estas emoções favorecem o aumento da autoestima e a satisfação com a vida. Este controle faz com que o ser humano mantenha o foco e tome decisões adequadas e

conscientes, ao formar objetivos de curto e longo prazo. Em relação às emoções negativas (como o medo, a tristeza e a raiva), o seu controlo ajuda na diminuição de problemas relacionados com o sono (Berking et al., 2013, 2014) e na redução dos níveis de stress (Gratz & Roemer, 2004).

Autorregulação de Estudantes no Ensino Superior

Segundo Rosário (2001, 2002), existem muitos alunos nas escolas portuguesas com dificuldades no seu processo autorregulatório. Estas lacunas podem ser encontradas no domínio motivacional (e.g., evitação e desistência), nos métodos que utilizam (e.g., utilização imprópria de estratégias face a determinada atividade) e nos recursos utilizados (e.g., falta de proatividade na procura de ajuda).

A entrada na universidade acarreta um conjunto de mudanças nas vidas dos jovens, entre elas: mudança de cidade, saída de casa dos pais, dúvidas acerca da escolha profissional e necessidade de um maior sentido de autonomia. Estas alterações exigem aos estudantes novas adaptações, causando-lhes ansiedade e podendo levar a dificuldades de gestão dos processos de aprendizagem (Feldman et al., 2008; Magalhães, 2012). Como tal, a autorregulação desempenha um papel fundamental no desenvolvimento pessoal, na aquisição de competências socioemocionais, e no processo de ensino-aprendizagem, o que propicia a diminuição das dificuldades sentidas pelos estudantes universitários.

De acordo com autores como DiBenedetto (2011), Zimmerman e Cleary (2009), Zimmerman e Kitsantas (1997) e Zimmerman (2000), através da autorregulação, os estudantes são capazes "de adaptar as suas habilidades cognitivo-motoras às condições pessoais e contextuais", "escolhem e fazem ajustes de estratégias com base nos resultados alcançados; mantêm a motivação em função da perceção de autoeficácia; e raramente dependem das representações dos modelos" (Campinas, 2017, p.31). Ou seja, a autorregulação é promotora da aquisição do conhecimento, permitindo que os jovens apliquem técnicas de estudo eficazes e adquiram orientações motivacionais, crenças pessoais e emoções favoráveis à aprendizagem (Campinas, 2017).

Estudantes autorregulados podem ser caracterizados pela sua organização, esforço, interesse e sentido crítico. Estes estabelecem objetivos académicos, analisam o seu desempenho, enfrentam as suas dificuldades e identificam os comportamentos que podem prejudicar a sua aprendizagem (Schunk & Zimmerman, 2008). Desta forma, um maior nível de autorregulação resultará, *a priori*, em melhores resultados académicos e

numa atitude mais ativa, crítica e determinada (DiBenedetto, & Zimmerman, 2013; Lau et al., 2015).

A Situação Pandémica Atual e os Estudantes

A pandemia mundial, COVID-19, tem revigorado a necessidade de ajudar o indivíduo a compreender e regular as suas próprias emoções. Segundo a literatura, a situação pandémica que o país e o mundo atravessam está a provocar elevados níveis de stress (Araújo et al,, 2020), dado o seu impacto económico, político e social (Afifi et al., 2012; Bavel et al., 2020; Correia et al., 2020).

O número elevado de infetados e de mortes com Covid-19 em Portugal levou o governo a declarar estado de emergência, em março de 2020. Consequentemente, assistiu-se ao encerramento das escolas e à necessidade de realizar diversas adaptações em vários setores (Dias & Maia, 2020). As incertezas e as mudanças constantes tiveram impacto na saúde mental da população, com especial atenção na comunidade estudantil, onde se verificaram dificuldades emocionais, cognitivas e comportamentais (Barros-Delben et al., 2020; Benight & Harper, 2002; Brooks et al., 2020; CDCP, 2020; IASC, 2020; Lunn et al., 2020; Qiu et al., 2020; Shonkoff et al., 2012). De facto, o contexto pandémico promove incertezas, ameaças à vida, e quebra de rotinas, o que, consequentemente, se traduz em maiores níveis de stress (Lazarus & Folkman, 1984). Fatores como: a duração do período da quarentena, os medos do vírus, da infeção e das consequências, a frustração, a diminuição dos rendimentos, o contacto constante com informação errada/contraditória e o estigma face à COVID-19, também são considerados como propiciadores do aumento dos níveis de stress em toda a população (Dias & Maia, 2020). Saliente-se que os efeitos pandémicos podem ser piores, em cenários onde os recursos são escassos e a adversidade económica é agravada pelo apoio comunitário insuficiente (Dias & Maia, 2020). Também no domínio social existem fatores de risco, como a restrição de celebrações religiosas e de funerais, a violência interpessoal, a existência de trabalhadores migrantes vulneráveis, o estigma relacionado com a COVID-19 e a desinformação (Dias & Maia, 2020).

No que diz respeito aos estudantes universitários, em países como a China e os Estados Unidos da América, verificou-se que a preocupação com o bem-estar e qualidade de vida resultaram num aumento dos níveis de ansiedade e de depressão, logo no início da pandemia (Cao, et al., 2020; Liu, et al., 2020). Neste seguimento, um estudo foi desenvolvido por Wang e colaboradores (2020), contando com a participação de 1210 estudantes universitários, residentes na China. Verificou-se que 53.8% dessa amostra

avaliaram o impacto psicológico como sendo moderado ou severo, relatando como sintomas mais prevalentes: a ansiedade (28.8%), a depressão (16.5%) e o stress (8.1%), com diferenças significativas para o sexo feminino. Para além disso, salientou-se a necessidade de que o foco de atenção não incida apenas nas dificuldades experienciadas pelos estudantes no momento atual, sendo necessário dar atenção ao impacto que a pandemia terá nos jovens a longo prazo. De acordo com Stuckler e colaboradores (2009), em pandemias anteriores, verificou-se que um elevado número de estudantes teve os seus percursos académicos afetados, nomeadamente através da mudança de aulas presenciais para aulas remotas, o que influenciou as suas perspetivas para o futuro e, consequentemente, levou ao aumento dos níveis de ansiedade.

Os efeitos da COVID-19 na vida dos estudantes universitários, refletiram-se numa dificuldade em gerir as emoções e em estabelecer rotinas de estudo. Como tal, e sendo também estudantes universitários, considerou-se necessário intervir junto desta população com o intuito de promover a autorregulação e, assim, contribuir para a diminuição das dificuldades sentidas e para a superação de desafios.

De facto, a pandemia COVID-19 tem impacto na saúde mental do ser humano (Holmes et al., 2020). Em pandemias ocorridas anteriormente (e.g., gripe *influenza* nos EUA, em 1918-1919; *Severe Acute Respiratory Syndrome* – SARS – em Hong Kong, 2003) verificou-se, nomeadamente, um aumento de ocorrências de suicídio na população (Department of Health, 2003; Taubenberger et al., 2006). Apesar de atualmente o contexto ser diferente e estar em constante evolução, estudos apontam para um maior risco de ocorrência de suicídio, pelo que a sua prevenção é necessária a um nível universal (Wasserman, 1992). No geral, o risco de suicídio pode ser agravado pelo medo, isolamento e distanciamento social (Yao et al., 2020), mas também promovido pelo estigma direcionado a indivíduos com COVID-19 e às suas famílias. Há ainda investigações que indicam que o isolamento social, o consumo de álcool e substâncias, e o risco de violência doméstica também promovem a ideação suicida (O'Connor & Kirtley, 2018). A desinformação e exposição contínuas a histórias e notícias, que promovam o pânico e o medo, são apontados como fatores que condicionam o risco de suicídio (Garfin et al., 2020). Pessoas com perturbações do foro psiquiátrico podem experienciar um agravamento dos sintomas e outras podem desenvolver novos problemas ao nível da saúde mental, com especial atenção para a depressão, a ansiedade e o stress pós-traumático (associados a um risco elevado de suicídio) (Yao et al., 2020). A perda de emprego e a existência de stressores financeiros são outros fatores que aumentam o risco

de suicídio (Stuckler et al., 2009). Verifica-se que alguns não procuram ajuda, por terem a sobrecarga dos serviços de atendimento, ou por recearem atendimentos presenciais, dado o medo da exposição e o risco de contaminação (Torok et al., 2020). As pessoas que atravessam um processo de luto são geralmente as mais afetadas. É importante providenciar apoio comunitário para todos aqueles que vivem sozinhos e encorajar os familiares e amigos a ir verificando como essas pessoas estão (O'Connor & Kirtley, 2018). Outra solução passará pela redução da partilha contínua de histórias sobre a crise pandémica, por parte dos meios de comunicação, que promovem o medo nas pessoas e aumentam o risco de suicídio (WHO, 2020). É importante que sejam reunidas todas as estratégias fundamentais, para que se construa uma base sólida de prevenção do suicídio. A vigilância e o trabalho colaborativo é algo a ser motivado e a ter em conta nesta prevenção (Torok et al., 2020).

Ao reconhecer estas dificuldades, e cruzando-as com necessidades identificadas, considera-se pertinente a elaboração deste programa, a fim de capacitar os estudantes com estratégias de autorregulação, diminuindo as dificuldades que possam existir.

Procedimento Geral e Específico

Para divulgar o programa de intervenção, foi elaborado um *PowerPoint* apresentado pelas três dinamizadoras, em formato *online*, às três turmas da Licenciatura em Psicologia. Registe-se que houve a necessidade de articular com docentes da faculdade, para que estes disponibilizassem tempo inicial das suas aulas.

Como forma de entender as áreas nas quais os estudantes manifestavam maiores dificuldades, foi realizado um levantamento de necessidades no ato de inscrição no programa. Mediante o número de estudantes inscritos, foram constituídos três grupos de intervenção: um primeiro com três participantes, um segundo com uma estudante e um terceiro com cinco intervenientes. Os participantes dos grupos tinham idades compreendidas entre os 20 e os 30 anos, sendo todos do sexo feminino.

Mediante a revisão de literatura realizada e o objetivo principal deste programa, estabeleceu-se, como objetivo geral promover a autorregulação em termos de competências socioemocionais e de aprendizagem.

O programa de intervenção foi composto por sete sessões (Anexo 1), realizadas entre o mês de maio e o mês de junho. Todas as sessões tiveram a duração aproximada de 1:30h, sendo que a última sessão durou 40 minutos para ambos os grupos. Registe-se que as sessões envolveram a aceitação e combinação de uma data e horário compatível para todos os participantes, tendo existido a necessidade de reagendar múltiplas vezes as sessões, pelo surgimento de novas tarefas académicas.

No relativo às sessões, a primeira apresentou como objetivos específicos: a) criação de uma relação terapêutica de segurança entre as dinamizadoras e os estudantes; b) definição de regras de funcionamento do programa (e.g., pontualidade e assiduidade); c) avaliação de competências iniciais dos estudantes, prévias à implementação do programa, para posterior análise de impacto do mesmo. Como forma de responder a estes objetivos, foram realizadas as seguintes atividades: apresentação dos estudantes, das dinamizadoras e das regras de funcionamento das sessões; realização do pré-teste; discussão, em grupo, dos motivos que levaram os estudantes a inscrever-se e participar no programa; apresentação do programa de intervenção. Para avaliar a satisfação dos participantes, foi solicitado o preenchimento de uma ficha de avaliação da sessão. A fim de realizar uma articulação entre o tema abordado nesta sessão e o assunto que será destacado na sessão seguinte, foi construída uma atividade inter-sessão. Nesta sessão, os estudantes foram convidados a promover o autoconhecimento e a autorreflexão na

abordagem de competências pessoais, através da realização da atividade "Linha da vida: balanço de competências".

Na segunda sessão, os objetivos específicos foram: a) promover a sensibilização para o tema; b) promover a partilha de experiências dos estudantes, sobre a atividade inter-sessão; c) apresentação do conceito de autorregulação e explicitação das diferentes dimensões (emocional, aprendizagem e social); d) associação entre o estudado ao nível da literatura e a opinião dos estudantes, no relativo à autorregulação e às suas dimensões; e) incentivar os estudantes a refletirem sobre si próprios em cada uma das dimensões; f) reforçar, junto dos estudantes, a importância da autorregulação ao longo da vida e no ensino superior em particular; g) promover a sensibilização para o tema e a integração de conhecimentos. A fim de cumprir os objetivos estabelecidos foram construídas as seguintes atividades: debate, em grupo, da definição de autorregulação e das suas dimensões; criação de um mapa de palavras relacionadas com a autorregulação; realização da atividade "Como me vejo a mim próprio?". Para avaliar a satisfação dos participantes, foi solicitado o preenchimento de uma ficha de avaliação da sessão. A fim de realizar uma articulação entre o tema abordado nesta sessão e o assunto que será destacado na sessão seguinte, foi construída uma atividade inter-sessão. Nesta sessão, os estudantes foram convidados a responder a um questionário sobre a motivação para o estudo.

A sessão seguinte integrou os seguintes objetivos específicos: a) promover a sensibilização para o tema; b) compreender o nível de motivação para o estudo dos participantes; c) compreender, em grupo, o conceito de autorregulação da aprendizagem; d) refletir sobre a pertinência da autorregulação da aprendizagem no ensino superior; e) promover a noção de tempo e o autocontrolo; f) promover a reflexão dos estudantes na utilização de estratégias de autorregulação da aprendizagem (tomada de apontamentos); g) promover a sensibilização para o tema e a integração de conhecimentos. Como forma de responder a estes objetivos, foram realizadas as seguintes atividades: reflexão e partilha de estratégias em relação à motivação para o estudo; reflexão e partilha de ideias sobre os tópicos abordados na sessão; definir objetivos académicos, a curto, médio e longo prazo; leitura da Carta n.º 4 do livro "Cartas do Gervásio ao seu Umbigo" (Rosário et al., 2006) e resolução das atividades associadas (e.g., lista de atividades que se podem realizar entre cinco e 15 minutos; ditados populares utilizados pelo "umbigo"); leitura da Carta n.º 3 do livro "Cartas do Gervásio ao seu Umbigo" (Rosário et al., 2006) e resolução das atividades associadas (e.g., vantagens e desvantagens de tirar fotocópias aos

apontamentos dos colegas; elaborar uma lista de obstáculos à tomada de apontamentos). Para avaliar a satisfação dos participantes, foi solicitado o preenchimento de uma ficha de avaliação da sessão. A fim de realizar uma articulação entre o tema abordado nesta sessão e o assunto que será destacado na sessão seguinte, foi construída uma atividade inter-sessão. Nesta sessão, os estudantes foram convidados a registar uma situação do quotidiano em que tenha existido a necessidade de gerir as emoções.

A sessão quatro apresentou como objetivos específicos: a) promover a partilha de experiências dos estudantes, sobre as atividades inter-sessão; b) promover a sensibilização para o tema; c) compreender a diferença entre emoção e sentimento; d) explorar a importância das competências socioemocionais; e) conhecer as diferentes competências socioemocionais e a sua relação com a autorregulação (e.g., autocontrolo); f) refletir e apresentar o conceito de autorregulação emocional e a sua importância; g) apresentar as diversas estratégias de autorregulação emocional; h) promover a sensibilização para o tema e a integração de conhecimentos. A fim de cumprir os objetivos estabelecidos foram construídas as seguintes atividades: reflexão em grupo, com recurso ao *role-play*, sobre a importância de gerir as emoções; visualização e reflexão acerca de um vídeo informativo sobre a diferença entre emoção e sentimento, de António Damásio: exposição da definição do conceito de autorregulação emocional; realização do jogo "Mascarar as Emoções"; reflexão e partilha de ideias sobre os tópicos abordados na sessão. Para avaliar a satisfação dos participantes, foi solicitado o preenchimento de uma ficha de avaliação da sessão. A fim de realizar uma articulação entre o tema abordado nesta sessão e o assunto que será destacado na sessão seguinte, foi construída uma atividade inter-sessão. Nesta sessão, os estudantes foram convidados a concretizar as seguintes dinâmicas: "Terapia do Riso" – visualizar vídeos que estimulem o riso; refletir sobre a rede de suporte social, identificando figuras de suporte, modos como se interage com essas figuras, situações prévias de ativação dessa rede de suporte social; criar grupos/parelhas, onde cada participante se deve dar a conhecer e apresentar o colega no início da sessão seguinte.

Na sessão cinco definiram-se os seguintes objetivos específicos: a) incentivar o estabelecimento de relações interpessoais próximas, para melhoria do bem-estar dos estudantes; b) promover a sensibilização para o tema; c) reforçar a ligação entre a dimensão emocional e a social; d) demonstrar a importância da resolução de conflitos; e) compreender a relevância da rede de suporte social, na perspetiva de cada estudante; f) entender, em grupo, a importância do conceito de autorregulação social; g) promover a

sensibilização para o tema e a integração de conhecimentos. Como forma de responder a estes objetivos, foram realizadas as seguintes atividades: visualização e reflexão acerca de um vídeo sobre autorregulação social; exposição do construto de autorregulação social; recurso ao "Jogo do elogio e da gratidão"; utilização da "Dinâmica da caneta"; reflexão e partilha de ideias sobre os tópicos abordados na sessão. Para avaliar a satisfação dos participantes, foi solicitado o preenchimento de uma ficha de avaliação da sessão. A fim de realizar uma articulação entre o tema abordado nesta sessão e o assunto que será destacado na sessão seguinte, foi construída uma atividade inter-sessão. Nesta sessão, os estudantes foram convidados a ler e analisar, de forma autónoma, os materiais criados/utilizados ao longo do programa (e.g., panfletos).

A sessão seguinte integrou os seguintes objetivos específicos: a) promover a sensibilização para o tema; b) motivar a partilha de ideias, entre os estudantes, para a construção de um vídeo para integração das várias dimensões de autorregulação e como forma de publicitar o programa de intervenção; c) explorar, junto dos estudantes, a sua opinião relativamente aos tópicos abordados no programa de intervenção. A fim de cumprir os objetivos estabelecidos foram construídas as seguintes atividades: realização de um *Quiz* sobre os temas debatidos ao longo do programa; criação de uma *checklist*, em grupo, para a realização de um vídeo; reflexão e partilha de ideias sobre os tópicos abordados na sessão. Para avaliar a satisfação dos participantes, foi solicitado o preenchimento de uma ficha de avaliação da sessão. A fim de realizar uma articulação entre o tema abordado nesta sessão e o assunto que será destacado na sessão seguinte, a atividade inter-sessão implicou: o auxílio às dinamizadoras do programa, na construção do vídeo promocional, através da recolha e envio de materiais; a recolha e posterior envio dos materiais construídos e/ou utilizados durante as sessões, para as dinamizadoras.

Na última sessão, os objetivos específicos foram: a) aferir os conhecimentos adquiridos pelos estudantes, ao longo do programa, ao nível da autorregulação; b) avaliar os conhecimentos, dificuldades e dúvidas dos estudantes, no relativo à temática abordada ao longo do programa de intervenção; c) promover a concretização de uma discussão final e partilha de ideias. Como forma de responder a estes objetivos, foram realizadas as seguintes atividades: concretização de casos práticos, sobre autorregulação; implementação do pós-teste; reflexão e debate sobre o programa de intervenção (e.g., dúvidas, sugestões, questões). Para avaliar a satisfação dos participantes, foi solicitado o preenchimento de uma ficha de avaliação da sessão e de um questionário de avaliação da satisfação global com o programa de intervenção.

Avaliação da Intervenção

Resultados do Pré e do Pós-Teste

O pré-teste foi aplicado em três momentos distintos, dado o programa de intervenção contar com a participação de três grupos de trabalho. No grupo três, que integra cinco membros, o pré-teste foi administrado no dia três de maio, pelas 11h. Por sua vez, o grupo dois, que engloba três elementos, respondeu no dia três de maio, pelas 18h. O grupo um, que integrava um membro, realizou o pré-teste no dia sete de maio, pelas 10:30h. O pré-teste englobou, então, a participação de nove estudantes.

Os instrumentos utilizados para avaliação da dimensão da autorregulação da aprendizagem, da autorregularão emocional e da autorregulação social foram, respetivamente: o Questionário da Perceção da Autoeficácia para Autorregular a Aprendizagem (Rosário & Lourenço), o Questionário de Regulação Emocional (QRE - Gross & John, 2004, adaptado para a população portuguesa por Vaz et al., 2006) e a Escala de Satisfação com o Suporte Social (Ribeiro, 2011).

No Questionário da Perceção da Autoeficácia para Autorregular a Aprendizagem (Rosário & Lourenço), verifica-se que, comparativamente ao pré-teste, houve uma ligeira diminuição de resultados; porém, estes mantiveram-se acima da média. Por sua vez, no Questionário de Regulação Emocional (QRE - Gross & John, 2004, adaptado para a população portuguesa por Vaz et al., 2006), em ambas as dimensões, obteve-se um aumento na pontuação, comparativamente ao pré-teste, ainda que na dimensão "Supressão emocional" os resultados continuem abaixo da média. Na Escala de Satisfação com o Suporte Social (Ribeiro, 2011), observou-se a diminuição da pontuação na maioria das dimensões do instrumento, comparativamente ao pré-teste, encontrando-se todos os resultados abaixo da média.

Considerando os resultados obtidos no pré e no pós-teste, verifica-se que os participantes apresentaram ligeiras melhorias na autorregulação da aprendizagem e na emocional. Por outro lado, constata-se que a dimensão social é a área que revela resultados inferiores, tendo os participantes diminuído a pontuação obtida no pós-teste. Como tal, sugere-se que, em aplicações futuras, se dê mais atenção à autorregulação social, nomeadamente através do aumento do número de sessões relativas a esta dimensão.

Pré-Teste

Tabela 2.

Resultados do Pré-Teste

Instrumento	Pontuação mínima possível	Pontuação máxima possível	Pontuação média	Resultado obtido
Questionário da Perceção de Autoeficácia para Autorregular a Aprendizagem				
	10	50	30	38.7
Questionário de Regulação Emocional				
Reavaliação cognitiva	6	30	18	19.5
Supressão emocional	4	20	12	10.4
Escala de Satisfação com o Suporte Social				
Satisfação com amigos	5	25	15	14.8
Intimidade	4	20	12	9.8
Satisfação com a família	3	15	9	5.6
Atividades sociais	3	15	9	4.8

Pós-Teste

Tabela 3.

Resultados do Pré-Teste

Instrumento	Pontuação mínima possível	Pontuação máxima possível	Pontuação média	Resultado obtido
Questionário da Perceção de Autoeficácia para Autorregular a Aprendizagem				
	10	50	30	37.7
Questionário de Regulação Emocional				
Reavaliação cognitiva	6	30	18	23.6
Supressão emocional	4	20	12	10.6
Escala de Satisfação com o Suporte Social				
Satisfação com amigos	5	25	15	12.4
Intimidade	4	20	12	9.5

Satisfação com a família	3	15	9	5.8
Atividades sociais	3	15	9	5.6

Reflexão Final

A realização do programa de intervenção consistiu num processo de aprendizagem enriquecedor, uma vez que possibilitou a oportunidade de criar um programa sobre a autorregulação e competências socioemocionais (temática fundamental no desenvolvimento humano), trabalhar em conjunto com colegas de curso e dinamizar sessões para estudantes do Ensino Superior. Considerando que nenhuma das estudantes responsáveis pela dinamização havia preparado uma atividade semelhante, e que envolvesse a participação real de estudantes, houve a possibilidade de desenvolver competências como: gestão de tempo, priorização de tarefas, adaptabilidade de horários, flexibilidade, persistência, resiliência, disciplina e trabalho em equipa e colaborativo.

A concretização e implementação do programa de intervenção apresenta um conjunto de aspetos positivos. O primeiro passa pela dinâmica de trabalho entre as dinamizadoras. Ao longo do período de construção do programa, verificou-se um forte sentido de entreajuda, cooperação, entendimento e respeito entre as dinamizadoras, resultando num trabalho fluído e produtivo, o que permitiu enfrentar, de forma eficiente, os desafios que foram surgindo ao longo do ano. Outro aspeto positivo prende-se com a participação das estudantes nas sessões. As participantes demonstraram, de forma constante, uma atitude de empenho, interesse e disponibilidade para a participação nas dinâmicas e tarefas realizadas, assim como para a aprendizagem de conteúdos.

No que concerne aos aspetos menos positivos, é possível considerar os diferentes imprevistos ocorridos ao longo da implementação do programa, nomeadamente a mudança de horário das sessões (devido a contratempos académicos) e a dificuldade em conciliar as atividades académicas das participantes, com os horários das dinamizadoras. Ainda sobre o início do programa, considera-se que o facto de o convite para o construir e implementar ter surgido de forma repentina, não permitiu uma reflexão e preparação atempada e adequadas.

O facto de as sessões terem sido realizadas no formato online, pode ser encarado de forma positiva, dado ter possibilitado a participação de estudantes de zonas geográficas distintas. Porém, também apresenta o seu lado menos positivo, pois durante as sessões, frequentemente, existiram quebras de ligação e conexão, e diversos distratores (e.g., animais de estimação). A ausência de contacto físico também pode ser considerada como um aspeto menos positivo, pois não permitiu uma relação de maior proximidade entre as participantes dos diferentes grupos, e entre os grupos e as dinamizadoras do programa.

Como sugestões de melhorias do programa de intervenção, propõe-se a implementação do programa no início do primeiro semestre, uma vez que os estudantes se encontrariam com mais energia e com um menor número de tarefas académicas calendarizadas (e.g., frequências, trabalhos em grupo, exposições orais). Outra sugestão passa pela realização do programa em formato presencial ou misto (online e presencial), o que permitiria a melhoria das relações estabelecidas entre os participantes, e entre estes e as dinamizadoras. Para além disso, seria necessária a criação de um maior número de atividades práticas e dinâmicas, principalmente nas sessões iniciais, como forma de colmatar os aspetos menos positivos elencados pelas participantes. O aumento do número de sessões é outra das sugestões elencadas, dado que possibilitaria um maior aprofundamento de cada dimensão da autorregulação.

Globalmente, considera-se que o programa de intervenção consistiu numa atividade dinâmica, enriquecedora e complexa, que possibilitou a aquisição de competências específicas (e.g., dinamização de sessões) e transversais (e.g., capacidade de trabalhar em equipa e resolução de problemas). Para além disso, julga-se que a construção e implementação do presente programa permitiu a aprendizagem de conteúdos científicos, relativos à temática da autorregulação, o que constitui uma mais valia para o percurso académico e profissional futuro das dinamizadoras. Saliente-se que o apoio constante e próximo das supervisoras foi um fator essencial para a eficácia deste programa. Através da realização dos ajustes indicados nas sugestões de melhoria, considera-se que se conseguirá obter um programa atrativo, dinâmico e com melhores resultados de eficácia. Como tal, a sua aplicação futura, junto dos estudantes universitários, revelar-se-á essencial, a fim de se prevenirem possíveis dificuldades decorrentes do ingresso no Ensino Superior e/ou em consequência da situação pandémica atual.

Referências

Afifi, W., Felix, E., & Afifi, T. (2012). The impact of uncertainty and communal coping on mental health following natural disasters. *Anxiety, Stress & Coping, 25*(3), 329-347. https://doi.org/10.1080/10615806.2011.603048

Almeida, L. S., & Soares, A. P. (2004). Os Estudantes Universitários: Sucesso Escolar e Desenvolvimento Psicossocial. Em E. Mercuri, & S. A. Polydoro, *Estudante Universitário: Características e Experiências de Formação* (pp. 15-40). Cabral Editora e Livraria Universitária.

Almeida, L. S., Guisande, M. A., Pereira, A. S., Joly, C., Donaciano, B., Mendes, T., & Ribeiro, M. S. (2009). Escala de Competências de Estudo (ECE-SUP): Fundamentos e Construção. *Actas do Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 4282-4292). Braga, Portugal: Universidade do Minho. Centro de Investigação em Educação (CIEd).

Araújo, M., Enumo, S., Machado, W., Vicentini, E., & Weide, J. (2020). Enfrentando o estresse em tempos de pandemia: proposição de uma Cartilha. *Contribuições da psicologia no contexto da pandemia da COVID-19, 37,* 1-10. http://dx.doi.org/10.1590/1982-0275202037e200065

Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 50*(2), 248-287. https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90022-L

Bariola, E., Gullone, E., & Hughes, E. K. (2011). Child and adolescent emotion regulation: The role of parental emotion regulation and expression. *Clinical Child and Family Psychology Review, 14*, 198-212. https://doi.org/10.1007/s10567-011-0092-5

Barreto, M. C., Pierri, M., Del Prette, Z. A., & Del Prette, A. (2004). Habilidades sociais entre jovens universitários: um estudo comparativo. *Revista Matemática Estatística, 22*(1), 31-42. Obtido de http://jaguar.fcav.unesp.br/RME/fasciculos/v22/v22_n1/A3_MCMBarret_Al

Barros-Delben, P., Cruz, R., Trevisan, K., Gai, M., Carvalho, R., Car, P., & Malloy-Diniz, L. (2020). Saúde mental em situação de emergência: COVID-19. *Revista Debates in Psychiatry, 10*. Obtido de https://d494f8133c95463a898cea1519530871.filesusr.com/ugd/c37608_e2757d5503104506b30e50caa6fa6aa7.pdf

Batista, M. N. (2005). Desenvolvimento do Inventário de Percepção de Suporte Familiar (IPSF): Estudos psicométricos preliminares. *Psico-USF, 10*(1), 11-19. https://doi.org/10.1590/S1413-82712005000100003

Batistoni, S. S., Ordonez, T. N., Silva, T. B., Nascimento, P. P., & Cachioni, M. (2013). Emotional Regulation Questionnaire (ERQ): Indicadores psicométricos e relações com medidas afetivas em amostra idosa. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 26*(1), 10-18. https://doi.org/10.1590/S0102-79722013000100002

Baumeister, R. F., DeWall, C. N., Ciarocco, N. J., & Twenge, J. M. (2005). Social Exclusion Impairs Self-Regulation. *Journal of Personality and Social Psychology, 88*(4), 589–604. https://doi.org/10.1037/0022-3514.88.4.589

Baumeister, R. F., Twenge, J. M., & Nuss, C. K. (2002). Effects of social exclusion on cognitive processes: Anticipated aloneness reduces intelli gent thought. *Journal of Personality and Social Psychology, 83*(4), 817-827. https://doi.org/10.1037/0022-3514.83.4.817

Bavel, J. B., Capraro, V., Cichocka, A., Cikara, M., Crockett, M. J., Crum, A. J., . . . Ellemers, N. (2020). Using social and behavioural science to support COVID-19 pandemic response. *Nature Human Behavior, 4*(1), 460-471. http://dx.doi.org/10.1038/s41562-020-0884-z

Bembenutty, H. (2008). The first word: A letter from the guest editor on self-regulation of learning. *Journal of Advanced Academics, 20*(1), 6-16. https://doi.org/10.4219/jaa-2008-884

Benight, C., & Harper, M. (2002). Coping self-efficacy perceptions as a mediator between acute stress response and long-term distress following natural disasters. *Journal of Traumatic Stress, 15*(3), 177-186. http://dx.doi.org/10.1023/A:1015295025950

Berking, M., Ebert, D., Cuijpers, P., & Hofmann, S. G. (2013). Emotion-regulation skills training enhances the efficacy of cognitive behavioral therapy for major depressive disorder. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 234-245. https://doi.org/10.1159/000348448

Berking, M., Wirtz, C. M., Svaldi, J., & Hofmann, S. G. (2014). Emotion Regulation Predicts Symptoms of Depression over Five Years. *Behavior Research and Therapy, 57*, 13-20. https://doi.org/10.1016/j. brat.2014.03.003

Boruchovitch, E. (2014). Autorregulação da aprendizagem: contribuições da psicologia educacional para a formação de professores. *Revista da Associação Brasileira de*

Psicologia Escolar e Educacional, 18(3), 401-409. https://doi.org/10.1590/2175-3539/2014/0183759

Brandtstädter, J. (2007). Action Perspectives on Human Development. Em W. Damon, & R. Lerner, *Handbook of Child Psychology - Theoretical Models of Human Development* (pp. 516–568). John Wiley & Sons. https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0110

Brooks, S., Webster, R., Smith, L., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N., & Rubin, G. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. *The Lancet, 395*(10227), 912-920. http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30460-8

Buckley, K., Winkel, R., & Leary, M. (2004). Reactions to acceptance and rejection: Effects of level and sequence of relational evaluation. *Journal of Experimental Social Psychology, 40*(1), 14-28. https://doi.org/10.1016/S0022-1031(03)00064-7

Cacioppo, J. T., Hawkley, L. C., & Berntson, G. G. (2003). The Anatomy of Loneliness. *Current Directions in Psychological Science, 12*(3), 71-74. https://doi.org/10.1111/1467-8721.01232

Cao, W., Fang, Z., Hou, G., Han, M., Xu, X., Dong, J., & Zheng, J. (2020). The psychological impact of the COVID-19 epidemic on college students in China. *Psychiatry Research, 287*. https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.112934

Carlson, S. M., Zelazo, P. D., & Faja, S. (2013). Executive Function. Em P. D. Zelazo, *The Oxford Handbook of Developmental Psychology: Body and Mind* (pp. 706–743). Oxford University Press.

CDCP. (2020). *Center for Disease Control and Prevention.* Obtido de Stress and Coping: https://www.cdc.gov/coronavirus/2019-ncov/daily-life-coping/managing-stress-anxiety.html?CDC_AA_refVal=https%3A%2F%2Fwww.cdc.gov%2Fcoronavirus%2F2019-ncov%2Fprepare%2Fmanaging-stress-anxiety.html

Correia, S., Luck, S., & Verner, E. (2020). Pandemics depress the economy, public health interventions do not: evidence rom the 1918 Flu. *Social Science Research Network*. http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.356156

Cruvinel, M., & Boruchovitch, E. (2010). Regulação emocional: A construção de um instrumento e resultados iniciais. *Psicologia em Estudo, 15*, 537-545. https://doi.org/10.1590/S1413-73722010000300011

Cunha, N., & Boruchovitch, E. (2012). Estratégias de aprendizagem e motivação para aprender na formação de professores. *Interamerican Journal of Psychology, 46*(2), 247-254. https://doi.org/10.30849/rip/ijp.v46i2.316

Department of Health. (2003). *Severe Acute Respiratory Syndrome (SARS) Statistics*. Obtido de Department of Health, Hong Kong: http://www.info.gov.hk/dh/

Diamond, A. (2002). Normal Development of Prefrontal Cortex from Birth to Young Adulthood: Cognitive Functions, Anatomy, and Biochemistry. Em D. T. Stuss, & R. T. Knight, *Principles of Frontal Lobe Function* (pp. 466-503). Oxford University Press.

Dias, P. C., & Maia, B. R. (2020). Ansiedade, depressão e estresse em estudantes universitários: o impacto da COVID-19. *Estudos de Psicologia, 37*. http://dx.doi.org/10.1590/1982-0275202037e200067

DiBenedetto, M. K., & Zimmerman, B. J. (2011). An Educator with Passion for Developing Self-Regulation of Learning through Social Learning. *Annual Meeting of the American Educational Research Association* (pp. 8-12). New Orleans, LA: Online Submission. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.04.004

DiBenedetto, M. K., & Zimmerman, B. J. (2013). Construct and predictive validity of microanalytic measures of students' self-regulation of science learning. *Learning and Individual Differences, 26*, 30-41. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.04.004

Feitosa, F. B., Matos, M. G., Prette, Z. A., & Prette, A. D. (2005). Suporte social, nível socioeconômico e o ajustamento social e escolar de adolescentes portugueses. *Temas em Psicologia, 13*(2), 129-138.

Feldman, L. e. (2008). Relaciones entre estrés académico, apoyo social, salud mental y rendimiento académico en estudiantes universitarios venezolanos. *Universitas Psychologica, 7*(3), 739-752.

Feldman, L., & al., e. (2008). Relaciones entre estrés académico, apoyo social, salud mental y rendimiento académico en estudiantes universitarios venezolanos. *Universitas Psychologica, 7*(3), 739-752.

Feldman, R. (2009). The development of regulatory functions from birth to 5 years: Insights from premature infants. *Child Development, 80*(2), 544-561. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01278.x

Freitas, V., & Mota, C. P. (2015). Implicações da vinculação amorosa e suporte social na autoestima em jovens. *Análise Psicológica, 3*(33), 303-315. https://doi.org/10.14417/ap.863

Ganda, D. R., & Boruchovitch, E. (2019). Intervenção em autorregulação da aprendizagem com alunos do ensino superior: análise da produção científica. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia, 10*(3), 3-25. http://dx.doi.org/10.5433/2236-6407.2019v10n3p03

Garfin, D. R., Silver, R. C., & Holman, E. A. (2020). The novel coronavirus (COVID-2019) outbreak: amplification of public health consequences by media exposure. *Health Psychology, 39*(5), 355–357. https://doi.org/10.1037/hea0000875

Geldhof, G. J., Little, T. D., & Colombo, J. (2010). Self-Regulation across the Life Span. Em M. E. Lamb, & A. Freund, *The Handbook of Life-Span Development* (pp. 116-157). Wiley.

Gomes, G., Maia, F. A., Gomes, C. A., & Monteiro, M. (2016). Relações Interpessoais Na Universidade: O Que Pensam Estudantes Da Graduação Em Psicologia? *Estudos Interdisciplinares em Psicologia, 7*(1), 56-76. http://dx.doi.org/10.5433/2236-6407.2016v7n1p56

Gondim, S. M., Pereira, C. R., Hirschle, A. L., Palma, E. M., Alberton, G. D., Paranhos, J. .., & Ribeiro, W. B. (2015). Evidências de Validação de uma Medida de Características Pessoais de Regulação das Emoções. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 659-667. https://doi.org/10.1590/1678-7153.201528403

Gratz, K. L., & Roemer, L. (2004). Multidimensional Assessment of Emotion Regulation and Dysregulation: Development Factor Structure, and Initial Validation of the Difficulties in Emotion Regulation Scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 26*(1), 41-54. https://doi.org/10.1007/s10862-008-9102-4

Grau, V., & Whitebread, D. (2012). Self and social regulation of learning during collaborative activities in the classroom: The interplay of individual and group cognition. *Learning and Instruction, 22*(6), 401-412. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2012.03.003

Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 85*(2), 348-362. https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348

Holmes, E. A., O'Connor, R. C., & Perry, V. H. (2020). Multidisciplinary research priorities for the COVID-19 pandemic: a call for action for mental health science. *Lancet Psychiatry, 7*(6), 547-560. https://doi.org/10.1016/S2215-0366(20)30168-1

IASC. (2020). *Inter-Agency Standing Commitee.* Obtido de Guia preliminar: como lidar com os aspectos psicossociais e de saúde mental referentes ao surto de COVID-19 - Versão 1.5: e https://interagencystandingcommittee.org/system/files/2020-03/IASC%20Interim%20Briefing%20Note%20on%20COVID-19%20Outbreak%20Readiness%20and%20Response%20Operations%20-%20MHPSS%20%28Portugue se%29.pdf

Iturra, G. O., Goic, C. E., Astete, E. P., & Jara, M. O. (2012). Habilidades Sociales y rendimento académico: Una mirada desde el género. *Acta Colombiana de Psicología, 15*(2), 21-28. Obtido de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-91552012000200003

Joly, M. C., Dias, A. S., Almeida, L. S., & Franco, A. H. (2012). Autorregulação na Universidade. *II Seminário Internacional "Contributos da Psicologia em Contextos Educativos"* (pp. 1020-1028). Braga, Portugal: Universidade do Minho. Centro de Investigação em Educação (CIEd).

Klein, V. C., Gaspardo, C. M., & Linhares, M. B. (2011). Dor, Autorregulação e Temperamento em Recém-nascidos Pré-termo de Alto Risco. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 24*(3), 504-512. https://doi.org/10.1590/S0102-79722011000300011

Klein, V. C., Gaspardo, C. M., Martinez, F. E., Grunau, R. E., & Linhares, M. B. (2009). Pain and distress reactivity and recovery as early predictors of temperament in toddlers born preterm. *Early Human Development, 85*(9), 569-576. https://doi.org/10.1016/j.earlhumdev.2009.06.001

Kochanska, G., Murray, K., & Coy, K. C. (1997). Inhibitory Control as a Contributor to Conscience in Childhood: From Toddler to Early School Age. *Child Development, 68*(2), 263-277. https://doi.org/10.2307/1131849

Kopp, C. B. (1982). Antecedents of self-regulation: A developmental perspective. *Developmental Psychology, 18*(2), 199-214. https://doi.org/10.1037/0012-1649.18.2.199

Kopp, C. B. (1989). Regulation of distress and negative emotions: A developmental view. *Developmental Psychology, 25*(3), 343-354. https://doi.org/10.1037/0012-1649.25.3.343

Larson, R. W. (2011). Adolescents' Conscious Processes of Developing Regulation: Learning to Appraise Challenges. *New Directions for Child and Adolescent, 2011*(133), 87-97. https://doi.org/10.1002/cd.306

Lau, C., Kitsantas, A., & Miller, A. (2015). Using microanalysis to examine how elementary students self-regulate in math: a case study. *Procedia – Social and Behavioral Sciences, 174*, 2226-2233. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.879

Lazarus, R., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping.* Springer Publishing Company.

Lerner, R. M. (2007). Developmental Science, Developmental Systems, and Contemporary Theories of Human Development. Em R. M. Lerner, *Theoretical models of human development. Volume 1 of the Handbook of child psychology* (pp. 1–17). Wiley. https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0101

Lerner, R. M., & Steinberg, L. (2009). The Scientific Study of Adolescent Development: Historical and Contemporary Perspectives. Em R. M. Lerner, & L. Steinberg, *Handbook of Adolescent Psychology: Individual Bases of Adolescent Development* (pp. 3–14). John Wiley & Sons. https://doi.org/10.1002/9780470479193.adlpsy001002

Lindner, R. W., & Harris, B. (1993). Self-Regulated Learning: Its Assessment and Instructional Implications. *Educational Research Quarterly, 16*(2), 29-37.

Linhares, M. B., & Martins, C. B. (2015). O processo da autorregulação no desenvolvimento de crianças. *Estudos de Psicologia, 32*(2), 281-293. http://dx.doi.org/10.1590/0103-166X2015000200012

Liu, S., Yang, L., Zhang, C., Xiang, Y., Liu, Z., Hu, S., & Zhang, B. (2020). Online mental health services in China during the COVID-19 outbreak. *Lancet Psychiatry, 7*(4), e-17 - e-18. https://doi.org/10.1016/S2215-0366(20)30077-8

Lunn, P., Belton, C., Lavin, C., McGowan, F., Timmons, S., & Robertson, D. (2020). *Using behavioural science to help fight the coronavirus.* Dublin: Economic and Social Research Institute. Obtido de https://www.esri.ie/system/files/publications/WP656.pdf

Lynch, J. J. (1979). *The broken heart: The medical consequences of loneliness.* New York: Basic Books.

Magalhães, C. R. (2012). A autorregulação da aprendizagem em Programa Institucional de Acolhimento e Suporte ao aluno universitário: os professores como parceiros. *Cadernos de Educação*(42), 143-167. https://doi.org/10.15210/CADUC.V0I42.2152

Mayer, J. D., & Gaschke, Y. N. (1988). The experience and meta experience of mood. *Journal of Personality and Social Psychology, 55*(1), 102–111. https://doi.org/10.1037/0022-3514.55.1.102

McClelland, M. M., Cameron Ponitz, C., Messersmith, E., & Tominey, S. (2010). Self-regulation: The integration of cognition and emotion. Em W. F. Overton, *Cognition, biology and methods - Volume 1 of The handbook of life-span development* (pp. 509–553). Wiley.

McClelland, M. M., Geldhof, G. J., Cameron, C. E., & Wanless, S. B. (2015). Development and Self-Regulation. Em R. M. Lerner, *Handbook of Child Psychology and Developmental Science* (pp. 1-43). John Wiley & Sons. https://doi.org/10.1002/9781118963418.childpsy114

McClelland, M., Geldhof, J., Morrison, F., Gestsdóttir, S., Cameron, C., Bowers, E., . . . Grammer, J. (2018). Self-Regulation. Em N. Halfon, C. B. Forrest, R. M. Lerner, & E. M. Faustman, *Handbook of Life Course Health Development* (pp. 275-298). Springer.

Morrison, F. J., Ponitz, C. C., & McClelland, M. M. (2010). Self-Regulation and Academic Achievement in the Transition to School. Em M. A. S. D. Calkins, *Child Development at the Intersection of Emotion and Cognition* (pp. 203–224). American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/12059-011

Noronha, A. P., & Batista, H. H. (2020). Relações entre Forças de Caráter e Autorregulação Emocional em Universitários Brasileiros. *Revista Colombiana de Psicología, 29*, 73-86. https://doi. org/10.15446/rcp.v29n1.72960

Nunes, S. M., & Garcia, A. R. (2010). Estudantes Do Ensino Superior: as relações pessoais e interpessoais. *GESTIN: Revista da Escola Superior de Gestão, 8*(8), 195-203.

O'Connor, R., & Kirtley, O. (2018). The integrated motivational-volitional model of suicidal behaviour. *Philosophical Transactions of the Royal Society B-Biological Sciences, 373*(1754), 1-10. https://doi.org/10.1098/rstb.2017.0268

Ochoa, R. F. (2000). Autorregulación, metacognición y evaluación. *Acción Pedagógica, 9*(1), 4-11.

Oliveira, A. K., Luz, A. R., & Oliveira, K. K. (2020). As possibilidades da utilização de técnicas de autorregulação da aprendizagem por alunos de graduação. *Brazilian Journal of Development, 6*(3), 10228-10243. https://doi.org/10.34117/bjdv6n3-050

Olson, S. L., Sameroff, A. J., Lunkenheimer, E. S., & Kerr, D. (2009). Self-Regulatory Processes in the Development of Disruptive Behavior Problems: The Preschool-to-School Transition. Em S. L. Olson, & A. J. Sameroff, *Biopsychosocial Regulatory Processes in the Development of Childhood Behavioral Problems* (pp. 144-185). Cambridge University Press.

Overton, W. F. (2007). Developmental Psychology: Philosophy, Concepts, Methodology. Em R. M. Lerner, *Theoretical models of human development. Volume 1 of the Handbook of child psychology* (pp. 18–88). Wiley. https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0102

Overton, W. F. (2011). Relational Developmental Systems and Quantitative Behavior Genetics: Alternative or Parallel Methodologies? *Research in Human Development, 8*(3-4), 258-263. https://doi.org/10.1080/15427609.2011.634289

Overton, W. F. (2013). Relationism and Relational Developmental Systems: A Paradigm for Developmental Science in the Post-Cartesian Era. Em R. M. Lerner, & J. B. Benson, *Embodiment and epigenesis: Theoretical and methodological issues in understanding the role of biology within the relational developmental system. Advances in Child Development and Behavior* (Vol. 44, pp. 21-64). Elsevier. https://doi.org/10.1016/B978-0-12-397947-6.00002-7

Overton, W. F., & Lerner, R. M. (2012). Relational developmental systems: A paradigm for developmental science in the postgenomic era. *Behavioral and Brain Sciences, 35*(5), 375–376. https://doi.org/10.1017/S0140525X12001082

Pais-Ribeiro, J. L. (1999). Escala de Satisfação com o Suporte Social: ESSS. *Análise Psicológica, 17*(3), 547-558. https://www.researchgate.net/profile/Jose-Pais-Ribeiro/publication/37650230_Escala_de_Satisfacao_com_o_Suporte_Social_ESSS/links/02e7e526800853d1cd000000/Escala-de-Satisfacao-com-o-Suporte-Social-ESSS.pdf

Paris, S. G., & Newman, R. S. (1990). Development Aspects of Self-Regulated Learning. *Educational Psychologist, 25*(1), 87-102. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2501_7

Patrick, H. (1997). Social self-regulation: Exploring the relations between children' social relationships, academic self-regulation, and school performance. *Educational Psychologist, 32*(4), 209-220. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3204_2

Pinto, H. M., Carvalho, A. R., & Sá, E. N. (2014). Os estilos educativos parentais e a regulação emocional: Estratégias de regulação e elaboração emocional das crianças em idade escolar. *Análise Psicológica, 32*, 387-400. https://doi.org/1014417/ap.32.3.844

Pintrich, P. R., & Zusho, A. (2002). The Development of Academic Self-Regulation: The Role of Cognitive and Motivational Factors. Em A. Wigfield, & J. S. Eccles, *Development of Achievement Motivation* (pp. 249-284). Academic Press.

Pintrich, P. R., Smith, D. A., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (1993). Reliability and Predictive Validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (Mslq). *Educational and psychological measurement, 53*(3), 801-813. https://doi.org/10.1177/0013164493053003024

Qiu, J., Shen, B., Zhao, M., Wang, Z., Xie, B., & Xu, Y. (2020). A nationwide survey of psychological distress among Chinese people in the COVID-19 epidemic: implications and policy recommendations. *General Psychiatry, 33*, e100213. http://dx.doi.org/10.1136/gpsych-2020-100213

Ramos, F., Enumo, S., & Paula, K. (2015). Teoria Motivacional do Coping: uma proposta desenvolvimentista de análise do enfrentamento do estresse. *Estudos de Psicologia, 32*(2), 269-280. http://dx.doi.org/10.1590/0103-166X2015000200011

Rodríguez, L. M., Russián, G. C., & Moreno, J. E. (2009). Autorregulación emocional y actitudes ante situaciones de agravio. *Revista de Psicología, 5*(10), 25-44.

Rosário, P. (1999). As Abordagens dos Alunos ao Estudo: Diferentes Modelos e suas Interrelações. *Psicologia : Teoria, Investigação e Prática, 4*(1), 43-61.

Rosário, P. (2001). Diferenças processuais na aprendizagem: Avaliação alternativa Diferenças processuais na aprendizagem: Avaliação alternativa. *Psicologia, Educação e Cultura, 1*(1), 87-102.

Rosário, P. (2001). Diferenças processuais na aprendizagem: Avaliação alternativa Diferenças processuais na aprendizagem: Avaliação alternativa. *Psicologia, Educação e Cultura, 1*(1), 87-102.

Rosário, P. (2002). *Estórias para estudar, história sobre o estudar: Narrativas auto-regulatórias na sala de aula.* Porto: Porto Editora.

Rosário, P. (2002b). *Estórias para estudar, história sobre o estudar: Narrativas auto-regulatórias na sala de aula.* Porto: Porto Editora.

Rosário, P. T. (2003). Estórias para Estudar, Histórias sobre o Estudar: Narrativas Autorregulatórias na Sala de Aula. *Revista Portuguesa de Educação, 16*(2), 117-133.

Rosário, P., Almeida, L. S., & Oliveira, A. (2000). Estratégias de Auto-Regulação da Aprendizagem, Tempo de Estudo e Rendimento Escolar: Uma Investigação no Ensino Secundário. *Psicologia : Teoria, Investigação e Prática, 5*(2), 197-211.

Rothbart, M. K., & Bates, J. E. (2006). Temperament. Em W. Damon, R. M. Lerner, & N. Eisenberg, *Handbook of Child Psychology, Social, Emotional, and Personality Development* (pp. 99-165). John Wiley & Sons.

Ryan, R., & Deci, E. (2017). *Self-determination theory: basic psychological needs in motivation, development and wellness.* The Guilford Press.

Ryan, R., & Decy, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*(1), 68-78. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68

Salles, L., & Silva, J. (2012). Diferenças, preconceitos e violência no âmbito escolar: algumas reflexões. *Cadernos de Educação, 30*, 149-166. Obtido de http://www.periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1768%20/1643

Santana, V. S., & Gondim, S. M. (2016). Regulação emocional, Bem-estar Psicológico e Bem-estar Subjetivo. *Estudos de Psicologia (Natal), 21*(1), 58-68. https://doi.org/10.5935/1678-4669.20160007

Sarason, I. G., & Sarason, B. R. (2009). Social support: Mapping the construct. *Journal of Social and Personal Relationships, 26*(1), 113-120. https://doi.org/10.1177/0265407509105526

Sarason, I. G., Levine, H. M., Basham, R. B., & Sarason, B. R. (1983). Assessing social support: The Social Support Questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology, 44*(1), 127-139. https://doi.org/10.1037/0022-3514.44.1.127

Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2008). *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications.* Lawrence Erlbaum Associates.

Shonkoff, J. P., Garner, A. S., of, C. o., Family, C., Health, Family, H. C., . . . Pediatrics, B. (2012). The lifelong effects of early childhood adversity and toxic stress. *American Academy of Pediatrics, 129*(1), e232-e246. http://dx.doi.org/10.1542/peds.2011-2663

Simon, C. R., & Durand-Bush, N. (2015). Does Self-regulation Capacity Predict Psychological Well-being in Physicians? *Psychology, Health and Medicine, 20*, 311-321. https://doi.org/10.1080/13548506.2014.936887

Skinner, E., & Wellborn, J. (1994). Coping during childhood and adolescence: a motivational perspective. Em D. Featherman, R. Lerner, & M. Perlmutter, *Life-Span development and behavior* (pp. 91-133). Lawrence Erlbaum Associates.

Soares, A. B., & Del Prette, Z. A. (2015). Habilidades sociais e adaptação à universidade: Convergências e divergências dos construtos. *Análise Psicológica, 2*(33), 139-151. https://doi.org/10.14417/ap.911

Sokol, B. W., Hammond, S. I., Kuebli, J., & Sweetman, L. (2015). The Development of Agency. Em R. M. Lerner, *Handbook of Child Psychology and Developmental Science* (pp. 1-39). John Wiley & Sons.

Steinberg, L. (2010). Commentary: A Behavioral Scientist Looks at the Science of Adolescent Brain Development. *Brain and Cognition, 72*(1), 160–164. https://doi.org/10.1016/j.bandc.2009.11.003

Stuckler, D., Basu, S., Suhrcke, M., Coutts, A., & McKee, M. (2009). The public health effect of economic crises and alternative policy responses in Europe: an empirical analysis. *The Lancet, 374*(9686), 315–323. https://doi.org/10.1016/S0140-6736(09)61124-7

Taubenberger, Jeffery, & Morens , D. (2006). 1918 Influenza: The Mother of All Pandemic. *Revista Biomédica, 17*(1), 69-79.

Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 59*(2-3), 25-52. https://doi. org/10.1111/j.1540-5834.1994.tb01276.x

Torok, M., Han, J., & Baker, S. (2020). Suicide prevention using self-guided digital interventions: a systematic review and meta-analysis of randomised controlled trials. *Lancet Digital Health, 2*(1), e25–36. https://doi.org/10.1016/S2589-7500(19)30199-2

Trentacosta, C. J., & Shaw, D. S. (2009). Emotional self-regulation, peer rejection, and antissocial behavior: developmental associations from early childhood to early adolescence. *Journal of Applied Developmental Psychology, 30*(3), 356-365. https://doi.org/10.1016/j.appdev.2008.12.016

Twenge, J. M., Baumeister, R. F., Tice, D. M., & Stucke, T. S. (2001). If you can't join them, beat them: Effects of social exclusion on aggressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology, 81*(6), 1058-1069. https://doi.org/10.1037/0022-3514.81.6.1058

Twenge, J. M., Catanese, K. R., & Baumeister, R. F. (2002). Social exclusion causes self-defeating behavior. *Journal of Personality and Social Psychology, 83*(3), 606-615. https://doi.org/10.1037/0022-3514.83.3.606

Twenge, J. M., Catanese, K. R., & Baumeister, R. F. (2003). Social exclusion and the deconstructed state: Time perception, meaningless ness, lethargy, lack of emotion, and self-awareness. *Journal of Personality and Social Psychology, 85*(3), 409-423. https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.3.409

Twenge, J. M., Ciarocco, N. J., Cuervo, D., & Baumeister, R. F. (2003). *Social exclusion reduces prosocial behavior.* Unpublished manuscript.

Vaz, F. J., & Martins, C. (2009). *Diferenciação e regulação emocional na idade adulta : Tradução e validação de dois instrumentos de avaliação para a população portuguesa* [Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho]. RepositóriUM. http://hdl.handle.net/1822/9898

Visdómine-Lozano, J. C., & Luciano, C. (2006). Locus de control y autorregulación condactual: Revisiones conceptual y experimental. *International Journal of Clinical and Health Psychology, 6*(3), 729-751.

Volet, S., Vauras, M., & Salonen, P. (2009). Psychological and social nature of self- and co-regulation in learning contexts: an integrative perspective. *Educational Psychologist, 44*, 1-12.

Wang, C., Pan, R., Wan, X., Tan, Y., Xu, L., & Ho, C. (2020). Immediate Psychological Responses and Associated Factors during the Initial Stage of the 2019 Coronavirus Disease (COVID-19) Epidemic among the General Population in China. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 17*(5), 1-25. http://dx.doi.org/10.3390/5ljerph17051729

Wasserman, I. (1992). The Impact of Epidemic, War, Prohibition and Media on Suicide: United States, 1910–1920. *Suicide and Life-Threatening Behavior, 22*(2), 240–254. https://doi.org/10.1111/j.1943-278X.1992.tb00231.x

Weiner, B. (2010). The Development of an Attribution-Based Theory of Motivation: A History of Ideas. *Educational Psychologist, 45*(1), 28-36. https://doi.org/10.1080/00461520903433596

Weiss, N. H., Gratz, K. L., & Lavender, J. M. (2015). Factor Structure and Initial Validation of a Multidimensional Measure of Difficulties in the Regulation of Positive Emotions: The DERS-Positive. *Behavior Modification, 39*(3), 431-453. https://doi.org/10.1177/0145445514566504

Welborn, B. L., Lieberman, M. D., Goldenberg, D., Fuligni, A. J., Galván, A., & Telzer, E. H. (2016). Neural mechanisms of social influence in adolescence. *Social Cognitive and Affective Neuroscience, 11*(1), 100-109. https://doi.org/10.1093/scan/nsv095

WHO. (2020). *Preventing suicide: a resource for media professionals*. Obtido de World Health Organization: https://www.who.int/mental_health/suicideprevention/resource_booklet_2017/en

Wolters, C. (2011). Regulation of motivation: Contextual and social aspects. *Teachers College Record, 113*(2), 265-283.

Wolters, C., & Benzon, M. (2013). Assessing and predicting college students' use of strategies for the self-regulation of motivation. *Journal of Experimental Education, 81*(2), 199-221. https://doi.org/10.1080/00220973.2012.699901

Yao, H., Chen, J., & Xu, Y. (2020). Patients with mental health disorders in the COVID-19 epidemic. *The Lancet Psychiatry, 7*(4), e21. https://doi.org/10.1016/S2215-0366(20)30090-0

Zimmer-Gembeck, M. J., & Skinner, E. A. (2016). The development of coping: Implications for psychopathology and resilience. Em D. Cicchetti, *Developmental psychopathology: Risk, resilience, and intervention* (pp. 485-545). John Wiley & Sons Inc. https://doi.org/10.1002/9781119125556.devpsy410

Zimmerman , B., & Schunk, D. (2011). *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance.* Routledge.

Zimmerman, B. J. (1998). Developing Self-Fulfilling Cycles of Academic Regulation: An Analysis of Exemplary Instructional Models. Em D. H. Schunk, & B. J.

Zimmerman, *Self-Regulated Learning: From Teaching to Self-Reflective Practice* (pp. 1-19). Guilford Publications.

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining Self-Regulation: A Social Cognitive Perspective. Em M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner, *Handbook of Self-Regulation* (pp. 13-39). Guilford Press. https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7

Zimmerman, B. J. (2000). Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemporary Educational Psychology, 25*(1), 82-91. https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016

Zimmerman, B. J. (2013). From Cognitive Modeling to Self-Regulation: A Social Cognitive Career Path. *Educational Psychologist, 48*(3), 135-147. https://doi.org/10.1080/00461520.2013.794676

Zimmerman, B. J., & Cleary, T. J. (2009). Motives to Self-Regulate Learning: A Social Cognitive Account. Em K. R. Wentzel, & D. B. Miele, *Handbook of Motivation at School* (pp. 247-264). Routledge.

Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (1997). Developmental phases in self-regulation: Shifting from process goals to outcome goals. *Journal of Educational Psychology, 89*(1), 29–36. https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.1.29

Zimmerman, B., & Moylan, A. (2009). Selfregulation: where metacognition and motivation intersect. Em D. Hacker, J. Dunlosky, & A. Graesser, *Handbook of Metacognition in Education* (pp. 299-315). Routledge.

Zoltowski, A. C., & Teixeira, M. A. (2020). Desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem em estudantes universitários: um estudo qualitativo. *Psicologia em Estudo, 25*, 1-14. https://doi.org/10.4025/psicolestud.v25i0.47501

Anexos

CATÓLICA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS
BRAGA

Anexo 1 – Plano das Sessões

Tabela 4

Plano das Sessões

Nº da Sessão	Objetivos Específicos	Atividades	Recursos Necessários
Sessão Um *"O início…"*	a) Criação de uma relação terapêutica de segurança entre as dinamizadoras e os estudantes. b) Definição de regras de funcionamento do programa (e.g., pontualidade e assiduidade). c) Avaliação de competências iniciais dos estudantes, prévias à implementação do programa, para posterior análise de impacto do mesmo.	a) Apresentação dos estudantes, das dinamizadoras e das regras de funcionamento das sessões. b) Realização do pré-teste. c) Discussão, em grupo, dos motivos que levaram os estudantes a inscrever-se e participar no programa. d) Apresentação do programa de intervenção. e) Preenchimento de uma ficha de avaliação da sessão, por parte dos estudantes.	a) Computador (com acesso à Internet) b) *Google Forms* c) *Zoom* d) *PowerPoint*

	d) Levantamento de expectativas dos estudantes para o programa de intervenção. e) Conhecimento dos objetivos, a estrutura e o funcionamento do programa de intervenção. f) Conhecimento das apreciações dos estudantes relativamente à sessão dinamizada. g) Introduzir a temática da sessão seguinte.		
Atividade inter-sessão	a) Promover o autoconhecimento e a autorreflexão na abordagem de competências pessoais.	a) Realização da atividade "Linha da vida: balanço de competências".	a) Folha em branco b) Lápis/canetas de cor
Sessão Dois *"O que é a Autorregulação?"*	a) Promover a sensibilização para o tema.	a) Debater, em grupo, a definição de autorregulação e das suas dimensões.	a) Computador (com acesso à Internet) b) *Zoom*

	b) Promover a partilha de experiências dos estudantes, sobre a atividade inter-sessão. c) Apresentação do conceito de autorregulação e explicitação das diferentes dimensões (emocional, aprendizagem e social). d) Associação entre o estudado ao nível da literatura e a opinião dos estudantes, no relativo à autorregulação e às suas dimensões. e) Incentivar os estudantes a refletirem sobre si próprios em cada uma das dimensões. f) Reforçar, junto dos estudantes, a importância da autorregulação ao longo da	b) Criação de um mapa de palavras relacionadas com a autorregulação, em formato online. c) Realização da atividade "Como me vejo a mim próprio?". d) Reflexão e partilha guiada de ideias sobre os tópicos abordados na sessão. e) Divulgação da tarefa utilizada como introdução da temática da sessão seguinte. f) Preenchimento de uma ficha de avaliação da sessão, por parte dos estudantes.	c) *PowerPoint* d) *Mentimeter* e) *Google Forms*

	vida e no ensino superior em particular. g) Introduzir a temática da sessão seguinte. h) Integração de conhecimentos. i) Conhecer a opinião dos estudantes relativamente à sessão dinamizada.		
Atividade inter-sessão	a) Conhecer o nível de motivação para o estudo de cada estudante.	a) Responder a um questionário sobre a motivação para o estudo.	a) *Google Forms*
Sessão Três *"Aprender a estudar"*	a) Promover a sensibilização para o tema. b) Compreender o nível de motivação para o estudo dos estudantes. c) Compreender, em grupo, o conceito de autorregulação da aprendizagem.	a) Reflexão e partilha de estratégias em relação à motivação para o estudo. b) Reflexão e partilha de ideias sobre os tópicos abordados na sessão. c) Definir objetivos académicos, a curto, médio e longo prazo.	a) Computador (com acesso à Internet) b) *Zoom* c) *PowerPoint* d) *Mentimeter* e) *Template do Word*

	d) Refletir sobre a pertinência da autorregulação da aprendizagem no ensino superior. e) Promover a noção de tempo e o autocontrolo. f) Promover a reflexão dos estudantes na utilização de estratégias de autorregulação da aprendizagem (tomada de apontamentos). g) Promover a sensibilização para o tema e a integração de conhecimentos. h) Introduzir a temática da sessão seguinte. i) Integração de conhecimentos.	d) Leitura da Carta n.º 4 do livro "Cartas do Gervásio ao seu Umbigo" (Rosário et al., 2006) e resolução das atividades associadas (e.g., lista de atividades que se podem realizar entre cinco e 15 minutos; ditados populares utilizados pelo "umbigo"). e) Leitura da Carta n.º 3 do livro "Cartas do Gervásio ao seu Umbigo" (Rosário et al., 2006) e resolução das atividades associadas (e.g., vantagens e desvantagens de tirar fotocópias aos apontamentos dos colegas; elaborar uma lista de obstáculos à tomada de apontamentos).	f) Leitura da Carta n.º 4 do livro "Cartas do Gervásio ao seu Umbigo" (Rosário et al., 2006). g) Carta n.º 3 do livro "Cartas do Gervásio ao seu Umbigo" (Rosário et al., 2006). h) *Google Forms*

	j) Conhecer a opinião dos estudantes relativamente à sessão dinamizada.	f) Divulgação da tarefa utilizada como introdução da temática da sessão seguinte. g) Preenchimento de uma ficha de avaliação da sessão, por parte dos estudantes.	
Atividade inter-sessão	a) Promover a autorregulação da expressão emocional.	a) Registar uma situação do quotidiano em que tenha existido a necessidade de gerir as emoções.	a) Computador, telemóvel ou outros meios tecnológicos (com acesso à Internet). b) *Word* (semelhantes)
Sessão Quatro "Compreender as minhas emoções"	a) Promover a partilha de experiências dos estudantes, sobre as atividades inter-sessão. b) Promover a sensibilização para o tema. c) Compreender a diferença entre emoção e sentimento.	a) Reflexão em grupo, com recurso ao *role-play*, sobre a importância de gerir as emoções. b) Visualização e reflexão acerca de um vídeo informativo sobre a diferença entre emoção e sentimento, de António Damásio.	a) Computador (com acesso à Internet) b) *Zoom* c) *Youtube* d) *Word (semelhantes)* e) *PowerPoint* f) Máscara (cirúrgica/pano) g) *Google Forms*

d) Explorar a importância das competências socioemocionais. e) Conhecer as diferentes competências socioemocionais e a sua relação com a autorregulação (e.g., autocontrolo). f) Refletir e apresentar o conceito de autorregulação emocional e a sua importância. g) Apresentar as diversas estratégias de autorregulação emocional. h) Promover a sensibilização para o tema e a integração de conhecimentos.	c) Exposição da definição do conceito de autorregulação emocional. d) Realização do jogo "Mascarar as Emoções". e) Reflexão e partilha de ideias sobre os tópicos abordados na sessão. f) Divulgação da tarefa utilizada como introdução da temática da sessão seguinte. g) Preenchimento de uma ficha de avaliação da sessão, por parte dos estudantes.

	i) Introduzir a temática da sessão seguinte. j) Integração de conhecimentos. k) Conhecer a opinião dos estudantes relativamente à sessão dinamizada.		
Atividade inter-sessão	a) Reforçar o benefício do riso, para o bem-estar dos estudantes. b) Demonstrar a importância/necessidade de manter uma rede de suporte social, para o bem-estar dos estudantes.	a) "Terapia do Riso" – visualização de vídeos que estimulem o riso. b) Reflexão sobre a rede de suporte social, identificando figuras de suporte, modos como se interage com essas figuras, situações prévias de ativação dessa rede de suporte social. c) Criação de grupos/parelhas, onde cada participante se deve dar a conhecer e apresentar o	a) Tabela em *Word* b) Computador, telemóvel ou outros meios tecnológicos

		colega no início da sessão seguinte.	
Sessão Cinco *"Eu e os outros"*	a) Incentivar o estabelecimento de relações interpessoais próximas, para melhoria do bem-estar dos estudantes. b) Promover a sensibilização para o tema. c) Reforçar a ligação entre a dimensão emocional e a social. d) Demonstrar a importância da resolução de conflitos. e) Compreender a relevância da rede de suporte social, na perspetiva de cada estudante f) Entender, em grupo, a importância do conceito de autorregulação social.	a) Apresentação do trabalho realizado inter-sessão, no relativo à rede de suporte social. b) Visualização e reflexão acerca de um vídeo sobre autorregulação social. c) Exposição do construto de autorregulação social. d) Recurso ao "Jogo do elogio e da gratidão". e) Utilização da "Dinâmica da caneta". f) Reflexão e partilha de ideias sobre os tópicos abordados na sessão.	a) Tabela em *Word* b) Computador (com acesso à Internet) c) *Zoom* d) *PowerPoint* e) Caneta f) *Google Forms*

	g) Promover a sensibilização para o tema e a integração de conhecimentos. h) Introduzir a temática da sessão seguinte. i) Integração de conhecimentos. j) Conhecer a opinião dos estudantes relativamente à sessão dinamizada.	g) Divulgação da tarefa utilizada como introdução da temática da sessão seguinte. h) Preenchimento de uma ficha de avaliação da sessão, por parte dos estudantes.	
Atividade inter-sessão	a) Incentivar a análise e a exploração dos materiais desenvolvidos ao longo do programa de intervenção, a fim de preparar os estudantes para a realização de um Quiz e, simultaneamente, para a colaboração na elaboração de uma *checklist*.	a) Leitura e análise, de forma autónoma, dos materiais criados ao longo do programa (e.g., panfletos).	a) Tabelas em *Word* b) Panfletos (*Template Word*) c) Vídeo do *Youtube* d) Fotografias

Sessão Seis *"Quiz – Autorregulação"*	a) Promover a sensibilização para o tema. b) Motivar a partilha de ideias, entre os estudantes, para a construção de um vídeo para integração das várias dimensões de autorregulação e como forma de publicitar o programa de intervenção. c) Explorar, junto dos estudantes, a sua opinião relativamente aos tópicos abordados no programa de intervenção. d) Introduzir a temática da sessão seguinte. e) Integração de conhecimentos.	a) Realização de um *Quiz* sobre os temas debatidos ao longo do programa. b) Criação de uma *checklist*, em grupo, para a realização de um vídeo. c) Reflexão e partilha de ideias sobre os tópicos abordados na sessão. d) Divulgação da tarefa utilizada como introdução da temática da sessão seguinte. e) Preenchimento de uma ficha de avaliação da sessão, por parte dos estudantes.	a) Computador (com acesso à Internet) b) *Zoom* c) *Kahoot* d) *Checklist* e) *Word* f) *Google Forms*

	f) Conhecer a opinião dos estudantes relativamente à sessão dinamizada.		
Atividade inter-sessão	a) Auxiliar as dinamizadoras do programa na construção do vídeo promocional, através da recolha e envio de materiais.	a) Recolha e envio de materiais construídos e/ou utilizados durante as sessões, para as dinamizadoras.	a) Computador (com acesso à Internet) b) *Word* c) Tabelas em *Word* d) Panfletos (*Template Word*) e) Vídeo do *Youtube* f) Fotografias
Sessão Sete *"Juntos somos mais fortes!"*	a) Aferir os conhecimentos adquiridos pelos estudantes, ao longo do programa, ao nível da autorregulação. b) Avaliar os conhecimentos, dificuldades e dúvidas dos estudantes, no relativo à temática abordada ao longo do programa de intervenção.	a) Concretização de casos práticos, sobre autorregulação. b) Implementação do pós-teste. c) Reflexão e debate sobre o programa de intervenção (e.g., dúvidas, sugestões, questões).	a) Computador (com acesso à Internet) b) *Zoom* c) Casos práticos d) *PowerPoint* e) *Google Forms*

	c) Promover a concretização de uma discussão final e partilha de ideias.

Anexo 2 – Calendarização das Sessões

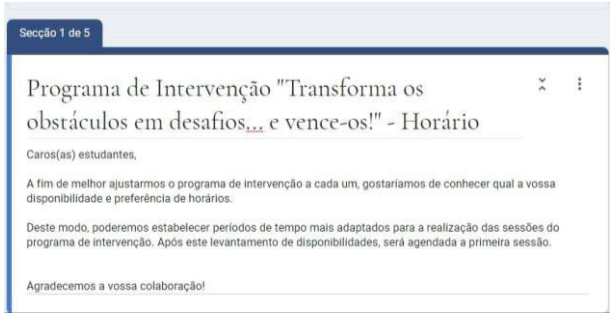
Tabela 5.

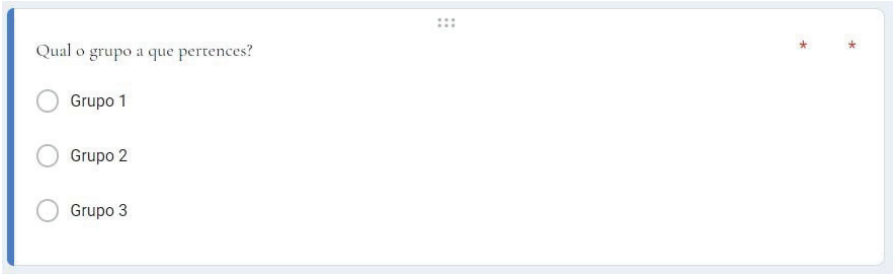
Calendarização das Sessões

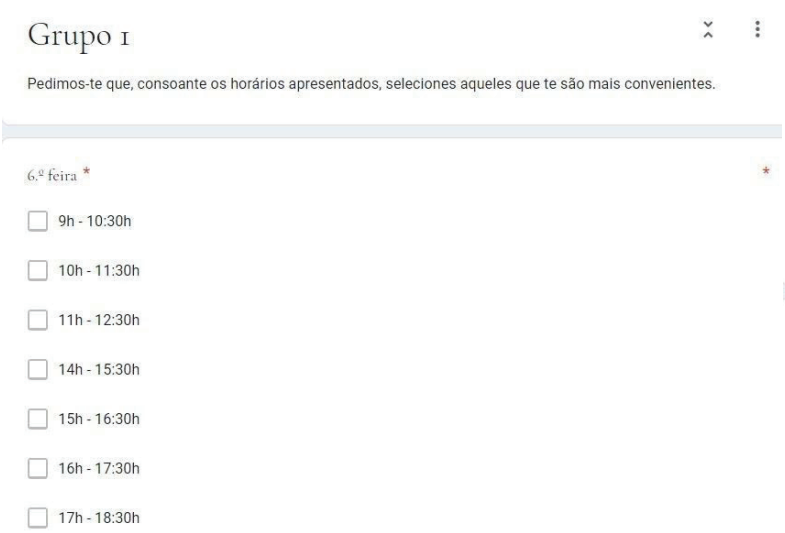
N.º da Sessão	Dia/Horário
Grupo 1	
Um	3 de maio de 2021
Dois	25 de maio de 2021
Grupo 2	
Um	3 de maio de 2021
Dois	10 de maio de 2021
Três	24 de maio de 2021
Quatro	31 de maio de 2021
Cinco	11 de junho de 2021
Seis	22 de junho de 2021
Sete	28 de junho de 2021
Grupo 3	
Um	3 de maio de 2021
Dois	13 de maio de 2021
Três	24 de maio de 2021
Quatro	1 de junho de 2021
Cinco	7 de junho de 2021
Seis	16 de junho de 2021
Sete	23 de junho de 2021

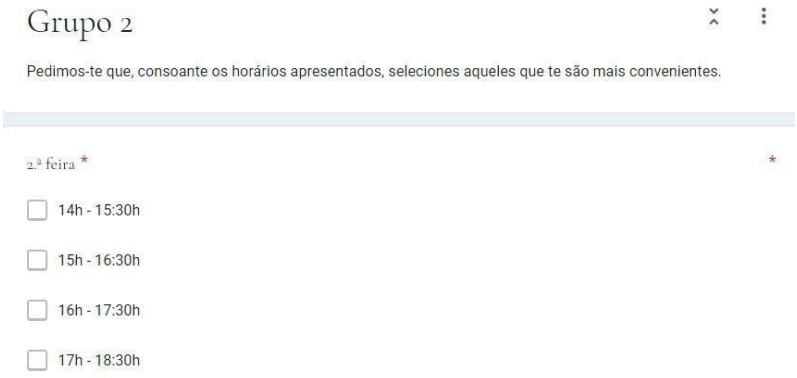
CATÓLICA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS
BRAGA

Anexo 3 – Calendarização da Implementação do Programa de Intervenção









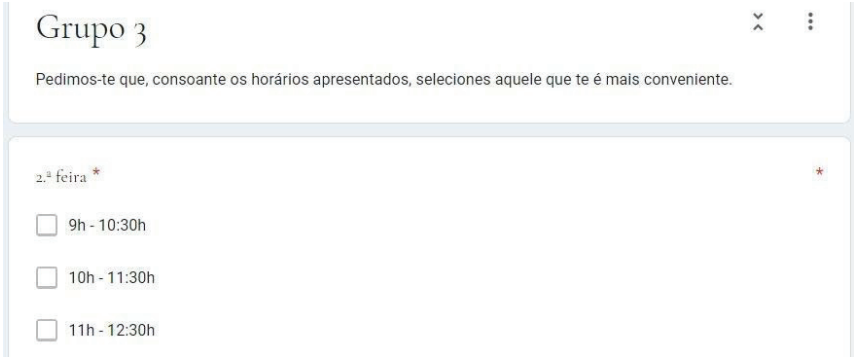


Tabela 5.

Implementação do Programa de Intervenção

	Ano de Licenciatura	Dinamizador Residente	Observador Participante	Dia/Horário
Grupo 1	1.º ano	Rita	Ana	6.ª feira (todo o dia)
Grupo 2	1.º e 2.º ano	Inês	Rita	2.ª feira (de tarde)
Grupo 3	3.º ano	Ana	Inês	2.ª feira (de manhã)

CATÓLICA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS
BRAGA

Anexo 4 – Formulário de Inscrição no Programa de Intervenção

CATÓLICA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS
BRAGA

Secção 1 de 3

Ficha de Inscrição no Programa de Intervenção

Caro/Cara Estudante:

No âmbito do levantamento de necessidades, realizado no Centro de Atendimento Psicológico e Formação Especializada (FACes), da Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais do Centro Regional de Braga, e considerando o contexto pandémico, está a ser desenvolvido um Programa de Intervenção.

Este programa de intervenção designa-se "Transforma os obstáculos em desafios...e vence-os!" e tem como objetivo principal promover a autorregulação em termos de competências socioemocionais e de aprendizagem nos estudantes universitários.

Se és estudante de Psicologia (Licenciatura) e estás interessado em participar neste Programa de Intervenção, gostaríamos de te convidar a preencher o formulário que se segue, a fim de garantires a tua presença e melhor ajustarmos o programa às tuas necessidades.
A tua participação é livre e voluntária, podendo abandonar o Programa a qualquer momento, se assim for a tua vontade.
Salvaguarda-se a confidencialidade e nenhuma informação partilhada será transmitida a terceiros.
Agradecemos a tua importante disponibilidade e colaboração.

Dr.ª Ana Lages; Dr.ª Inês Paiva; Dr.ª Rita Moreira; Doutora Ângela Azevedo; Doutora Íris Oliveira

Ao participar neste programa, compreendo que a minha participação é voluntária e que os dados recolhidos serão totalmente confidenciais, nunca se divulgando informação individual. *

- Sim
- Não

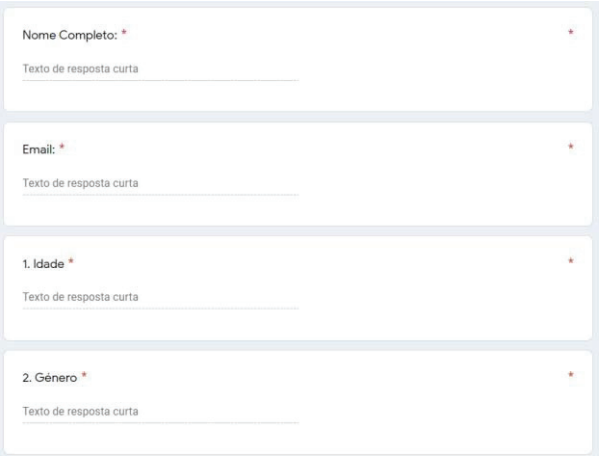
Após a secção 1: Continuar para a secção seguinte

Secção 2 de 3

Questionário Sociodemográfico e Académico

Em seguida, procura-se obter informação sociodemográfica e académica. Serão aferidos vários aspetos, nomeadamente a idade, o género e a escolaridade, através de perguntas abertas e fechadas.

Por favor, lê atentamente cada pergunta. Nas perguntas fechadas, assinala a opção correspondente à tua resposta; nas perguntas abertas, completa por extenso.


Nome Completo: *

Texto de resposta curta

Email: *

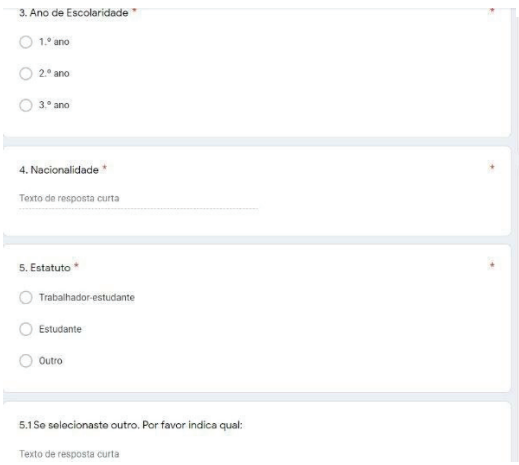
Texto de resposta curta

1. Idade *

Texto de resposta curta

2. Género *

Texto de resposta curta


3. Ano de Escolaridade *

- 1.º ano
- 2.º ano
- 3.º ano

4. Nacionalidade *

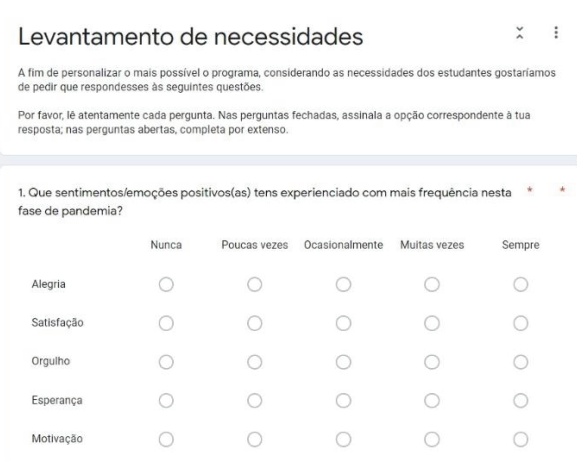
Texto de resposta curta

5. Estatuto *

- Trabalhador-estudante
- Estudante
- Outro

5.1 Se selecionaste outro. Por favor indica qual:

Texto de resposta curta


Levantamento de necessidades

A fim de personalizar o mais possível o programa, considerando as necessidades dos estudantes gostaríamos de pedir que respondesses às seguintes questões.

Por favor, lê atentamente cada pergunta. Nas perguntas fechadas, assinala a opção correspondente à tua resposta; nas perguntas abertas, completa por extenso.

1. Que sentimentos/emoções positivos(as) tens experienciado com mais frequência nesta fase de pandemia? *

	Nunca	Poucas vezes	Ocasionalmente	Muitas vezes	Sempre
Alegria					
Satisfação					
Orgulho					
Esperança					
Motivação					

1.1 Outros(as) sentimentos/emoções positivos(as) frequentes

Texto de resposta curta

2. Que sentimentos/emoções negativos(as) tens experienciado com mais frequência nesta fase de pandemia? *

	Nunca	Poucas vezes	Ocasionalmente	Muitas vezes	Sempre
Tristeza					
Ansiedade					
Frustração					
Depressão					
Desmotivação					
Angústia					

CATÓLICA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS
BRAGA

2.1 Outros(as) sentimentos/emoções negativos(as) frequentes

Texto de resposta curta

3.1 Outros comportamentos positivos frequentes

Texto de resposta longa

4,1 Outros comportamentos menos positivos frequentes

Texto de resposta curta

3. Que comportamentos positivos tens praticado com mais frequência nesta fase de pandemia? * *

	Nunca	Poucas vezes	Ocasionalmente	Muitas vezes	Sempre
Rotina de sono	○	○	○	○	○
Rotina de estudo	○	○	○	○	○
Exercício Físico	○	○	○	○	○
Alimentação sa...	○	○	○	○	○
Meditação	○	○	○	○	○
Hábitos de leitu...	○	○	○	○	○
Passeios higién...	○	○	○	○	○
Estabelecer co...	○	○	○	○	○
Hidratação	○	○	○	○	○

4. Que comportamentos menos positivos tens praticado com mais frequência nesta fase de pandemia? * *

	Nunca	Poucas vezes	Ocasionalmente	Muitas vezes	Sempre
Tabagismo	○	○	○	○	○
Sedentarismo	○	○	○	○	○
Compulsão Ali...	○	○	○	○	○
Alcoolismo	○	○	○	○	○
Falta de Hábito...	○	○	○	○	○
Desconexão do...	○	○	○	○	○
Consumo exce...	○	○	○	○	○
Consumo de Su...	○	○	○	○	○
Perda de Foco	○	○	○	○	○

5. Que pensamentos positivos tens experienciado com mais frequência nesta fase de pandemia? * *

	Nunca	Poucas vezes	Ocasionalmente	Muitas vezes	Sempre
Positivismo	○	○	○	○	○
"Esperança no f...	○	○	○	○	○
"Ser parte da s...	○	○	○	○	○
"Mente aberta"	○	○	○	○	○
Empatia	○	○	○	○	○
Solidariedade	○	○	○	○	○

5.1 Outros pensamentos positivos frequentes

Texto de resposta curta

6. Que pensamentos negativos tens experienciado com mais frequência nesta fase de pandemia? * *

	Nunca	Poucas vezes	Ocasionalmente	Muitas vezes	Sempre
Desesperança	○	○	○	○	○
Desespero	○	○	○	○	○
Negativismo	○	○	○	○	○
Derrotismo	○	○	○	○	○
Ideação Suicida	○	○	○	○	○
Fatalismo	○	○	○	○	○
"Ser parte do Pr...	○	○	○	○	○
Vitimização	○	○	○	○	○
"Overthinking"	○	○	○	○	○

6.1 Outros pensamentos negativos frequentes

Texto de resposta curta

7. Que estratégias de coping tens utilizado com maior frequência nesta fase de pandemia? * *

	Nunca	Poucas vezes	Ocasionalmente	Muitas	Sempre
Confronto	○	○	○	○	○
Resolução plan...	○	○	○	○	○
Aceitação/Ass...	○	○	○	○	○
Autocontrolo	○	○	○	○	○
Procura de sup...	○	○	○	○	○
Reavaliação Po...	○	○	○	○	○
Distanciamento	○	○	○	○	○
Fuga/Evitament...	○	○	○	○	○

Anexo 5 – *PowerPoint* de publicitação do Programa de Intervenção

Anexo 6 – Tarefas Inter-Sessão

Sessão Um – Atividade Complementar: "Linha da Vida"

As experiências por que passamos moldam-nos e a nossa história de vida, com todas as suas nuances, é parte da nossa identidade. Convidamos-te a fazer um balanço das tuas competências, pensando nas experiências (pessoais, sociais, académicas, profissionais) que para as mesmas contribuíram. Pensa em ti mesmo, desde o momento em que nasceste até ao momento atual. Quais os "highlights" da tua vida? Os momentos marcantes, positivos e significativos para ti? E quais os momentos menos bons? Os pedaços da tua história que por vezes desejavas apagar, ou poder esquecer? E o que é que eles te ensinaram? Gostaríamos que construísses a tua linha da vida. Para isso vais apenas precisar de uma folha em branco e uma caneta/lápis (podes utilizar também algumas cores, se assim desejares). A tua linha da vida inicia no momento em que tu nasceste: vais colocar um ponto, no lado esquerdo da folha, e marcar o teu nascimento. A partir desse momento, é contigo: a ideia é que traces uma linha onde vás sinalizando e legendando os vários momentos marcantes da tua vida – os bons, os maus e os "neutros" (podes utilizar cores, se desejar, para os discernires; por exemplo, usar vermelho para os maus, amarelo para os neutros e verde para os bons). A tua linha de vida, para já, termina no momento atual/em que a estás a realizar, e pode ser uma linha mais reta, uma linha ascendente, uma linha com altos e baixos – só tu saberás. Agora que completaste esta tarefa e assinalaste todos os bons e maus momentos, gostaríamos que pensasses no que aprendeste com cada uma das tuas experiências – mesmo quando passamos por experiências negativas, somos capazes de retirar algo positivo (por exemplo, talvez tenhamos passado por um terrível insucesso na nossa vida…, mas ao lidar com este desenvolvemos resiliência, ou uma melhor capacidade para gerir as emoções negativas). Ou seja, o que te pedimos aqui é que reenquadres as tuas experiências e as integres em ti de forma construtiva.

Sessão Dois – Atividade Complementar: "Motivação para o estudo"

1. Porquê estudar? Será necessário estudar?

   _____

   _____

   _____

2. Existe uma relação entre estudar e sucesso académico?

   _____

   _____

   _____

3. O que se pode fazer para que o estudo seja uma atividade agradável?

   _____

   _____

   _____

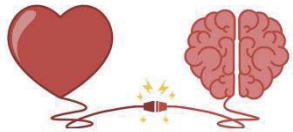
4. Imagina que tens 90 anos e tenta explicar aos teus netos como foi a tua vida e todas as coisas que alcançaste. Pensa nas grandes metas e no que tiveste de fazer para as alcançar.

   _____

   _____

   _____

CATÓLICA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS
BRAGA



Sessão Três – Atividade Complementar: Autorregulação da Aprendizagem e Autorregulação Emocional

1. Preenche a seguinte tabela, considerando a tua capacidade para regulares as tuas emoções e o impacto que essa habilidade teve, na obtenção de maior sucesso, em situações do processo de aprendizagem:

Situações no Processo de Aprendizagem	Emoção sentida	O que fizeste?	O que te apeteceu fazer?	Como é que os outros reagiram?	O que é que correu bem?	O que é que correu menos bem?	Impacto no processo de aprendizagem
Véspera de frequência/teste	*Ansiedade*	*Entrei em pânico*	*Desistir do curso*	*Ninguém compreendeu*	*Consegui terminar o teste*	*Não consegui dormir na noite anterior ao teste*	Depois de respirar fundo, compreendi que é normal sentir-me ansiosa em momentos de avaliação. Da próxima vez, tentarei que não influencie tanto a minha performance.

CATÓLICA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS
BRAGA

TAREFA INTER-SESSÃO 4

"Eu controlo as minhas emoções!"

CATÓLICA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS
BRAGA

Autorregulação Emocional – "Terapia do Riso"

1. **Cada estudante é convidado a visualizar vídeos, que originam o riso automaticamente.**

   a. Deixamos-te algumas sugestões de vídeos, que te podem animar 😊:

   - https://www.youtube.com/watch?v=q1wiy-BF3jk
   - https://twitter.com/alvxaro/status/1214702016024502272?s=08
   - https://www.youtube.com/watch?v=F7SxQ1AI9Aw

2. **Cada estudante é convidado a rir, sorrir e gargalhar, em frente ao espelho.**

   "Fake it until you make it"

CATÓLICA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS
BRAGA

Autorregulação Social – Rede de suporte social

2. Preenche a seguinte tabela, considerando a tua rede de suporte social:

Figuras de suporte	Modo de interação com figuras de suporte	Situações prévias de ativação dessa rede de suporte

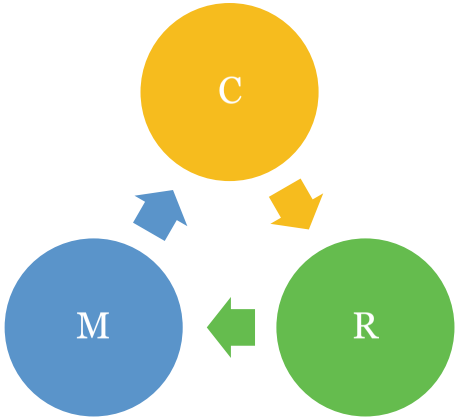
CATÓLICA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS
BRAGA

Autorregulação Social – "Apresenta o teu par"

1. **Nesta atividade cada participante deve conhecer de forma mais aprofundada um dos seus colegas de grupo, apresentando-o na sessão seguinte. Devem ter em consideração os seguintes aspetos:**

   a. **Local de residência**
   b. **Passatempos**
   c. **Prato preferido**
   d. **Uma qualidade e um defeito**
   e. **Uma dificuldade e uma área forte**
   f. **Algo que goste e algo que não goste**
   g. **Um objetivo pessoal e um objetivo profissional**

Pedimos que sigam o seguinte esquema:



TAREFA INTER-SESSÃO

6

"A minha opinião conta!"

Dr.ª Ana Lages, Dr.ª Inês Paiva, Dr.ª Rita Moreira

De forma a recolher o vosso *feedback* de forma mais original e interativa, iremos realizar um pequeno vídeo sobre a vossa experiência no programa.

Para tal, gostaríamos de vos pedir que gravassem um breve vídeo a relatar o vosso testemunho, tendo por base os seguintes tópicos:

1. Porque é que me inscrevi no programa?
2. Gostei, de um modo geral, do programa, das sessões e do conteúdo abordado?
3. Quais foram os aspetos mais positivos?
4. Quais foram os aspetos menos positivos?
5. As minhas expectativas forma alcançadas?
6. Sugestões de melhoria?
7. Recomendo o programa a outros estudantes?

Gostaríamos de sugerir que gravassem o vídeo com o vosso telemóvel na posição horizontal, e que este tivesse, no máximo, um minuto de duração.

Anexo 7 – Material das Sessões

Sessão Um – "O início…"

Planeamento do Programa

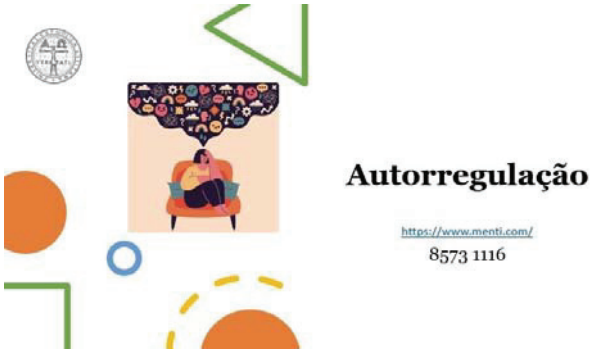
Sessão 1 - "O início..."	Apresentação do Programa e dos intervenientes e Realização do Pré-Teste
Sessão 2 - "O que é a Autorregulação?"	Autorregulação
Sessão 3 - "Aprender a estudar"	Autorregulação da Aprendizagem
Sessão 4 - "Compreender as minhas emoções"	Autorregulação Emocional
Sessão 5 - "Eu e os outros"	Autorregulação Social
Sessão 6 - "*Quiz* - Autorregulação"	Conjugação das aprendizagens adquiridas
Sessão 7 - "Juntos somos mais fortes"	Realização do Pós-Teste e Avaliação do Programa de Intervenção

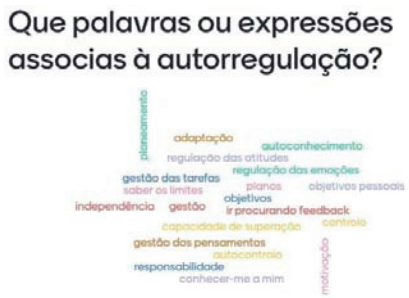
Regras de Funcionamento do Programa

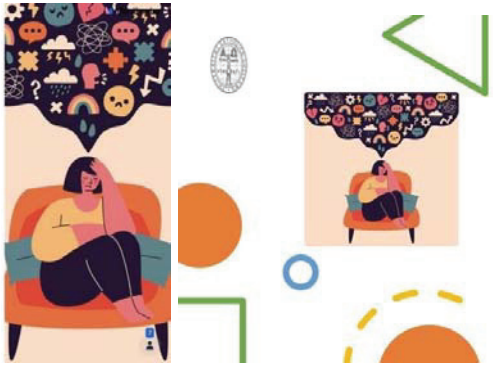
1. Pontualidade
2. Assiduidade
3. Respeitar a opinião de todos
4. Cumprir o princípio da confidencialidade
5. Preparar as atividades com antecipação
6. Colocar o ícone ✋ para falar
7. Participar nas dinâmicas propostas
8. Realizar as tarefas inter-sessão

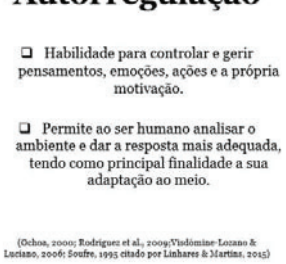
Gratas pela vossa participação!

Sessão Dois – "O que é a Autorregulação?"









Autorregulação Cognitiva

Envolve o desenvolvimento de um conjunto de comportamentos construtivos, que afetam o uso de habilidades cognitivas para integrar processos de aprendizagem.

Estes processos são planeados e adaptados para apoiar a procura de objetivos pessoais em ambientes em constante mudança.

(Santosh et al., 2015)

Autorregulação Emocional

Capacidade para controlar emoções, sentimentos e comportamentos, de forma a que as metas criadas previamente sejam atingidas.

(Gratz & Roemer, 2004; Santana & Gondim, 2016)

Autorregulação Social

- ❑ Rede de suporte social
- ❑ Competências sociais

Âmbitos de aplicação da Autorregulação

Desenvolvimental

Aprendizagem

Autorregulação Desenvolvimental

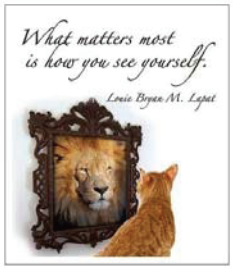
- ❑ O desenvolvimento do ser humano é influenciado por fatores biológicos e por fatores do contexto.
- ❑ Teoria dos Sistemas Relacionais do Desenvolvimento

(Overton & Lerner, 2012; Overton, 2013)

Autorregulação da Aprendizagem

- ❑ Processo que permite à/ao aluno/a planificar, executar e avaliar o que o/a próprio/a aprendeu.
- ❑ Implica o autoconhecimento, a autorreflexão, a regulação emocional, o controlo dos pensamentos, cooperação e ativação de redes de suporte social.

(Bembenutty, 2008; Wolters & Benzon, 2013; Zimmerman & Schunk, 2011)



Atividade "Como me vejo a mim próprio"

Vamos responder a um formulário online, sobre como nos vemos a nós próprios.

Posteriormente, em grupo, debateremos as respostas.

CATÓLICA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS
BRAGA

Sessão Três – "Aprender a estudar"

"Aprender a Estudar"

SESSÃO 3 - AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Responsáveis: Ana Lages, Inês Paiva e Rita Moreira

Autorregulação da Aprendizagem

1. Motivação
2. Objetivos
3. Planificação
4. Execução
5. Autorreflexão

(Ochoa, 2000; Rodriguez et al., 2009; Visdómine-Lozano & Luciano, 2006)

1. Motivação

- O que impulsiona uma pessoa a agir;
- Força que ajuda a ação a ser iniciada e, ao mesmo tempo, a ser mantida ao longo do tempo.

(Cunha & Boruchovitch, 2012; Ryan & Decy, 2000; Wolters, 20

Motivação para o Estudo

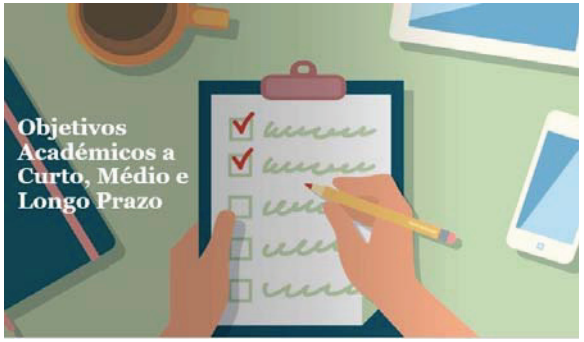
- A motivação ao longo de uma atividade de aprendizagem não é sempre igual.
- Esta vai variando em função de:
  - interesses;
  - objetivos;
  - circunstâncias;
  - pessoas envolvidas no processo.

(Cunha & Boruchovitch, 2012; Ryan & Decy, 2000; Wolters, 2011)

Estratégias de Motivação para o Estudo

1. Ter expectativas;
2. Criar rotinas;
3. Espaço adaptado consoante preferências pessoais;
4. Definir objetivos (SMART);
5. Estabelecer prioridades.

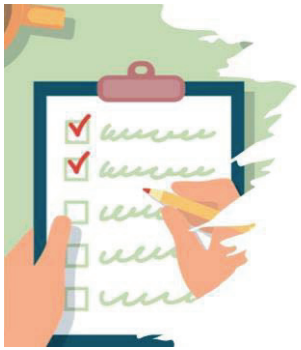
(Seco et al., 2012)



Objetivos Académicos a Curto Prazo

- Uma hora, uma semana, um semestre.
- Exemplos:
  - Entregar um trabalho;
  - Passar a uma Unidade Curricular;
  - Cumprir um horário estabelecido.

(Seco et al., 2012)



Objetivos Académicos a Médio Prazo

- Pequenos passos ou metas para alcançar objetivos a longo prazo.
- Exemplos:
  - Passar de ano;
  - Terminar a Licenciatura.

(Seco et al., 2012)

Objetivos Académicos a Longo Prazo

- Daqui a um ano, daqui a cinco anos ou uma vida inteira.
- Exemplos:
  - Acabar o curso;
  - Prosseguir o curso para o Mestrado;
  - Ter uma profissão.

(Seco et al., 2012)

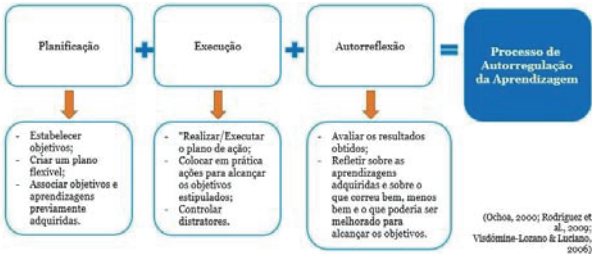
Objetivos Académicos a Curto, Médio e Longo Prazo - Exemplo Prático

Estabelecer Prioridades

		Importante: Muito	Importante: Pouco	
Urgente: Sim		Q1 Crise/Problema	Q3 Rotinas	Fazer Já!
Urgente: Não		Q2 Oportunidades	Q4 Trivialidades	Fazer Logo!
		Dedicar Muito Tempo	Dedicar Pouco Tempo	

(Seco et al., 2012)

Autorregulação da Aprendizagem



(Ochoa, 2000; Rodríguez et al., 2009; Vladómine-Lozano & Luciano, 2006)

Planificação e Execução (Exemplos)

- Estabelecer um plano de ação (diário ou semanal);
- Tirar apontamentos nas aulas;
- Estudar para os testes;
- Apresentar trabalhos oralmente.

"Sabes como vencer a procrastinação, Gervásio?"

CARTAS DO GERVÁSIO AO SEU UMBIGO - CARTA N.º 4

(Rosário et al., 2006)

Momento de Debate/Partilha

Vamos refletir em conjunto sobre os seguintes "ditados populares":

1. Quem não alimenta o cão, alimenta o ladrão.
2. Aprende a cair antes de aprenderes a voar.
3. Não deixes para amanhã o que podes fazer hoje.
4. Quem muito dorme pouco aprende.

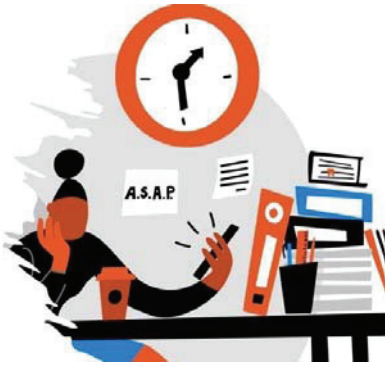
Tópicos para discussão

1. Atribuir sempre as causas de tudo que não te corre bem a alguém ou alguma coisa. Quem é o responsável?
2. O que te acontece hoje foi escrito ontem. Entendes?

Tópicos para discussão

4. Procrastinar significa o adiamento sucessivo de tarefas.

5. Sabes como vencer a procrastinação?

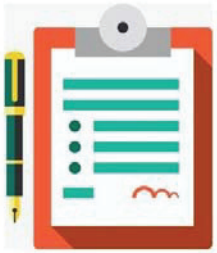


"Sabes como vencer a procrastinação, Gervásio?"

CARTAS DO GERVÁSIO AO SEU UMBIGO - CARTA N.º 4

(Rosário et al., 2006)

Momento de Debate/Partilha



Para ti...

1. Quais são as vantagens e desvantagens de tirar fotocópias dos apontamentos dos teus colegas?
2. Quais são as diferenças entre a tomada de apontamentos numa aula, no estudo pessoal, a partir de livros/manuais de consulta, de um filme, de um workshop, num trabalho de pesquisa...?

(Rosário et al., 2006)

Elabora...

1. Uma lista de obstáculos à tomada de apontamentos.
2. Uma lista de 5 sugestões que melhorem a lecionação dos professores e favoreçam a tomada de apontamentos.

(Rosário et al., 2006)

Analisa as/os seguintes questões/comentários:

1. Que estratégias posso utilizar para melhorar a minha compreensão leitora?
2. Devo gravar as aulas (mediante autorização) e depois transcrever os conteúdos?
3. Os professores falam tão rápido que não consigo acompanhar. O que posso fazer?
4. Escrevo mal e com alguns erros ortográficos, o que não me facilita a toma de apontamentos. O que devo fazer?

(Rosário et al., 2006)

"Dicas - Como posso tirar melhores apontamentos?"

CARTAS DO GERVÁSIO AO SEU UMBIGO - CARTA N.º 3

(Rosário et al., 2006)

Antes da Aula

1. Revê os apontamentos que tiraste na aula anterior.
2. Prepara-te, realizando os exercícios e as leituras sugeridas.
3. Reúne o material necessário: folhas, canetas, livros, ...
4. Chega antes do início da aula, de modo a que possas escolher um lugar de onde possas ver bem o quadro e ouvir o professor sem dificuldade.

(Rosário et al., 2006)

Durante a Aula

1. Está atento, tentando identificar as ideias principais.
2. Procura algum indicador... - inflexão de voz, explicitação não verbal... - que te sugira a importância da informação.
3. Protege a atenção dos teus distratores de estimação: toques de telemóvel, mensagens, conversas laterais, sonhar acordado.
4. Usa abreviaturas e não tentes escrever tudo o que o professor diz.
5. Numera e data os apontamentos referentes a cada aula.

(Rosário et al., 2006)

Depois da Aula

1. Completa os apontamentos com novas informações e exemplos, logo que possas, para não te esqueceres do mais importante.
2. Esclarece, com o professor ou com os colegas, alguma ideia que esteja incompleta ou que não faça sentido.
3. Elabora questões à medida que estudas a matéria.
4. Transforma e organiza a informação recorrendo a estratégias de aprendizagem: resumo, sublinhado, esquemas, sínteses, mapas de ideias...
5. Responde a questões, às tuas, mas também a outras, por exemplo, de exames de anos anteriores.

(Rosário et al., 2006)

CATOLICA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS
BRAGA

Sessão Quatro – "Compreender as minhas emoções"

Tarefa Inter-Sessão

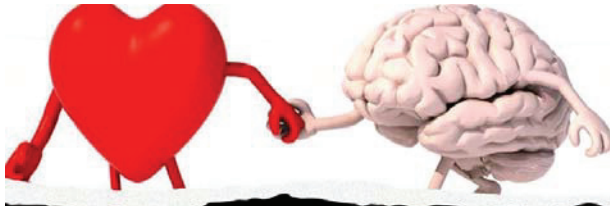
Emoções

- Reações geralmente abruptas, transitórias e complexas, significativas para o indivíduo.
- Podem ser divididas em:
  - Primárias/Básicas - reconhecidas por todos os indivíduos e culturas;
  - Secundárias - desenvolvidas em determinados contextos sociais ou culturais.
- Normalmente, são exteriorizadas e o indivíduo nem sempre tem consciência delas.
- Geralmente geram sentimentos.

(Leonor & Ribeiro, 2015)

Emoções Primárias/Básicas

- Alegria
- Tristeza
- Raiva
- Nojo
- Medo



Sentimentos

- Experiências mentais privadas, que podem ser originados por emoções.
- São subjetivos e implicam, geralmente, um maior grau de consciência.

(Leonor & Ribeiro, 2015)

Aprendizagem Socioemocional

- Inclui um conjunto de comportamentos, cognições e emoções.
- Consiste nos processos pelos quais os indivíduos adquirem e põem em prática conhecimento, atitudes e competências.
- Estas competências são necessárias para compreender e regular emoções, para formar e atingir objetivos positivos, sentir e demonstrar empatia para com os outros, estabelecer e conservar relacionamentos positivos e tomar decisores responsáveis.

(CASEL, 2012; Zins & Elias, 2006)

Competências Sociais

Comportamento Interpessoal	Desenvolvimento e Preservação de Relações Íntimas
Empatia	Comunicação
Assertividade	Resolução de conflitos
Gestão da ansiedade e da raiva	Competências de intimidade
Competências de conversação	

(Canha & Neves, 2008)

Competências Emocionais

- Capacidade de o sujeito expressar emoções apropriadas às situações, de forma a ajustar as suas reações emocionais negativas e compreender o significado dos estados/expressões emocionais para si e para os outros.

(Bonher et al., 2003; Goleman, 1997; Mayer & Salovey, 1997; Saarni, 1997)

CATOLICA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS
BRAGA

Competências Emocionais - Dimensões

Conhecimento emocional

Regulação emocional

Expressão emocional

(Bonher et al., 2003; Goleman, 1997; Mayer & Salovey, 1997; Saarni, 1997)

Autorregulação Emocional

Capacidade para controlar emoções, sentimentos e comportamentos, de forma a que as metas criadas previamente sejam atingidas.

(Gratz & Roemer, 2004; Santana & Gondim, 2016)

Estratégias de Autorregulação Emocional

Redirecionamento Cognitivo

Supressão Emocional

(Gross & John, 2003)

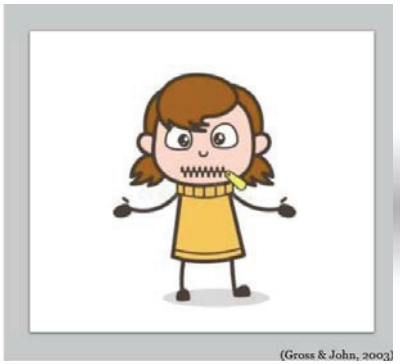
Redirecionamento Cognitivo

Permite mudanças na maneira como um individuo pensa em relação a uma situação, a fim de diminuir o impacto emocional adverso.

(Gross & John, 2003)

Supressão Emocional

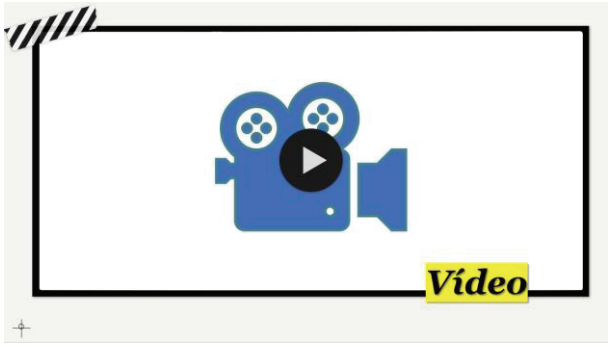
Diminui a expressão emocional, ao nível do comportamento.



(Gross & John, 2003)

Tarefa Inter-Sessão

Sessão Cinco – "Eu e os outros"



CATOLICA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS
BRAGA

2. Realizaram encontros com os vossos amigos em que formato, durante os confinamentos?

3. Conheceram pessoas novas, durante os confinamentos?

4. Intensificaram as mensagens trocadas, durante os confinamentos?

5. O conteúdo das mensagens trocadas com amigos alterou, durante os confinamentos?

Autorregulação Social – Ensino Superior

- As relações sociais são um fator fundamental para a adaptação, vivências, envolvimento e rendimento académico.

(Barreto et al., 2004; Iturra et al., 2012; Nunes & Garcia, 2010; Soares & Gomes, 2013)

- As relações sociais podem fornecer aos estudantes diversas competências, como:
  - maior capacidade de comunicação;
  - níveis positivos de autoconceito;
  - níveis positivos de coesão grupal;
  - moldar o papel de cada um às interações sociais.

(Barreto et al., 2004; Iturra et al., 2012; Nunes & Garcia, 2010; Soares & Gomes, 2013)

- A autorregulação social pode explicar a relação estabelecida entre o desempenho académico dos estudantes e as suas competências sociais.

(Bandura, 1991; Baumeister et al., 2005; Patrick, 1997)

Autorregulação Social – Suporte Social

Autorregulação Social – Suporte Social

- A existência ou disponibilidade de pessoas em quem confiamos é importante, uma vez que se preocupam connosco, valorizam-nos e gostam de nós.

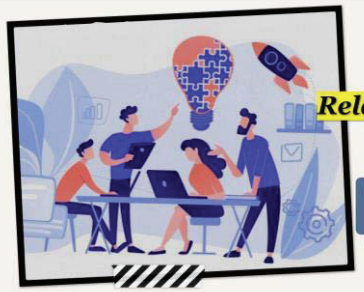
(Batista, 2005; Feitosa et al., 2005; Sarason et al., 1983)

- O suporte social, principalmente a família, o grupo de amigos, os parceiros amorosos e os colegas/amigos da universidade são um dos mais eficazes atenuantes de acontecimentos adversos, sendo uma importante ferramenta para a resiliência psicológica.

(Batista, 2005; Feitosa et al., 2005; Sarason et al., 1983)

- Também os professores, exigentes e responsivos, podem ser elementos de suporte social para os estudantes universitários.

(Batista, 2005; Feitosa et al., 2005; Sarason et al., 1983, p. 197)



Relações Sociais

Formais | Informais

Papeis da dinâmica em equipa

Papeis	Descrição
Articulador	Dinâmico, corajoso e adaptativo face à pressão (autoritário, provocativo)
Implementador	Eficiente, tático, organizado (inflexível, lento na resposta a mudanças)
Realizador	Cuidadoso, focado e perfecionista (difícil conclusão das atividades)
Coordenador	Confidente, identificador de talentos e boa delegação (manipulador e baixa carga de trabalho)
Facilitador	Cooperativo, diplomático, escuta e resolve conflitos (indeciso e evita conflitos diretos)
Investigador	Entusiasta e explorador de opções (desmotivação quando baixa o entusiasmo)
Pensador	Criativo, gera ideias novas para a resolução de problemas (difícil compreensão de procedimentos e comunicação)
Analista	Estratégico, preciso e com discernimento (demasiado crítico e difícil inspiração)

(Belbin, 1981, 1993)

Jogo do Elogio e da Gratidão

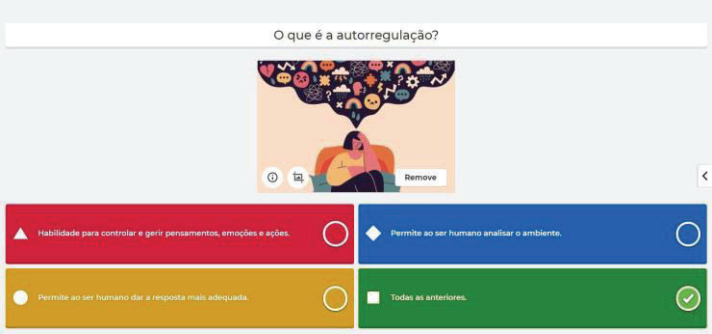
Jogo da Caneta

Momento de Partilha

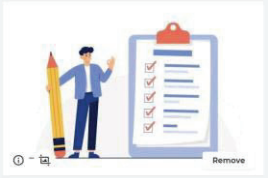
Tarefa Inter-Sessão

Avaliação da Sessão

Sessão Seis – *Quiz* "Autorregulação"



Uma das estratégias de motivação para o estudo é definir objetivos BOND.

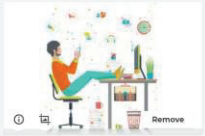


- True
- False ✓

Saber estabelecer prioridades contribui para o sucesso académico.

- True ✓
- False

Dicas para vencer a procrastinação:

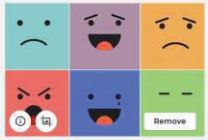


- Dormir mais de 8h por dia.
- Atender a muitas tarefas ao mesmo tempo.
- Assumir as responsabilidades. ✓
- Remediar em vez de prevenir.

Tirar apontamentos nas aulas não é compensatório.

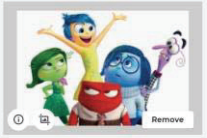
- True
- False ✓

O que são emoções?



- Reações interiorizadas e conscientes.
- Geradas por sentimentos.
- Reações abruptas, transitórias e complexas. ✓
- Todas as anteriores.

Quantas são as emoções?

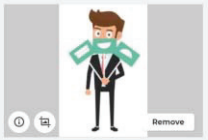


- 3
- 10
- 17
- 5 ✓

Sentimentos são experiências mentais privadas.

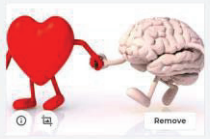
- True ✓
- False

Quais destas são dimensões das competências emocionais?



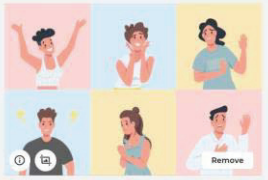
- Regulação emocional. ✓
- Conhecimento emocional. ✓
- Inteligência emocional.
- Expressão emocional. ✓

O que é a autorregulação emocional?



- Capacidade para controlar emoções.
- Capacidade para controlar comportamentos.
- Capacidade para controlar sentimentos.
- Todas as anteriores. ✓

As estratégias de autorregulação emocional são o redirecionamento cognitivo e a expressão emocional.

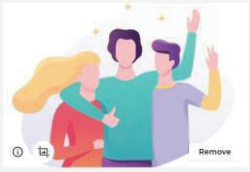


- True
- False ✓

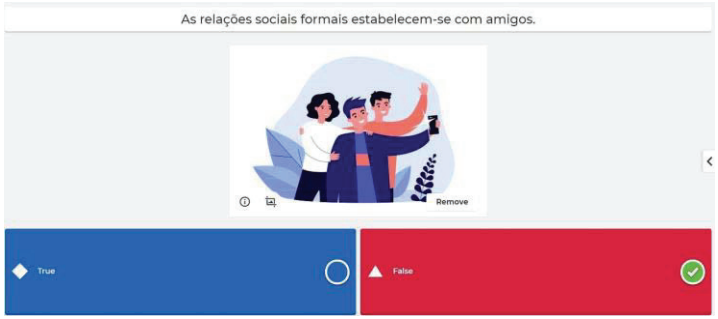
Vantagens da autorregulação social:

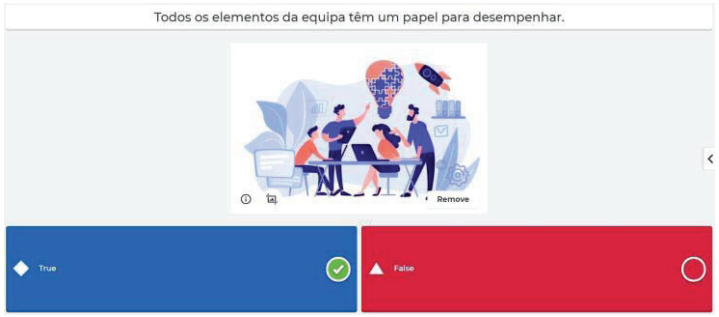
- Ser aceite e integrado pelo grupo de pares.
- Maiores níveis de bem-estar físico e psicológico.
- Maiores níveis de conforto e saúde.
- Todas as anteriores. ✓

A autorregulação social pode explicar a relação entre o desempenho académico e as suas competências sociais.



- True ✓
- False





Autorregulação

Autorregulação da Aprendizagem

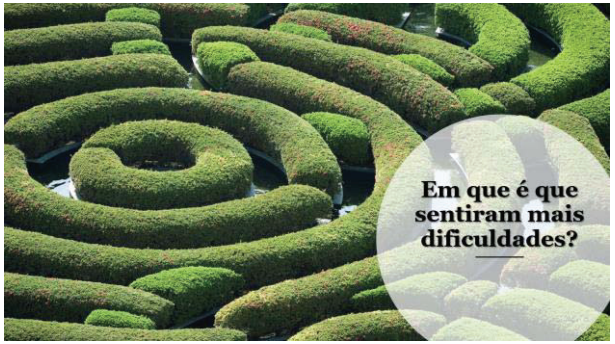
Autorregulação Emocional

Autorregulação Social

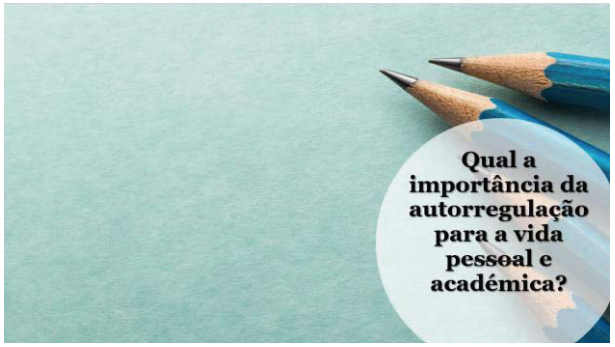
Autorregulação da Aprendizagem
Autorregulação Social
Autorregulação Emocional

Momento de Partilha

O que é que mudou?


Em que é que sentiram mais dificuldades?

Qual o tipo de autorregulação que mais desenvolveram?


Qual a importância da autorregulação para a vida pessoal e académica?

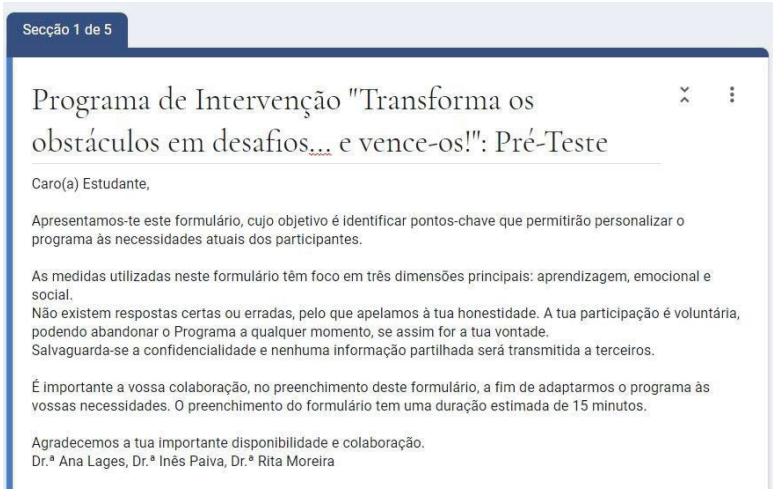
Com este programa considero que estou mais sensibilizada a...

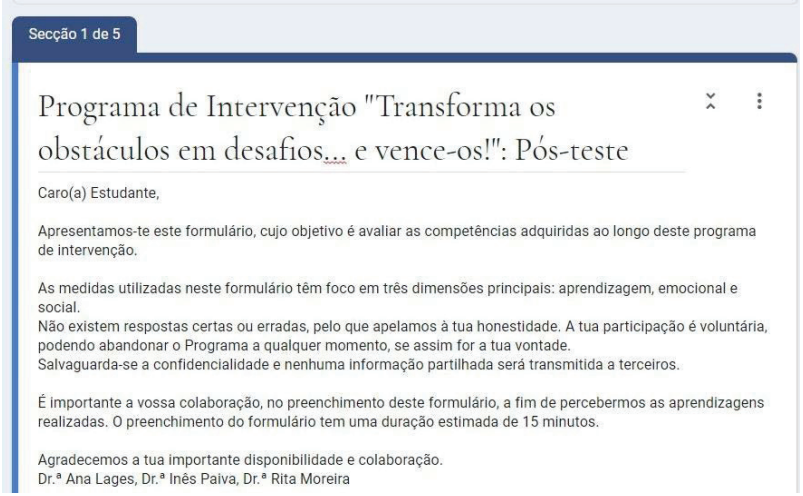
Tarefa inter-sessão

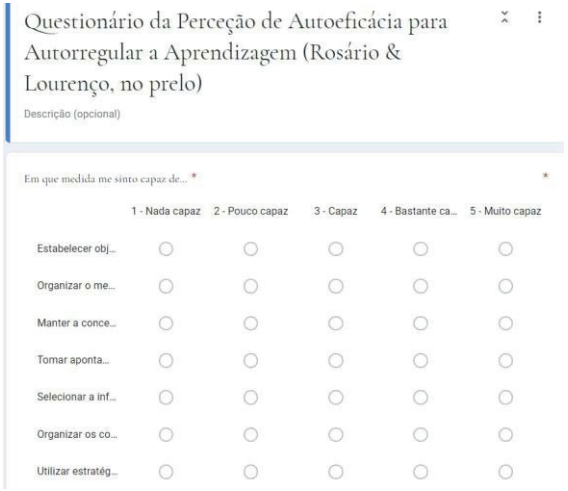
Questionário de Avaliação da Sessão

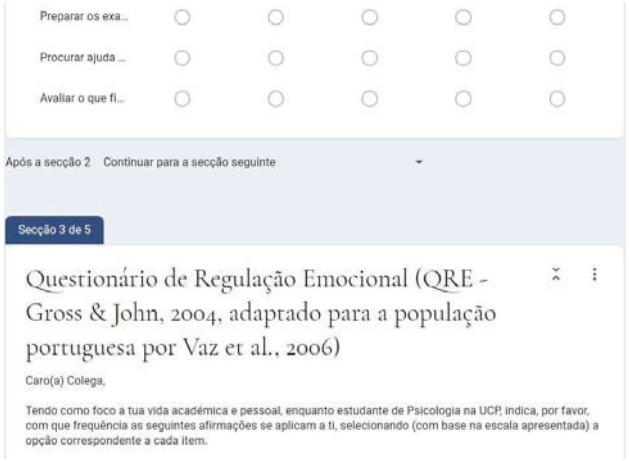
Sessão Sete – "Juntos somos mais fortes!"

Anexo 8 – Formulário Pré e Pós-Teste









Questionário de Regulação Emocional *

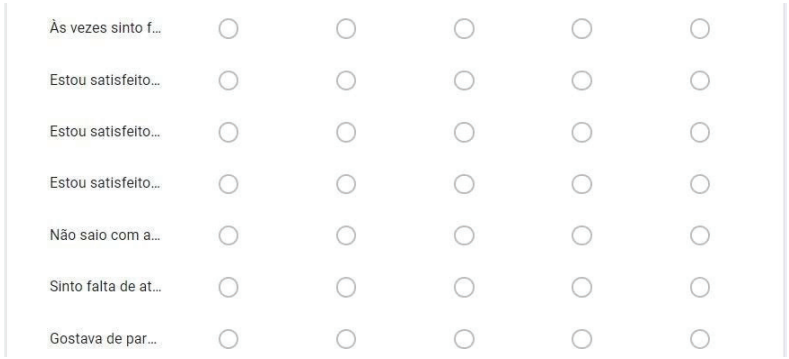
	1 - Discordo To...	2 - Discordo	3 - Não concor...	4 - Concordo	5 - Concordo T...
Quando quero s...					
Guardo as minh...					
Quando quero s...					
Quando estou a...					
Quando estou p...					
Eu controlo as ...					
Quando quero e...					
Eu controlo as ...					
Quando estou a...					
Quando quero s...					

Escala de Satisfação com o Suporte Social (Ribeiro, 2011)

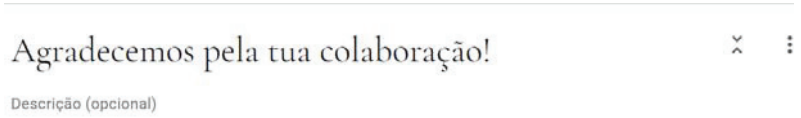
Descrição (opcional)

Escala de Satisfação com o Suporte Social *

	1- Concordo To...	2 - Concordo e...	3 - Não concor...	4 - Discordo e...	5 - Discordo To...
Os amigos não ...					
Estou satisfeito...					
Estou satisfeito...					
Estou satisfeito...					
Estou satisfeito...					
Por vezes sinto...					
Quando preciso...					
Mesmo nas sit...					



Às vezes sinto f...					
Estou satisfeito...					
Estou satisfeito...					
Estou satisfeito...					
Não saio com a...					
Sinto falta de at...					
Gostava de par...					


Agradecemos pela tua colaboração!

Descrição (opcional)

Anexo 9 – Formulário de Avaliação da Sessão

CATÓLICA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS
BRAGA

Programa de Intervenção "Transforma os obstáculos em desafios... e vence-os!" - Questionário de Avaliação da Sessão

Caro(a) Estudante de Psicologia,

Vimos por este meio agradecer a tua participação nesta sessão.
Esperamos que esta sessão tenha correspondido às tuas expectativas e que os conhecimentos e ferramentas adquiridos possam traduzir-se em mais-valias para o teu percurso académico e profissional.
A tua opinião é importante para nós, permitindo-nos melhorar continuamente cada sessão deste programa, ajustando-o às tuas necessidades.
Nesse sentido, pediamos que dedicasses 10-15 minutos ao preenchimento deste breve questionário de avaliação.

Agradecemos a tua colaboração.

Grupo de trabalho

1
2
3

Pedimos que classifiques o conteúdo da sessão em que participaste, considerando os aspetos abaixo: *

	Fraco	Razoável	Bom	Muito bom
Conteúdos aborda...				
Aplicabilidade/utili...				
Duração da sessão				
Horário da sessão				
Adequação da met...				
Satisfação global c...				
Correspondência c...				
Objetivos proposto...				

Pedimos que classifiques as dinamizadoras da sessão em que participaste, considerando os aspetos abaixo: *

	Fraco	Razoável	Bom	Muito bom
Metodologias utiliz...				
Capacidade de co...				
Competência técni...				
Relação estabeleci...				
Capacidade de mot...				

Por favor, indica-nos o aspeto mais positivo da sessão em que participaste:

Texto de resposta longa

Por favor, indica-nos o aspeto menos positivo da sessão em que participaste:

Texto de resposta longa

Por favor, deixa-nos o teu testemunho, sugestões de melhoria ou comentários:

Texto de resposta longa

Agradecemos a tua participação!
(O teu contributo é importante para nós. Ajuda-nos a melhorar!)

Anexo 10 – Relatórios Descritivos das Sessões

Sessão Um

Grupo Três (03/05/2021)

A sessão um, do Programa de Intervenção com o grupo três, ocorreu no dia três de maio de 2021 pelas 10h. Teve a duração de 1:30h e contemplou a participação de cinco estudantes do terceiro ano da licenciatura em Psicologia.

A pontualidade das participantes foi um fator positivo na dinamização da sessão, apesar de no início apenas uma estudante ter a câmara ligada. À medida que cada estudante se foi apresentando iam ligando a respetiva câmara.

A primeira parte da sessão foi focada na apresentação de cada uma, apesar de existir alguma resistência, a dinamizadora procurou deixar todas as estudantes "à vontade" e reforçar que aquele era um ambiente seguro e livre de julgamento. À medida que o tempo foi passando, a abertura das estudantes foi intensificando, indo ao encontro do esperado pela dinamizadora, quando procurava valorizar cada partilha. Uma das questões sobre as apresentações das participantes foi sobre as razões da escolha do curso de Psicologia. Todas as estudantes apresentaram motivos diferentes, reforçando o quão vasta é a área da Psicologia. Foram encontrados motivos em resposta a superações pessoais, em resposta na luta por uma educação mais inclusiva, por um mundo mais justo, pela paixão de trabalhar com crianças e jovens, e possibilitar que sejam pessoais mais capacitadas, mais felizes e mais resistentes. A dinamizadora também partilhou as suas razões tentando, de certa forma, criar uma relação de segurança com as participantes e reforçar a proximidade. Como a plataforma *Zoom* só permite sessões de 40 minutos, permitiu a realização de um intervalo de dez minutos no meio da sessão. As estudantes agradeceram pela pausa, dado ter servido para contemplar outros afazeres pessoais.

Na segunda parte da sessão, a quinta estudante chegou, houve uma confusão com o horário e por isso não teve oportunidade de entrar à hora marcada. A estudante fez a apresentação no mesmo estilo das estudantes e a dinamizadora, de uma forma mais resumida, apresentou-se novamente para a estudante. Seguidamente foi projetado o PowerPoint com a apresentação da estrutura e regras do programa. Quando a dinamizadora fez o levantamento de dúvidas ou questões, as estudantes perguntaram se o programa seria todas as semanas, no mesmo dia, e à mesma hora, a dinamizadora explicou que sim, mas se por algum motivo fosse necessário reajustar, haveria abertura para isso.

Então, dado o surgimento de um imprevisto na semana seguinte, onde as estudantes têm de fazer um teste à mesma hora do programa, este foi adiado para a quinta-feira seguinte dessa semana.

Depois, as estudantes foram convidadas a fazer o pré-teste, demorando em média cinco minutos. Quando questionadas sobre terem tido alguma dificuldade, ou se acharam o pré-teste extenso, as estudantes afirmaram em conjunto que não tinha havido qualquer problema. Posteriormente, promovendo mais um momento de partilha, as estudantes foram convidadas a partilhar sobre as suas expectativas em relação ao programa. Todas as participantes disseram, que no início estavam um pouco reticentes sobre participarem no programa, mas como nunca tinha tido a oportunidade de estar num programa de intervenção, aproveitaram a ocasião para se inscreverem. Partilharam ainda que antes desta sessão não tinham expectativas, mas dado à forma como fluiu a sessão mostraram-se entusiasmadas para o que vem nas semanas seguintes e reforçaram que será bom haver uma aprendizagem mútua e que é também uma oportunidade para a dinamizadora se capacitar para intervenções no futuro. Para finalizar a sessão, as estudantes foram convidadas a fazer até à próxima semana uma atividade de autoconhecimento e autorreflexão sobre o percurso de vida, as aprendizagens, momentos marcantes, de aprendizagem, melhoramento e de superação. No fecho, foi enviado às estudantes um questionário de avaliação da sessão e, quando todas responderam, a sua participação, abertura e partilhas foram agradecidas e fizeram-se votos de um programa positivo, produtivo e enriquecedor.

Quanto à avaliação da sessão, as estudantes responderam ao questionário de forma a facilitar a compreensão do que correu bem, menos bem e os aspetos a melhorar ou reforçar. No que toca aos conteúdos abordados, todas as estudantes consideraram "muito bom", sobre a aplicabilidade dos conteúdos abordados, todas as estudantes indicaram "muito bom". No que toca à duração da sessão, quatro estudantes escolheram "muito bom" e uma estudante disse "bom". Sobre o horário da sessão, todas as estudantes disseram "muito bom". Na adequação da metodologia utilizada aos objetivos propostos, quatro estudantes apontaram "muito bom" e uma estudante disse "bom". Relativamente à satisfação global, correspondência com as expectativas e objetivos propostos, todas as estudantes indicaram "muito bom". Na questão referente ao desempenho da dinamizadora, todas as participantes indicaram "muito bom" em todos os aspetos (incluindo a capacidade de comunicação, capacidade para motivar e relação estabelecida).

Na questão sobre indicar o aspeto mais positivo, as participantes apontaram a "acessibilidade e o à-vontade que a dinamizadora permitiu às participantes durante a sessão", "A dinamizadora é muito dinâmica e motivadora", "um ambiente seguro e confortável", "Boa comunicação entre todas." e "abertura entre todas". Na questão sobre indicar um aspeto menos positivo, as estudantes em unanimidade referiram que não havia nada a apontar. Por fim, na questão que pedia sugestões, as estudantes referiram "Correu tudo bem na primeira sessão de introdução, muito entusiasmada para as próximas" e "Partilha do PowerPoint através do e-mail após a sessão.".

Grupo Dois (03/05/2021)

A primeira sessão do programa de intervenção, no que diz respeito ao grupo dois, contou com a presença de três alunas, de oito que estavam inscritos, sendo que duas eram do 2.º ano e uma do primeiro.

No início da sessão, as participantes começaram por se apresentar, referindo: nome, idade, local de residência, passatempos, o motivo que as levou a optar pelo curso de Psicologia, o que esperam alcançar com a frequência do programa, entre outros aspetos considerados pertinentes pelas estudantes. Também a dinamizadora responsável pela sessão procedeu à sua apresentação e deu a oportunidade de as participantes colocarem questões pessoais e académicas, a fim de que se estabelecesse uma relação terapêutica de segurança e maior proximidade.

De seguida, e considerando o término do tempo limite da sessão através da sala virtual *Zoom*, realizou-se um pequeno intervalo de dez minutos, a fim de que as participantes e a dinamizadora pudessem relaxar e hidratarem-se.

No regresso, tal como havia ficado combinado antes do intervalo, procedeu-se à apresentação de um PowerPoint, no qual se deu a conhecer às participantes a estrutura do programa (e.g., n.º de sessões, principais temáticas abordadas) e algumas das regras de funcionamento das sessões de intervenção. Registe-se que foi dada a oportunidade de as estudantes colocarem sempre duvidas e questões, à medida que se apresentavam os temas de cada sessão e a duração do programa de intervenção.

Terminada a apresentação, foi solicitado às participantes que realizassem o pré-teste, a fim de se identificarem os pontos-chave que permitirão personalizar o programa às suas necessidades atuais.

Por último foi enviado o link de acesso ao formulário de avaliação da sessão, verificando-se que o único aspeto negativo mencionado por uma das participantes, foi o facto de estar expectante de que outros estudantes participassem no programa de intervenção. De seguida, foi explicada, às participantes, a tarefa que deveriam realizar inter-sessão ("A Linha da Vida"), relativa à temática do autoconhecimento. Descreveu-se a importância do autoconhecimento, não só para o percurso académico, como, também, para o desenvolvimento do ser humano ao longo da vida.

Tendo por base a sugestão de uma das participantes, e como forma de se realizar uma comunicação mais próxima e frequente, optou-se por criar um grupo no *WhatsApp*, que servirá para partilhar ideias/sugestões, tirar dúvidas e, eventualmente, mudar o horário da sessão caso exista alguma incompatibilidade entre o horário das estudantes e o da dinamizadora responsável.

Como reflexão geral, considera-se que as estudantes aparentaram estar empenhadas e focadas durante toda a sessão, demonstrando iniciativa, dinâmica e responsividade. O horário estipulado para a sessão (1:30h) foi cumprido e todas as tarefas planeadas foram realizadas, existindo oportunidade para se efetuar uma reflexão final, sobre as principais expectativas das participantes, relativamente ao programa de intervenção.

Grupo Um (03/05/2021)

A sessão um, do grupo um, teve lugar no dia sete de maio, pelas 10h. Contou com a participação de uma estudante do 1.º ano, tendo tido a duração de 50 minutos. Um segundo participante ingressou na sessão, para avisar que não poderia participar na mesma, mas que estaria presente na próxima.

A estudante compareceu à hora marcada, demonstrando um sentido positivo de pontualidade. Foi decidido esperar uns minutos, para perceber se outros estudantes iriam aparecer, e passados cinco minutos, deu-se início à sessão.

A sessão começou pela apresentação da estudante, que indicou o seu nome, idade, o motivo de ter ingressado no curso de Psicologia, a maior dificuldade sentida no confinamento e um aspeto que tenha melhorado no decorrer da situação pandémica. A dinamizadora também se apresentou, referindo o seu nome, idade e o ano escolar. Esta fez questão de referir que os participantes estão livres para, a qualquer momento, colocarem dúvidas ou questões, ou expressarem as suas ideias e opiniões.

De seguida, passou-se para a apresentação da estrutura do programa, como o número de sessões e os temas que serão abordados em cada sessão, e das regras e normas que este implica. No final da apresentação, a dinamizadora questionou a participante acerca das suas expectativas para o programa, sendo que estas se focam na esperança de o programa ser um espaço que se permita demonstrar que as dificuldades derivadas da pandemia estão a ser vividas por todos, e que assim todos se possam sentir mais seguros e menos "sozinhos".

Seguidamente, foi pedido à participante que preenchesse o pré-teste, de modo a poderem ser retiradas informações úteis para a personalização do programa. Quando terminado, a estudante perguntou se a dinamizadora poderia partilhar um pouco o seu percurso, ao longo do curso, pedido ao qual a dinamizadora respondeu, criando-se um momento de partilha e interação entre ambas as partes.

No final da sessão, foi apresentada, sucintamente, a atividade inter-sessão "A Linha da Vida", e foi também solicitado à participante que preenchesse o questionário de avaliação da sessão. Como aspeto positivo, a aluna realçou a abertura, a interação e a relevância dos temas abordados; como aspeto menos positivo considerou o facto de terem estado mais alunos presentes na sessão.

Como reflexão, considera-se que a estudante se demonstrou muito participativa, interessada e motivada para as próximas sessões. Todas as tarefas previstas para a sessão foram realizadas no tempo previsto e de forma eficiente.

Sessão Dois

Grupo Dois (10/05/2021)

A segunda sessão do programa de intervenção, no que diz respeito ao grupo dois, contou com a presença de todas as estudantes.

No início da sessão, tentou perceber-se como tinha corrido a semana anterior, verificando-se algumas dificuldades socioemocionais (e.g., choro), por parte de duas das estudantes, no relativo ao ensino online. Especificamente, estas participantes referiram que estão a ter alguns constrangimentos ao nível da motivação, concentração e isolamento social. Considerando as dificuldades emocionais apresentadas pelas estudantes, foi dando algum tempo para que todas respirassem fundo e relaxassem, antes de se iniciar a sessão. Para além disso, destaque-se a empatia demonstrada por todas as participantes do grupo,

umas para com as outras, e o espaço dado para que as estudantes partilhassem o que estavam a sentir naquele momento e que as estava a incomodar.

De seguida, deu-se continuidade à sessão anterior, através da partilha da tarefa inter-sessão, relativa ao autoconhecimento. Duas das estudantes optaram por compartilhar o seu ecrã, demonstrando maior abertura para com as restantes colegas. Foram explorados acontecimentos de vida considerados positivos ou negativos e procurou-se entender, em cada um deles, quais as conquistas realizadas pelas participantes nesses momentos. Saliente-se como acontecimentos mais preocupantes, a existência de duas tentativas de suicídio e de episódios depressivos, por parte de uma das estudantes; e, ainda, a ocorrência de Anorexia Nervosa, em conjunto com dúvidas sobre a identidade de género e a orientação sexual, por parte de uma outra participante. Considera-se que as partilhas realizadas pelas participantes reforçam a fragilidade emocional, visível na partilha das respostas da tarefa inter-sessão. Assim, tentou demonstrar-se às participantes que as dificuldades sentidas ao nível da gestão emocional, têm impacto em diferentes áreas das suas vidas (e.g., desempenho académico). Como tal, os diferentes objetivos específicos, estabelecidos para o programa de intervenção, vão ao encontro de todas as dimensões do ser humano.

Considerando o término do tempo limite da sessão, através da sala virtual *Zoom*, realizou-se um pequeno intervalo de dez minutos, a fim de que as participantes e a dinamizadora pudessem relaxar e hidratarem-se.

No regresso, tal como havia ficado combinado antes do intervalo, procedeu-se à apresentação de um PowerPoint, tendo como temática principal a Autorregulação, as suas dimensões e âmbitos de aplicação. Registe-se que foi dada a oportunidade de as estudantes colocarem sempre dúvidas e questões, à medida que se apresentava o PowerPoint. De entre as perguntas colocadas pelas participantes, destaque-se a de uma das estudantes que tentou compreender se nas sessões seguintes seriam abordadas as diferentes dimensões da autorregulação, de forma mais aprofundada. Considerando a questão colocada, sentiu-se necessidade de voltar a apresentar às estudantes o planeamento das sessões do programa, a fim de que estas relembrassem a estrutura do mesmo.

Terminada a apresentação, as participantes foram convidadas a preencher um questionário que englobava: autorregulação emocional, autorregulação social e

autorregulação da aprendizagem. Destaque-se que as maiores dificuldades manifestadas pelas estudantes se central ao nível da dimensão socioemocional.

Por fim, foi solicitado às participantes que preenchessem o formulário de avaliação da sessão dois. Como aspetos mais positivos da sessão, foram destacados os seguintes: "Comunicação entre todas", "poder estar à vontade" e "A partilha entre todas a partir da linha da vida". Registe-se que, nesta sessão, não foi apontado nenhum aspeto negativo, por parte das estudantes.

Antes de terminar a sessão, foi explicada às estudantes a tarefa que deveriam realizar inter-sessão ("Motivação para o Estudo"), que se encontra relacionada com a autorregulação da aprendizagem.

Como reflexão geral, considera-se que as estudantes aparentaram estar empenhadas e focadas durante toda a sessão, demonstrando iniciativa, dinâmica e responsividade. Para além disso, destaca-se também a abertura e a relação próxima estabelecida entre as estudantes, mas também com a própria dinamizadora, ainda que no formato online. Saliente-se como aspeto mais positivo a empatia demonstrada pelas participantes, aquando o momento de partilha da tarefa inter-sessão. O horário da sessão estipulado foi cumprido (1:30h) e todas as atividades previamente planeadas foram realizadas.

Grupo Três (13/05/2021)

A sessão dois, com o grupo três, ocorreu no dia 13 de maio pelas 10h. À hora marcada, quatro participantes estavam presentes, sendo que a quinta estudante teve um imprevisto que a impossibilitou de participar. A dinamizadora iniciou a sessão perguntando às participantes como é que tinha corrido o teste na segunda-feira e como estava tudo no geral. As estudantes partilharam que o teste tinha sido difícil, mas que pensam que terá corrido conforme o previsto.

Posteriormente, a dinamizadora pediu a cada participante que partilhasse um pouco da sua "Linha da Vida" (tarefa inter-sessão). Uma a uma, cada participante foi apresentando a sua atividade. Notou-se que cada uma, dedicou tempo a elaborar e a refletir na respetiva linha da vida. As participantes apresentaram um percurso de vida com várias aprendizagens, desafios e superações. Houve comparações entre as colegas, sendo que umas consideravam que a vida delas não era tão "interessante" e olhando ao crescimento de cada uma, as colegas partilharam que o sentimento de admiração por todas

aumentou. Foi positivo observar-se o à-vontade com que as participantes fizeram partilhas tão íntimas da sua vida. Devido à sessão do *Zoom* ter terminado, após 40 minutos, uma colega só pôde fazer a sua partilha na segunda parte da sessão.

Em seguida, as estudantes foram convidadas a explicar o que entendiam por autorregulação, tendo sido usada a aplicação do *Mentimeter*. O resultado final foi colorido e o mesmo foi enviado no final da sessão às participantes.

Seguiu-se uma parte da sessão mais dispositiva e teórica, mas houve a tentativa de trazer constantemente as participantes para o centro da apresentação, tendo sido perguntado diversas vezes se tinham questões ou se estavam a compreender. Como forma de quebrar um pouco a teoria, uma nova atividade foi proposta às participantes, que consistia no preenchimento de um questionário intitulado "Como me vejo a mim próprio". Foi mais uma atividade de autorreflexão, sobre a forma como cada estudante regula as suas emoções, a sua aprendizagem e a suas interações sociais. Por fim, tentou-se, em conjunto, abordar o que foi respondido, sem julgamentos. Uma colega partilhou que não sabia como classificar alguns itens, porque às vezes dependia somente da situação: por exemplo no item "gosto da minha aparência física" para a colega, depende do dia do mês, ou até mesmo da altura do dia...não gosta sempre, nem desgosta sempre. Contudo, as colegas consideraram o exercício simples e fácil.

Como encerramento da sessão, foi explicado às participantes a atividade inter-sessão intitulada "Motivação para o Estudo". Devido às colegas terem de repor uma aula à mesma hora que estava prevista a sessão ocorrer, foi necessário adiar, uma vez mais, para outro dia da semana, tendo sido escolhida a sexta-feira, pelas 17h.

Em conclusão, as estudantes foram convidadas a responder ao questionário da avaliação da sessão. Como aspeto mais positivo da sessão, as participantes destacaram: “Fazer a partilha da linha do tempo”, “A partilha de experiências foi muito enriquecedora” e “A partilha de opiniões”. Não foram elencados aspetos menos positivos, por parte das estudantes. No final, foi-lhes, ainda, perguntado se teriam algum comentário a fazer, antes de encerrar. Como ninguém quis apresentar nenhuma sugestão, a sessão foi concluída.

Grupo Um (21/05/2021)

A sessão dois, do grupo um, decorreu no dia 21 de maio de 2021, e contou com a presença da única estudante pertence ao grupo.

No início da sessão, a dinamizadora e a participante dialogaram brevemente sobre as alterações nos grupos de trabalho, de forma a clarificar a situação, e esclarecendo possíveis questões que poderiam existir.

De seguida, introduziu-se a tarefa inter-sessão dois, intitulada "Linha da Vida". A estudante não realizou a tarefa; contudo, debateu-se a importância deste exercício e o seu propósito.

Neste seguimento, passou-se para a exposição dos conteúdos, que consistiu em apresentar um PowerPoint sobre a autorregulação, as suas dimensões e os seus âmbitos de aplicação. Ao longo da apresentação, foi dado espaço para a participante colocar dúvidas, questões ou opiniões. Terminada a apresentação, realizou-se uma atividade que consistiu no preenchimento de um questionário sobre a autorregulação emocional, a autorregulação social e a autorregulação da aprendizagem. As respostas da aluna não revelaram dificuldades em nenhuma das áreas.

Por fim, foi introduzida a tarefa inter-sessão "Motivação para o Estudo", relacionada com a autorregulação da aprendizagem (tema da sessão seguinte), atividade que deverá ser realizada até à próxima sessão. Para terminar, pediu-se à estudante que preenchesse o questionário de avaliação da sessão dois. A aluna não fez referência aos aspetos mais positivos e menos positivos, tendo atribuído a classificação de "muito bom" aos aspetos que avaliam a dinamizadora e a classificação de "muito bom" a todos os aspetos, exceto no que toca à duração da sessão, a qual classificou como "bom".

Como reflexão da sessão, considera-se que a aluna manteve sempre uma postura de empenho e interesse durante toda sessão, mostrando-se entusiasmada por, a partir da próxima sessão, poder integrar um grupo de trabalho. A aluna referiu que as sessões em grupo poderão ser mais dinâmicas e oferecer momentos de partilha e debate mais ricos, opinião que partilho totalmente. Como aspeto mais positivo considera-se a recetividade e o foco da aluna, qualidades que permitiram que a sessão decorresse de forma mais dinâmica e eficaz; como aspeto menos positivo considero o facto de aluna não ter realizado a atividade inter-sessão, não permitindo abordar a temática do autoconhecimento de uma forma mais aprofundada a partir das experiências de vida da aluna. No que toca às atividades planeadas para a sessão, todas foram cumpridas, tendo sido possível realiza-las no tempo previsto.

Sessão Três

Grupo Três (24/05/2021)

A sessão três, com o grupo três, ocorreu no dia 24 de maio pelas 10:30h. À hora marcada, quatro participantes estavam presentes, sendo que a quinta estudante teve um imprevisto que a impossibilitou de participar. Uma vez que é a segunda sessão consecutiva a que a estudante falha, por iniciativa própria considerou que seria preferível não continuar no programa. Destaque-se que duas das participantes tinham a câmara ligada e duas tinham-na desligada, por motivos pessoais.

A sessão iniciou com a dinamizadora a perguntar às estudantes como é que tinha corrido a semana, questão à qual as participantes responderam: que tinha sido atarefada, que havia muitos trabalhos para serem entregues, muitos prazos a serem cumpridos e um ritmo acelerado. Foi pedido às participantes que, caso se sentissem confortáveis, partilhassem as suas apreciações face à dinamização das sessões e à postura da dinamizadora. As estudantes partilharam que não tinham nada em específico a abordar, mas que gostariam de ter acesso ao conteúdo que é abordado e que não está no PowerPoint. Neste momento, a dinamizadora tentou explicar que o que é partilhado é retirado da investigação científica e que tentaria falar de forma mais pausada, para as estudantes poderem tirar as anotações desejadas, tendo a possibilidade de interromper e fazer as questões necessárias.

No início da apresentação do PowerPoint, começou-se por aprofundar a tarefa inter-sessão, relativa à motivação para o estudo, e as estudantes foram dizendo que o estudo, quer se goste ou não, é fundamental para aquisição de conhecimento, mas em especial para o Psicólogo, pois este profissional deve estar em contínua formação para acompanhar a evolução da sociedade e o surgimento de novas necessidades. As estudantes partilharam que o que as motiva a estudar é terem objetivos associados, como por exemplo "ganhar dinheiro no futuro", passar a uma UC, tirar boas notas. Na questão sobre como é que elas contariam a sua história aos netos quando tivessem 90 anos, as estudantes não compreenderam o que lhes era pedido. Consideraram a questão confusa e referiram que tentaram responder segundo as suas interpretações, o que acabou por ir ao de encontro do que era esperado como resposta à questão. As partilhas não variaram muito, surgindo ideias como: lutar por aquilo em que se acredita, não ter medo de arriscar, não deixar que ninguém diga o que se deve ou não fazer, ser-se persistente e resiliente. Feitos os agradecimentos pelas partilhas, deu-se continuidade à apresentação do PowerPoint, sendo que os diapositivos iniciais foram um pouco teóricos, mas a

dinamizadora tentou quebrar a apresentação, reforçando a motivação das participantes, perguntando se tinham dúvidas ou questões, se estaria a falar depressa ou não, e se quereriam acrescentar algum ponto. A primeira parte da sessão terminou no último ponto teórico, por isso veio num momento oportuno. Foram feitos dez minutos de pausa.

A segunda parte da sessão apresentou como foco principal a reflexão sobre os ditados populares. Verificou-se que as estudantes desconheciam os dois primeiros, mas, após uma breve explicação, conseguiram identificar cada ditado popular nos seus próprios processos de estudo [e.g., quanto mais "alimentarem" a preguiça, menos motivação têm e consequentemente menor sucesso académico; saber cair ou saber o que é a derrota, vai ajudar a saborear a vitória, ou a dar mais valor; ser produtivo e não adiar constantemente as tarefas; dormir faz parte, é importante descansar, mas existem horas específicas para isso e não deve ocupar muito do dia (8h no máximo)]. Nos tópicos de discussão, as estudantes mencionaram que atualmente se responsabilizam por praticamente todas as suas ações, mas refletiram que nem sempre foi assim. De acordo com as participantes, consideravam ser mais fácil atribuir culpa a fatores ou pessoas externas, mas só quando assumiram a responsabilidade é que tiveram a capacidade de mudar determinado comportamento, melhorando certo resultado. Também foi debatido que as experiências do passado moldam o que cada pessoa é hoje, as menos positivas fortalecem e as positivas dão ânimo. Segundo a partilha de uma estudante, podemos dedicar e dar o máximo durante cinco anos da nossa vida, para relaxar 50 anos. No que toca a vencer a procrastinação, as estudantes partilharam que encaram o estudo como um dever e não como uma opção, e que isso reforça a necessidade de cumprir tarefas. Para as estudantes, a estipulação de objetivos também ajuda. Foram apresentadas, posteriormente, dicas de como vencer a procrastinação, segundo a literatura.

Considerando o aproximar do tempo limite da sessão (90 minutos), a tarefa de elaborar uma lista de atividades que se poderia fazer em cinco ou 15 minutos ficou como tarefa inter-sessão. Num segundo momento de partilha, sobre a tomada de apontamentos, as estudantes dividiram-se consoante as suas preferências, umas preferem tomar apontamentos no computador, outras tirar apontamentos à mão. No que toca ao uso de apontamentos de estudantes, só como reforço da própria aprendizagem, pois, uma vez que as linhas de pensamento são diferentes, recorrer somente a apontamentos de outras pessoas pode não ser produtivo. Falou-se ainda que os professores falam rápido e que nem sempre é fácil acompanhar, mas que, posteriormente, as estudantes reforçam as

aprendizagens consultando livros sugeridos pelos professores. Quando faltavam dez minutos para a sessão terminar, a dinamizadora pediu às estudantes se poderiam entrar novamente na sala a fim de concluir a sessão, sendo que todas concordaram na retoma.

Da mesma forma que uma atividade anterior teve de se tornar algo a fazer após a sessão, a tarefa sobre uma lista de obstáculos à tomada de apontamentos ficou pendente. A última análise a comentários ou questões sobre a tomada de apontamentos foi feita de forma geral, sendo que as estudantes partilharam que: preferem escrever conforme ouvem e no final fazem os retoques, tentam não escrever com erros, e recorrem ao uso de abreviações. Se houver alguma matéria que não tenham conseguido apanhar, pedem a um estudante como complemento ao que já têm escrito.

Por fim, foram apresentadas algumas dicas sobre a tomada de apontamentos e foi apresentada a tarefa inter-sessão como uma pequena introdução ao que vai ser abordado na próxima sessão. Para finalizar a sessão as participantes responderam ao questionário de avaliação da sessão. Destaque-se que foram indicados como aspetos mais positivos da sessão "a partilha" e "Não ser só teoria, o debater opiniões.". No polo oposto, um dos aspetos menos positivos referido por uma das estudantes foi "Tinha muitas tarefas para o tempo proposto. Uma vez que eram tarefas interessantes é pena que não desse para refletir melhor". Houve necessidade de pedir desculpa às estudantes, dado a sessão se ter prolongado (dez minutos) e por se ter reduzido o tempo de partilha. Reforçou-se que este seria um aspeto a refletir e a melhorar para sessões futuras. A próxima sessão ficou marcada para a semana seguinte.

Grupo Dois (24/05/2021)

A terceira sessão do programa de intervenção, no que diz respeito ao grupo dois, iniciou-se com a apresentação da nova participante e da dinamizadora que passaram a fazer parte deste grupo. Esta situação resultou de o grupo um do programa de intervenção passar a contar com a participação de apenas uma estudante, o que levou à junção deste grupo, com o grupo que continha o menor número de elementos. Nesta sessão optou-se por ser a nova dinamizadora do grupo a realizar a sessão, sendo que a outra dinamizadora ficou responsável por tirar apontamentos sobre o decorrer da sessão (e.g., atividades realizadas, cumprimento do *timing*), a fim de, posteriormente, elaborar o relatório

descritivo da sessão. Registe.se que, na sessão seguinte, as dinamizadoras inverterão os papeis.

Inicialmente, deu-se continuidade à sessão anterior, através da partilha da tarefa inter-sessão, relativa à importância do estudo. Neste momento, as estudantes apresentaram as suas respostas, sendo que as participantes mais novas demonstraram maior dificuldade em compreender a última questão, relativamente à participante mais velha que respondeu à pergunta, sem revelar qualquer constrangimento. No relativo à questão sobre a importância e a funcionalidade do estudo, obtiveram-se diversas respostas, nomeadamente "Estudar para saber mais, para conhecer sobre o mundo" e "Estudar é necessário para aprender e tirar boas notas nas avaliações".

De seguida, iniciou-se a apresentação do PowerPoint, previamente preparado para a sessão. Destaque-se que, as participantes, quando solicitadas a intervir, responderam sempre de forma completa e pormenorizada, sem existir necessidade de se voltar a colocar a pergunta ou reformulá-la.

No relativo à temática da procrastinação, verificou-se que todas as participantes confirmam já ter experienciado situações em que tinham diversas tarefas para realizar, mas não conseguiam começar por concretizar nenhuma, e acabavam por efetuar outras atividades. Como tal, quando foram apresentados os ditados populares, constatou-se que as estudantes já os conheciam e entenderam corretamente a explicação inerente a cada um.

Considerando o término do tempo limite da sessão, através da sala virtual *Zoom*, realizou-se um pequeno intervalo de dez minutos. Neste interregno, foi possível às dinamizadoras reunirem online, para que decidissem quais os tópicos que não iriam abordado, dado anteciparem que não iriam conseguir cumprir o tempo estipulado para a sessão (90 minutos). Deste modo, optou-se por não apresentar dois dos slides criados, dado estes serem tarefas de reforço do abordado anteriormente sobre a procrastinação.

No regresso à sessão, deu-se continuidade à apresentação do PowerPoint, tendo sido apresentadas dicas sobre como vencer a procrastinação. De seguida foi introduzida a temática da tomada de apontamentos, iniciando-se por um debate acerca das vantagens, desvantagens e obstáculos relacionados com esta estratégia de estudo. Este tópico permitiu às participantes partilharem as suas técnicas de tomada de apontamentos (e.g. utilização de abreviaturas; utilização de esquemas), assim como as suas dificuldades (e.g. não conseguir acompanhar o ritmo do professor; distratores à concentração). Como

finalização do tópico, foram partilhadas dicas de tomada de apontamentos para os diversos momentos de aprendizagem: antes, durante e depois da aula. Antes de se transitar para a tarefa seguinte foi dado um momento às participantes para, caso quisessem, colocarem duvidas, questões ou opiniões.

Por fim, foi solicitado às participantes que preenchessem o formulário de avaliação da sessão três. Destaque-se que todas as participantes apontaram como aspetos mais positivos da sessão o seguinte: "Não ser só teoria, o debater opiniões", "muito impacto na forma de ver o estudo", "Dicas e informações úteis e importantes para eu puder melhorar os meus estudos" e "Abordamos estratégias práticas que podemos aplicar no nosso estudo.". Nesta sessão, não foi apontado nenhum aspeto negativo, por parte das estudantes.

Antes de terminar a sessão, foi explicada às estudantes a tarefa que deveriam realizar inter-sessão, que relaciona a autorregulação da aprendizagem (temática abordada nesta sessão) com a autorregulação emocional (assunto que será apresentado na sessão seguinte). Saliente-se a relevância de ter sido incluído na atividade um exemplo do que seria expectável as participantes responderem, dado uma das estudantes não ter compreendido de forma clara o que lhe era solicitado.

Como reflexão geral, considera-se que não existiu qualquer constrangimento na entrada da nova participante e da dinamizadora no grupo dois. As estudantes acolheram da melhor forma possível os novos elementos, tendo todas sidos participativas, responsivas e dinâmicas, durante a sessão. O horário da sessão estipulado foi ultrapassado em dez minutos, o que será uma preocupação a ter em consideração no planeamento de sessões posteriores.

Sessão Quatro

Grupo Dois (31/05/2021)

A quarta sessão do programa de intervenção, no que diz respeito ao grupo dois, começou com a partilha de informação sobre a desistência da estudante proveniente do grupo um. Explicou-se às participantes os motivos dados pela colega para desistir, os quais se prenderam com a dificuldade de gestão de horários para conseguir estar presente nas sessões, e deu-se espaço para que as estudantes tecessem algum comentário, caso considerassem pertinente. Estas referiram que entendem a decisão da colega, contudo

consideram que ao comprometerem-se com o programa sabiam, de antemão, que teriam de fazer um esforço para o cumprir.

Face à sessão anterior, as dinamizadoras trocaram os seus papeis no que toca à dinamização.

Inicialmente, deu-se continuidade à sessão anterior, através da partilha da tarefa inter-sessão, relativa à gestão das emoções em situações de aprendizagem. Neste momento, as estudantes apresentaram as suas respostas, sendo que a maioria relatou situações de ansiedade face a testes e dificuldades em trabalhos de grupo. De salientar o facto de as estudantes terem sido capazes de destacar aspetos positivos em situações negativas, assim como de identificarem aspetos abordados nas sessões anteriores, como a procrastinação. No final, e considerando o término do tempo da sessão *Zoom*, realizou-se um pequeno intervalo de dez minutos.

No regresso à sessão, deu-se início à apresentação do PowerPoint, previamente preparado para a sessão. Iniciou-se pela visualização de um breve vídeo do neurocientista português António Damásio, acerca da diferença entre emoções e sentimentos. No final, perguntou-se às participantes se seriam capazes de referir, por elas próprias, estas diferenças, sendo que uma estudante respondeu pronta e corretamente. De seguida, apresentaram-se os conteúdos relativos à temática da autorregulação emocional, englobando os seguintes tópicos: emoções e sentimentos; aprendizagem socioemocional, competências sociais e emocionais; autorregulação emocional; e estratégias de promoção. Durante a apresentação, foi dada liberdade às participantes para colocarem dúvidas ou questões, contudo nenhuma foi exposta.

Terminada a apresentação dos conteúdos, realizou-se a dinâmica "Mascarar as emoções", que implicava que cada participante colocasse uma máscara cirúrgica, escolhesse uma emoção básica e a expressasse, enquanto as restantes tentavam adivinhar a emoção escolhida. Esta dinâmica teve como intuito apelar para a importância de atender às emoções do outro e lidar com elas da forma mais correta possível, tentando demonstrar empatia e regulando as emoções, de forma a responder às necessidades do outro.

Por fim, foi solicitado às participantes que preenchessem o formulário de avaliação da sessão quatro. Destaque-se que foram apontados como aspetos mais positivos da sessão os seguintes comentários: "A partilha da atividade inter-sessão e o receber feedback das dinamizadoras." e "Foi muito enriquecedor". Nesta sessão, não foi apontado nenhum aspeto negativo, por parte das estudantes. Aquando da reflexão oral

sobre a sessão, as estudantes referiram que um dos aspetos mais positivos se prende com o momento da tarefa inter-sessão, onde existe a possibilidade de partilha de experiências entre as estudantes e as dinamizadoras. Estas sugeriram, também, que a introdução de atividades práticas seria benéfica para as sessões, tornando-as mais dinâmicas e interativas.

Antes de terminar a sessão, foi explicada às estudantes a tarefa que deveriam realizar inter-sessão, que relaciona a autorregulação emocional (temática abordada nesta sessão) com a autorregulação social (assunto que será apresentado na sessão seguinte).

Como reflexão geral, considera-se as participantes apresentaram uma postura de abertura e disponibilidade para participarem nas atividades realizadas, bem como interesse nos conteúdos abordados. O horário da sessão estipulado foi ultrapassado em dez minutos, o que será uma preocupação a ter em consideração no planeamento de sessões posteriores.

Grupo Três (1/06/2021)

A sessão quatro, com o grupo três, ocorreu no dia 1 de junho, sendo que, a primeira parte pelas 11h e a segunda parte pelas 18h. À hora marcada, todas as participantes estavam presentes. A dinamizadora iniciou a sessão agradecendo a pontualidade e assiduidade das estudantes e questionou-as sobre a forma como decorreu a semana. Perguntou, também, se cada participante estava a conseguir responder aos desafios do final do semestre, do 1.º ciclo em Psicologia. As participantes, de uma forma geral, partilharam que está a ser desafiante atender a tudo: as equivalências e os trabalhos estão marcados todos para o mesmo espaço de tempo, o que, segundo as participantes, exige um esforço maior por parte delas. As participantes também partilharam que há alguma ansiedade envolvida com a monografia, e um certo nervosismo também, ligados a não conseguirem cumprir prazos e também relativamente à defesa do estudo. Posteriormente, a dinamizadora perguntou às estudantes sobre a tarefa inter-sessão, que consistia em nomear uma emoção ligada a um processo de estudo, refletindo no que correu bem, menos bem, a reação das pessoas e o que poderia ter sido feito diferente. Inicialmente, a primeira estudante partilhou um episódio onde sentiu ansiedade face a um teste. Para "combater" esse sentimento, a estudante referiu que tentou ter um pensamento positivo e dizer para si mesma, constantemente, "vai correr tudo bem". Segundo esta participante, as pessoas à sua volta não perceberam o seu nível de ansiedade; a aprendizagem retirada desta

situação foi o facto de ela entender que tinha nela todas as capacidades para conseguir ter sucesso no teste, bastava acreditar nela própria. A segunda estudante partilhou o sentimento de frustração relativamente a um trabalho de grupo, onde pensou que não ia conseguir terminar o mesmo ("se pudesse fugia"). As colegas também revelavam frustração e foi um sentimento mútuo, como um grupo de trabalho. A estudante partilhou que a aprendizagem que leva consigo desta experiência é de não deixar tudo para a última da hora e trabalhar com tempo e de forma planeada, bem como ter paciência. A terceira participante partilhou uma emoção positiva, nomeadamente a satisfação, face à concretização de um teste, pois era uma matéria que ela gostava e se sentia confiante. Porém, o teste não correu ao nível da expectativa que tinha e a sua aprendizagem passou por perceber a importância de estudar com antecedência. A quarta estudante partilhou que sentia nervosismo face à apresentação de algo, o que mais lhe apetecia fazer era ir embora, pois o sentia-se verdadeiramente ansiosa, as pessoas à sua volta tentaram acalmá-la e a aluna partilhou que o que correu menos bem foi o tremer nas mãos e na voz que, por si, poderiam revelar insegurança; a aprendizagem que a estudante retira é que tem de ter mais confiança nela mesma e nas suas capacidades.

Ainda em momento de partilha, as estudantes foram convidadas a nomear tarefas ou atividades que conseguem fazer entre cinco a 15 minutos, tendo sido mencionado, por exemplo: tomar banho, comer, vestir, fazer a cama, fazer pequenos exercícios físicos, rever a matéria antes de uma aula, dar uma pequena volta. Sobre as sugestões a fazer aos professores, as participantes referiram: partilhar as bibliografias, falar de forma mais calma e pausada, não ter apresentações tão extensas, tentarem compreender que os alunos precisam de mais tempo para perceber a matéria, que não acontece de forma automática. Em relação às dificuldades na tomada de apontamentos, as estudantes mencionaram que nem sempre conseguem compreender a própria letra; às vezes à medida que escrevem, esquecem-se do que a professora estava a falar; por vezes tentam escrever tudo exatamente como o professor diz; e também acontece algumas vezes, perderem-se nos próprios pensamentos. Com estas partilhas terminou-se a primeira parte da sessão.

Três estudantes, no início da segunda parte, tiveram problemas de conexão, duas porque a luz foi abaixo e outra porque houve um contratempo com o router da internet e por isso, considerou-se como sendo uma solução eficaz adiar esta segunda parte. De uma forma bem articulada e como sinal de uma colaboração positiva entre todas, conseguiu-se remarcar a segunda parte para o mesmo dia, na parte da tarde. Assim, pôde-se evitar

alguns constrangimentos e não houve uma quebra tão acentuada do raciocínio, da lógica e da continuidade da temática abordada. Na segunda parte procedeu-se, então, à apresentação do *PowerPoint*. A dinamizadora tentou falar de uma forma pausada, questionando as participantes se estavam a acompanhar, se tinham alguma questão ou dúvida. Seguidamente, foi feita a atividade "mascarar as emoções" onde cada participante, com uma máscara cirúrgica a cobrir o rosto, teve de expressar uma emoção e as colegas tiveram de tentar adivinhar essa emoção. As participantes envolveram-se totalmente na atividade e adivinharam sem dificuldade todas as expressões emocionais das colegas. No momento de reflexão sobre a atividade, as estudantes partilharam que o uso da máscara já está muito presente no quotidiano e que, por isso, se torna fácil perceber o que a outra pessoa possa estar a expressar. Segundo as estudantes, esta atividade seria interessante de ser feita no início da pandemia, onde tudo era novidade e onde havia uma dificuldade mais acentuada de perceber o que a outra pessoa pudesse estar a expressar. Tentando levar a atividade para o dia-a-dia normativo de cada uma, a dinamizadora perguntou às estudantes qual era a sua opinião sobre as pessoas mascararem as próprias emoções, sendo que as estudantes partilharam que as pessoas têm medo de ser julgadas, não gostam de se expor e há muita falta de empatia por parte do ser humano. Depois, referindo mais especificamente a experiência pessoal, uma participante partilhou que é uma pessoa reativa, mas que não explode na frente de outra pessoa, guarda a emoção e depois liberta a raiva através do choro. Outra participante partilhou que também reage de forma impulsiva, mas contrariamente à colega, esta participante "explode" na hora e contra a pessoa que motivou a raiva. A terceira participante referiu que, em oposição às colegas, ela suprime absolutamente tudo e não liberta a tristeza e a raiva; não encontra estratégias para lidar, simplesmente absorve e toda a vida foi assim e não sabe ser diferente. A quarta colega quis partilhar que, uma vez que o seu trabalho é em contacto direto com o cliente, ela não pode expressar o que está a sentir, pois o cliente não tem culpa e ela tem de ser, acima de tudo, "boa profissional".

Por fim, e como partilha final da sessão, as estudantes foram convidadas a falar sobre a sua experiência com o programa até ao momento. Com esta sessão chegou-se a meio do programa e é positivo compreender se o mesmo está a corresponder às expectativas das estudantes. As participantes partilharam que, como a cabeça tem estado ocupada com os desafios da universidade e do final do semestre, a vontade delas nem sempre está alinhada com o programa, mas assim que a sessão começa ficam felizes por

terem optado por estar presentes. Também foi partilhado que, apesar de não terem expectativas no início, sentem que está a valer a pena e que gostam muito das partilhas e dos conteúdos explorados.

Antes de terminar a sessão, apresentou-se e explicou-se a atividade inter-sessão, onde as participantes terão de fazer uma série de exercícios práticos que relacionam a autorregulação emocional à social. As atividades foram explicadas na sessão e tentou-se apurar se haveria dúvidas de compreensão, ou alguma outra questão, tendo tudo ficado esclarecido. No final da sessão, as participantes responderam ao questionário de avaliação. Saliente-se que foram apontados como aspetos mais positivos "As partilhas no geral com as colegas", "a partilha constante" e "A atividade e a apresentação do vídeo". Nesta sessão, não foi apontado nenhum aspeto negativo, por parte das estudantes. Para terminar, a dinamizadora agradeceu o envolvimento das estudantes e desejou-lhes uma boa semana, mostrando-se disponível caso surja alguma dúvida ou questão até à próxima sessão. Os materiais utilizados foram enviados para as participantes no final da sessão.

Sessão Cinco

Grupo 3(07/06/2021)

A sessão cinco, com o grupo três, ocorreu no dia sete de junho, pelas 10:30h. À hora marcada, três participantes estavam presentes e a quarta tinha avisado, com uns minutos de antecedência, que não poderia comparecer na sessão dado sentir-se indisposta.

No início da sessão, a dinamizadora questionou as estudantes sobre o decorrer da semana. Em consonância, todas disseram que foi uma semana complicada, de muito trabalho e que estava a ser difícil dar atenção a todos os compromissos. A dinamizadora tentou reforçar que já não faltava muito tempo para o final do semestre e que este seria um esforço final, que acabaria por ser recompensado (através da sensação de concretização, dever cumprido e o final de um ciclo de ensino). As participantes acrescentaram que ainda têm a Monografia para concluir e para defender e que, por isso, a oportunidade para descansarem ainda era sentida como algo longínquo. De uma forma empática, a dinamizadora explicou que compreendia os receios e a ansiedade sentidos pelas estudantes, referindo que depois das aulas terminarem poderiam sentir-se mais libertas para se concentrarem na conclusão da Monografia. Este momento de partilha e reflexão foi uma forma positiva de introduzir o primeiro exercício da sessão, que consistia

numa prática de relaxamento de três minutos. As estudantes aderiram ao exercício, mas, no final, partilharam que não conseguiram cumpri-lo ao máximo, ou porque se distraem com facilidade, ou porque não conseguiram imaginar o que a narradora ia pedindo. Contudo, mencionaram que serviu para se focarem no momento presente, o que permitiu que se esquecessem um pouco dos problemas e desafios do contexto académico. Posteriormente, na partilha das atividades inter-sessão, algumas estudantes consideraram o exercício do espelho "estúpido" porque, de acordo com a opinião delas, era difícil olhar para o espelho e forçar o riso. Outra estudante referiu que já fazia isso com o parceiro, mas que não é fácil fingir o riso ou forçar a gargalhada. Em relação aos vídeos, as participantes mencionaram que preferiram ver vídeos de gosto pessoal e que as fizessem rir. A dinamizadora explicou que os vídeos incluídos na atividade eram simplesmente uma sugestão e não algo "obrigatório", pois o que pode ser engraçado para uns, não o é obrigatoriamente para outros. No exercício da tabela, algumas participantes tiveram dificuldade em compreender a temática do exercício, mas ao ver a partilha de outras colegas, conseguiram executar a delas. Como figuras de suporte, em modo geral, foram mencionados os pais, os parceiros amorosos, os amigos e os irmãos. Segundo as participantes, estas figuras foram ativadas em momentos desafiantes e surgiram como pessoas motivadoras, boas ouvintes e conselheiras. Por fim, no exercício de apresentação dos pares, as participantes referiram que foi uma atividade que serviu para explorar em maior profundidade a respetiva colega. Comparativamente à apresentação realizada na primeira sessão do programa, as estudantes indicaram que esta atividade serviu para: explorar tópicos diferentes; apresentar aspetos distintos, de forma mais aprofundada (dado ter existido uma maior busca pelo autoconhecimento); e conhecer características das colegas que só foram possíveis de conhecer após a realização das diversas partilhas, ao longo das sessões. Como uma das participantes estava ausente, o par decidiu fazer a partilha no início da próxima sessão, uma vez que, de acordo com a estudante faz-lhe mais sentido ser dessa forma. A dinamizadora concordou.

Para iniciar a temática da presente sessão, numa visão mais interativa e dinâmica, foi partilhado um vídeo, que demonstrava de forma lúdica a importância da autorregulação social. O vídeo demonstrava a história de dois animais, que tentavam atravessar uma ponte, mas que se cruzavam ao meio, pelo que um deles precisaria de ceder a passagem ao outro. No final, e como forma de reflexão, as participantes partilharam que o vídeo constituía um reflexo da sociedade, onde as pessoas se focam

muito no "eu" no "as minhas necessidades é que importam", não valorizando o que os outros pensam ou sentem. Abordou-se a importância de saber ceder, saber respeitar e tolerar, sendo que se deu por terminada a primeira parte da sessão.

Depois, e numa tentativa de abordar o contexto pandémico, foi proposta uma atividade no *Vox Vote*, onde as estudantes teriam de votar numa opção, em resposta a uma questão, sobre a interação social em tempos de confinamento. As respostas foram unânimes e houve oportunidade para as participantes realizarem algumas partilhas: uma das participantes explicou que, com a pandemia, experimentou pela primeira vez a videochamada; outra estudante mencionou que houve uma maior aproximação à sua rede de contactos; foi referido que se valorizou mais a liberdade e o poder sair de casa; outra acrescentou, que neste momento, sente medo de estar rodeado de várias pessoas, claustrofobia, e que há uma preferência para ficar em casa e evitar contacto social presencial; uma participante disse, ainda, que nas aulas presenciais, ela aproveitava ao máximo o tempo na universidade, para poder estar fisicamente com os colegas.

Dando-se continuidade à apresentação do *PowerPoint*, foi feita uma ligação entre a autorregulação social, o contexto académico e a noção de suporte social. Foram apresentadas as definições de relações sociais formais e informais, e convidaram-se as participantes a mencionar algumas figuras de suporte social formais e informais. De uma forma geral, as estudantes nomearam com facilidade figuras de suporte social informal, indo ao encontro do que foi partilhado na tabela da atividade inter-sessão. Relativamente às figuras de suporte social formal, as participantes referiram que a Universidade Católica de Braga proporciona um excelente ambiente entre professores e alunos, caracterizado pelo apoio e pela preocupação. Acrescentaram, também, que sabem que se precisarem de alguma coisa podem contar com os docentes; porém, sentem, ao mesmo tempo, que não os tratariam da mesma forma que um colega ou familiar, pois por melhor que fosse a relação existem sempre limites.

Na secção sobre os diferentes papeis a adotar, nas dinâmicas de grupo, as participantes não só tentaram compreender que papel é que tinham, como também tentaram ver os papeis das colegas de trabalhos de grupo recentes. A dinamizadora partilhou que é importante compreender o papel de cada elemento de um grupo, para além do nosso, para serem capazes de adequar as suas ações às necessidades de cada um e, assim, promover-se uma maior compreensão e tolerância perante comportamentos divergentes. Em função disso, uma estudante partilhou que, quanto melhor se conhece o

grupo e os membros em si, melhor será a distribuição de tarefas e a articulação entre todos, levando a um produto final coerente com o esperado. Como forma de "quebrar" a componente mais teórica, foi introduzida uma atividade mais dinâmica e interativa, que convidava cada estudante a verbalizar constantemente elogios. As participantes foram dizendo vários elogios, mas sentiu-se que estas se distraíam com os elogios das colegas, sendo que, de vez em quando, existiram quebras.

A segunda parte da sessão terminou e a dinamizadora perguntou às estudantes se poderiam ficar mais um pouco, sendo que todas concordaram. De seguida, as participantes foram convidadas a dizer continuamente "obrigada" durante 30 segundos e, no final, quando questionadas sobre como se sentiam, todas partilharam que se sentiam mais relaxadas e com uma sensação de maior bem-estar. A dinamizadora partilhou a importância do elogio, de elogiar e ser elogiado. É positivo receber elogios, mas também é revigorante elogiar. As estudantes concordaram e partilharam que gostam de elogiar as outras pessoas, mas que tem de ser um elogio genuíno e não em resposta a um pedido condicionado (e.g., quando alguém lhes pergunta se gostam do novo penteado, as estudantes disseram que se não gostarem não conseguem dizer que sim, só para agradar a pessoa, ou para não ferir os seus sentimentos). Como exercício final, a dinamizadora explicou o jogo da caneta, que consistia em colocar uma caneta na boca, tirar uma foto e partilhar no grupo criado previamente no *WhatsApp*. As participantes aderiram à atividade e quando partilharam as fotos no grupo ficaram animadas ao ver as das colegas e mencionaram que estariam ansiosas por ver a reação da participante que faltou ao ver as fotos no grupo.

Num momento de partilha final, a dinamizadora questionou as estudantes se teriam dúvidas ou sugestões. Neste instante, as participantes partilharam o gosto pelas atividades dinâmicas e que seria mais produtivo e agradável existirem mais atividades assim e menos componente teórica. Por fim, as participantes foram convidadas a estudar os *PowerPoint* apresentados ao longo do programa de intervenção, constituindo esta tarefa a atividade inter-sessão, a realizar-se na próxima semana, sem ter sido mencionado o que iria acontecer, tendo deixado a sensação de surpresa entre os presentes. Para finalizar, as participantes foram convidadas a responder ao questionário de avaliação da sessão. Foram elencados como aspetos mais positivos da sessão, os seguintes aspetos: "os momentos de partilha", "Foi muito dinâmica e com momentos de partilha", "Ter várias atividades diferentes em grupo, a partilha de vídeos, etc.". Nesta sessão, não foi apontado

nenhum aspeto negativo, por parte das estudantes. Para terminar, a dinamizadora agradeceu o envolvimento das estudantes e desejou-lhes uma boa semana, mostrando-se disponível caso surja alguma dúvida ou questão até à próxima sessão. Os materiais utilizados foram enviados para as participantes, no final da presente sessão.

Grupo Dois (11/06/2021)

A quinta sessão do programa de intervenção do grupo dois, iniciou com um momento de relaxamento, através de um exercício de meditação apresentado em áudio aos participantes. Duas das estudantes referiram que conseguiram relaxar e acalmarem-se, mas uma das participantes, especificamente a do 1.º ano de Licenciatura, indicou que não sentiu qualquer efeito depois da dinâmica de relaxamento.

De seguida, deu-se continuidade à sessão anterior, através da partilha da tarefa inter-sessão, relativa à autorregulação social. Neste momento, as estudantes apresentaram as suas respostas, sendo que, as três participantes referiram ter sentido a atividade "Terapia do Riso" como um momento "constrangedor" e "estranho". Relativamente aos vídeos sugeridos para provocar o riso, as estudantes disseram que foi um momento de descontração. Quanto ao suporte social, a primeira participante referiu como elementos de suporte os colegas da universidade, com os quais comunica no formato online, e o namorado, com o qual tem maior proximidade e contacto presencial. Por sua vez, a segunda participante, indicou diversos elementos de suporte social: a avó (formato presencial), a mãe (formato online), o melhor amigo e o namorado (presencialmente), a madrinha de praxe e duas colegas (online). A última participante relatou como figuras de suporte social os pais, com os quais comunica presencialmente, e os amigos e o namorado, com os quais dialoga online. Na última tarefa, as estudantes foram convidadas a apresentarem-se umas às outras, seguindo um guião pré-definido. Duas das participantes conseguiram realizar a tarefa e apresentaram as colegas, enquanto outra das estudantes não conseguiu cumprir com esta dinâmica. Todas responderam a todas as questões do guião e referiram ter "gostado muito" da tarefa, mas que, considerando todas as tarefas que têm de momento na universidade, tornou-se difícil a concretização da última atividade, da melhor forma possível e atempadamente. Considerando o término do tempo da sessão *Zoom*, realizou-se um intervalo de dez minutos.

No regresso à sessão, deu-se início à apresentação do PowerPoint, previamente preparado para a sessão. Iniciou-se pela visualização de um vídeo sobre a autorregulação

social. As participantes referiram que o vídeo demonstrava a importância de colaborar, de um dos lados ceder por vezes e de ser empático, como forma de facilitar as interações sociais. De seguida, apresentaram-se os conteúdos relativos à temática da autorregulação social, englobando diversos subtópicos, nomeadamente rede de suporte social e diferença entre relações formais e informais. Registe-se que as participantes aparentavam estar menos empenhadas e estavam menos responsivos, o que pode ser explicado pelo cansaço acumulado dado o número elevado de tarefas e o aproximar do final do 2.º semestre.

Como forma de tornar a sessão mais interativa e dinâmica, utilizou-se a ferramenta *Vox Vote*, através da qual se colocaram diferentes questões relativas aos contactos sociais durante a pandemia Covid-19. Verificou-se que as participantes, durante o confinamento, na sua maioria: mandaram mensagens "Sempre"; optaram por conversar com os amigos através de "Mensagens"; não conheceram pessoas novas; intensificaram as mensagens trocadas; sendo que o conteúdo destas mensagens alterou.

Seguidamente, deu-se continuidade à apresentação do PowerPoint, tendo sido expostos os diferentes papeis da dinâmica em equipa. Neste momento, uma das participantes referiu que o único papel que não desempenha é o de analista. As estudantes indicaram que consoante as situações (e.g., tipo de trabalho e/ou de grupo), tendem a adotar diferentes papeis. Verificou-se que os papeis mais selecionados como aqueles que as estudantes mais desempenham foram o de articulador e o de facilitador. Durante a apresentação, foi dada liberdade às participantes para colocarem dúvidas ou questões, contudo nenhuma foi exposta.

O primeiro jogo realizado nesta sessão foi o "Jogo do elogio e da gratidão", no qual se pedia aos participantes que, primeiramente, tecessem elogios múltiplos ao mesmo tempo. Depois, foram convidados a repetir a palavra "obrigada" várias vezes. O segundo jogo consistiu em colocar uma caneta na boca e tirar uma fotografia, deixando-a no grupo anteriormente criado no *WhatsApp*. A principal finalidade destas dinâmicas consistiu em destacar a importância de dar elogios às outras pessoas, mas também de saber como os receber, agradecendo. Saliente-se que todas as participantes participaram nos jogos de forma empenhada e responsiva.

No momento de partilha realizado, as dinamizadoras questionaram as participantes quanto ao seu visível cansaço. As estudantes confirmaram estar exaustas, dado estar a aproximar-se o final do ano; porém, acrescentaram que continuam motivadas em participar no programa de intervenção até ao fim.

Por fim, foi solicitado às participantes que preenchessem o formulário de avaliação da sessão cinco. Destaque-se que foi apontado como aspeto mais positivo da sessão "As atividades realizadas e os momentos de partilha.". Nesta sessão, não foi apontado nenhum aspeto negativo, por parte das estudantes. Aquando da reflexão oral sobre a presente sessão, as participantes referiram que um dos aspetos mais positivos foram as atividades práticas realizadas, "pelo desafio que trouxeram". Esta partilha vai ao encontro do pedido realizado elas estudantes na sessão anterior, no relativo à importância de colocar mais atividades dinâmicas durante a realização da própria sessão.

Antes de terminar a sessão, foi explicada às estudantes a tarefa que deveriam realizar inter-sessão, que consistiu na leitura dos *PowerPoint*, apresentados ao longo das sessões do programa de intervenção, Para além disso, estipulou-se o horário da sessão seguinte, considerando-se a disponibilidade das participantes e das dinamizadoras, como forma de garantir a presença de todas.

Como reflexão geral, considera-se as participantes apresentaram uma postura de abertura e disponibilidade para participarem nas atividades realizadas, ainda que fossem visíveis elevados níveis de cansaço. O horário da sessão estipulado foi ultrapassado em dez minutos, o que será uma preocupação a ter em consideração no planeamento de sessões posteriores.

Sessão Seis

Grupo Três (16/06/2021)

A sessão seis, com o grupo três, ocorreu no dia 16 de junho, pelas 14h00. À hora marcada, três participantes estavam presentes e a quarta tinha explicado, no dia anterior, que surgiu uma emergência familiar que comprometeu a sua presença. A dinamizadora questionou como estavam as participantes, sobre como tinha sido a semana e como se sentiam. As participantes partilharam que estavam cansadas, dado estar a aproximar-se o fim do semestre e, como tal, existir acumulação de tarefas, frequências e trabalhos. Apesar de as aulas terminarem na sexta-feira, ainda têm um mês de muito trabalho com a redação da Monografia e, dado o volume de afazeres, sentem que ainda "falta uma eternidade". No início da sessão, a segunda parelha fez a atividade da sessão passada, que consistia na apresentação do par. As participantes explicaram que, para além de colegas, são amigas e, por isso, foi uma atividade feita com alguma facilidade que serviu para conhecer algumas informações novas a respeito da respetiva colega.

Antes de se iniciar o conteúdo da sessão, as participantes foram convidadas a realizar um momento de relaxamento. A dinamizadora explicou às estudantes que a atividade tinha sido ajustada às sugestões dadas por elas na semana anterior. No final da dinâmica, duas participantes explicaram que não conseguiram relaxar totalmente. Como tal, houve necessidade de a dinamizadora referir que conseguir relaxar com exercícios daquele género só acontece depois de experimentarem múltiplas vezes, tendo sido sugerido o download de uma aplicação de relaxamento, para as colegas experimentarem e verem se conseguem ficar relaxadas com a prática. Após a realização do momento inicial de relaxamento, foi realizado um intervalo de dez minutos.

No início da segunda parte da sessão, as participantes realizaram um quis, com recurso ao *Kahoot.* As estudantes partilharam que não conseguiram estudar muito, mas que deram o seu melhor, tendo acerta quase todas as perguntas colocadas. Depois, as participantes foram convidadas a definir, pelas suas próprias palavras, os diferentes construtos associados à autorregulação. Quando questionadas sobre exemplos de situações práticas da universidade, em que tiveram de recorrer às dimensões da autorregulação, as participantes partilharam: a) a monografia – onde é necessário entender como aplicar os conhecimentos adquiridos ao longo da Licenciatura, ser-se organizado, pró-ativo, definir prioridades, gerir o stress e a ansiedade, e perceber os grupos formais no suporte social; b) o fim do semestre – saber como gerir o tempo, conseguir articular todas as tarefas, compreender a importância dos grupos de apoio, e saber lidar com a frustração; c) trabalhos de exposição oral – saber preparar esta apresentação, combater o medo da exposição, gerir a ansiedade, o nervosismo, a falta de confiança, e saber trabalhar em grupo, respeitando os diferentes papeis de cada membro.

Posteriormente, promoveu-se um momento de partilha, onde as estudantes refletiram sobre diferentes questões. As participantes partilharam que, comparativamente ao início do programa: refletem mais sobre diversos aspetos; têm mais consciência das suas capacidades e formas de superar as suas fragilidades; entenderam a importância do suporte social (formal e informal); perceberam os diferentes papeis que cada elemento pode assumir dentro de um grupo; compreenderam a existência das diferentes dimensões da autorregulação; deram uma maior valorização aos outros e salientaram o seu papel. No polo oposto, as estudantes referiram algumas dificuldades na conciliação do 2.º semestre e na participação no programa de intervenção. Aspetos como a gestão do tempo, a concretização das tarefas das sessões, a organização da semana, e o facto de as sessões

terem sempre um dia e hora diferentes foram apontados como os aspetos menos positivos de conseguir conciliar. Sobre o tipo de autorregulação que melhor desenvolveram, duas participantes referiram a da aprendizagem, pelo facto de se sentirem mais organizadas e conseguirem definir melhor as prioridades, ao nível do estudo. A outra estudante indicou a autorregulação emocional, dado ter passado a compreender que todas as emoções são válidas, que os sentimentos dos outros são importantes e que não há problema em se sentir triste ou com raiva. Sobre a importância da autorregulação para a vida académica e pessoal, as participantes explicaram que ambos os polos estão inteiramente ligados: quando há algum problema num deles, isso reflete-se no outro e vice-versa. Acrescentaram que uma autorregulação adequada, seja na aprendizagem, nas emoções ou ao nível social, traz benefícios ao nível do sucesso académico e do bem-estar pessoal. Por fim, e sobre os aspetos em que as participantes se sentiram mais sensibilizadas, partilharam que estão mais atentas ao suporte social e que não devem ter as pessoas como garantias. Além disso, referiram estar mais atentas e adotar estratégias mais eficazes, como: definir prioridades, ser mais organizadas, ter maior sensibilidade às diferentes emoções das pessoas. Acrescentaram que entenderam que: cada pessoa tem a sua maneira de reagir a determinada situação; é importante dar mais atenção à autorregulação; deve refletir-se constantemente sobre cada uma; é relevante saber ouvir os outros e conhecer de forma mais profunda as pessoas.

Para finalizar, as participantes foram convidadas a realizar a tarefa inter-sessão, que consistiu na gravação de um vídeo de testemunho sobre a sua experiência no programa de intervenção. Referiu-se que as estudantes podiam fazer essa gravação até à próxima sessão ou apresentar o seu testemunho ao vivo, com gravação consentida de todas, na sessão sete. Todas as participantes quiseram realizar a gravação em casa, com tempo e com maior tranquilidade. Antes de terminar a sessão, as estudantes foram convidadas a responder ao questionário de avaliação. Destaque-se que foi apontado como aspeto mais positivo da sessão o seguinte comentário: “O obrigar a refletir”. Não foi elencado nenhum aspeto menos positivo relativo à presente sessão. Para terminar, a dinamizadora agradeceu o envolvimento das participantes e desejou-lhes a continuação de uma boa semana, mostrando-se disponível caso surja alguma dúvida ou questão até à próxima sessão. Os materiais utilizados foram enviados para as participantes, no final da sessão.

Grupo Dois (22/06/2021)

A sexta sessão do programa de intervenção, no que diz respeito ao grupo dois, começou com a partilha do atual momento académico, nomeadamente o final do semestre e consequente fim das avaliações. As estudantes relataram que se sentem cansadas, mas com a sensação de dever cumprido. Revelaram que com o término das aulas e das avaliações sentem a diminuição dos níveis de ansiedade e stress vividos nestas últimas semanas.

No que concerne à sessão, iniciou-se os trabalhos pela realização de um *quiz* sobre a temática da autorregulação, utilizando a plataforma *Kahoot*. O *quiz* era composto por 20 questões de escolha múltipla e verdadeiro e falso, acerca das diversas dimensões e aplicações da autorregulação, nomeadamente a autorregulação da aprendizagem, a autorregulação emocional e a autorregulação social. As estudantes responderam corretamente a 16 questões, sendo que os erros que cometeram incidiam em questões com múltiplas respostas corretas, onde as participantes não selecionaram todas as opções possíveis. As estudantes mostraram-se rápidas, motivadas e assertivas na participação. Terminado o *quiz* realizou-se um breve intervalo de dez minutos.

No regresso à sessão, deu-se início à apresentação do *PowerPoint*, previamente preparado para a sessão. Iniciou-se por pedir às estudantes que referissem palavras-chave ou conceitos que associassem à autorregulação, autorregulação da aprendizagem, autorregulação emocional e autorregulação social. Em relação à autorregulação, as participantes referiram os conceitos de: "gestão", "planeamento", "adaptação" e "controlo". No que concerne à autorregulação da aprendizagem, as estudantes mencionaram "motivação", "planeamento", "execução", "autoavaliação/reflexão crítica e integradora" e "objetivos (curto, medio e longo prazo)". Para a autorregulação emocional indicaram: "identificação das emoções", "expressão emocional", "controlo/regulação das emoções", "importância da empatia", "supressão emocional" e "redirecionamento cognitivo". No que diz respeito à autorregulação social destacaram "suporte social", "importância da socialização", "associada ao sucesso académico", "relações formais (e.g., professor-aluno)", "relações informais (e.g., família)" e "papeis diferentes em trabalhos de grupo (e.g., coordenador)". Relativamente à interligação dos três conceitos (autorregulação da aprendizagem, autorregulação emocional e autorregulação social), as estudantes referiram que promovem o sucesso académico (e.g.,

trabalhos de grupo), regulam as emoções, promovem a interação social, e tudo isto, impulsiona os resultados académicos.

De seguida, foi proposto às participantes que partilhassem as suas experiências face a um conjunto de questões sobre a participação no programa. As estudantes referiram que, com a participação no programa, adquiriram e aprofundaram conhecimentos sobre a autorregulação, colocaram em prática a conexão entre a autorregulação emocional e a autorregulação da aprendizagem: maior gestão emocional, que gerou maior sucesso e satisfação académica, o que levou ao aumento dos níveis de bem-estar. As maiores dificuldades centraram-se no processo de colocar os conceitos aprendidos em prática, bem como em realizarem autoavaliações (relacionadas com o autoconhecimento). As estudantes indicaram que, com este programa, desenvolveram todos os tipos de autorregulação abordados, com notoriedade para a autorregulação emocional e para a autorregulação social, onde prestaram maior atenção para a importância do bem-estar e das relações sociais. Relativamente à importância da autorregulação nas suas vidas, as participantes destacaram na vida pessoal aspetos como o bem-estar e a capacidade para atingir objetivos, e na vida académica elementos como o planeamento de objetivos, a execução e a avaliação, processo que confere maiores níveis de controlo e confiança, produzindo melhorias no bem-estar. Por último, as estudantes consideram que a participação no programa as sensibilizou para a importância da dimensão emocional, para o bem-estar, para o processo de ensino-aprendizagem e para o estabelecimento de relações, bem como para a importância do suporte social para o bem-estar pessoal, sentimento de pertença e no processo de ensino-aprendizagem, partilha de experiências.

Por fim, foi solicitado às participantes que preenchessem o formulário de avaliação da sessão seis. Destaque-se que foi apontado como aspeto mais positivo da sessão o seguinte comentário: "A possibilidade de partilhar experiências e a existência de um pequeno jogo". Como aspeto menos positivo, foi referida a falta de uma das participantes. Aquando da reflexão oral sobre a sessão, as estudantes referiram que os aspetos mais positivos consistiram nos momentos de partilha de experiências e no *quiz*, destacando que esta foi uma sessão rica em dinamismo e interação. Antes de terminar a sessão, foi explicada às estudantes a tarefa que deveriam realizar inter-sessão, que consistiu em gravar um breve vídeo a relatar as suas experiências no relativo ao programa de intervenção. Como reflexão geral, considera-se as participantes apresentaram uma postura de abertura, disponibilidade e interesse para participarem nas atividades

realizadas; porém, o facto de uma das participantes ter faltado gerou algum constrangimento quer às dinamizadoras, quer às próprias participantes.

Sessão Sete

Grupo Três (23/06/2021)

A sessão sete, com o grupo três, ocorreu no dia 23 de junho, pelas 14 horas. À hora marcada, três participantes estavam presentes e a quarta explicou que começou a trabalhar e, dado ao volume de trabalho, não teve possibilidade de comparecer.

Registe-se que esta sessão foi a última do programa e foi também a mais leve, quer ao nível de conteúdos partilhados, quer na sua duração. Num momento inicial, a dinamizadora questionou as participantes sobre o decorrer da semana, sendo que estas partilharam que se sentiam cansadas e ansiosas com a entrega e defesa da monografia. Posteriormente, foram apresentados os vídeos realizados por cada estudante, tendo sido considerado um momento reconfortante e divertido. Nos vídeos partilhados, as participantes abordaram aspetos como: as aprendizagens realizadas (e.g., maior conhecimento sobre métodos de estudo e emoções); os pontos positivos (partilhas e reflexões); os pontos menos positivos (e.g., o facto de ter sido online e no final do 2.º semestre); e se recomendariam a outros estudantes, tendo todas referido que sim. Depois, as estudantes foram convidadas a fazer o pós-teste, com a finalidade de perceber se existiram progressos face aos dados obtidos no pré-teste. De seguida, as participantes responderam ao questionário de avaliação do programa. Saliente-se que foram apontados como aspetos mais positivos do programa a "Capacidade de reflexão e partilha de momentos" e "A dinamizadora e os conteúdos abordados". No polo oposto, como aspetos menos positivos foi referido o facto de o programa ter sido realizado no 2.º semestre.

Por fim, as estudantes realizaram o formulário de avaliação da sessão. Destaque-se que foi apontado como aspeto mais positivo da sessão "ver os vídeos". Não foi apontado nenhum aspeto negativo, por parte das estudantes.

Como forma de encerramento, a dinamizadora perguntou se as participantes gostariam de dizer alguma coisa ou tirar alguma dúvida, sendo que nenhuma teve nada a acrescentar. A dinamizadora desejou as maiores felicidades ao grupo e muito sucesso. Dado tratar-se do último ano de Licenciatura, foi ainda referido que quando as estudantes estivessem a decidir o Mestrado deveriam ter em consideração o que gostavam e que

fosse ao encontro das suas orientações pessoais. Também desejou sorte para a entrega e defesa da monografia e apresentou-se disponível, caso alguma precisasse de alguma coisa. As estudantes retribuíram os votos e a sessão encerrou, bem como o programa.

Grupo Dois (28/06/2021)

A sétima sessão do programa de intervenção do grupo dois, iniciou com o questionamento às participantes sobre como estava a decorrer a semana. Verificaram-se níveis elevados de cansaço e de saturação, pelo trabalho desenvolvido ao longo do ano, mas também alguma ansiedade, por se encontrarem à espera de receber algumas notas de Unidades Curriculares.

De seguida, deu-se continuidade à sessão anterior, através da partilha da tarefa inter-sessão, relativa à realização do vídeo. Neste momento, duas das estudantes apresentaram os seus vídeos, sendo que uma das participantes não realizou a tarefa. Nas partilhas realizadas nos vídeos, as participantes destacaram, como principais aspetos positivos, nomeadamente, a dinâmica do grupo e o tema principal. No polo oposto, foram apontados como aspetos menos positivos, o facto de as sessões serem realizadas no 2.º semestre e, ainda, não ser fácil conciliar os horários das dinamizadoras e das estudantes.

Como forma de avaliar o progresso realizado pelas participantes, foi pedido que preenchessem o pós-teste, através da realização de questionários relativos à autorregulação, especificamente as dimensões da aprendizagem, emocional, social. Para além disso, realizaram também um questionário de avaliação global do programa. Como aspetos mais positivos elencados pelas estudantes, foram referidos: a "Comunicação e ter conhecido novas pessoas, na esperança de fazer amigos."; a "dinâmica, o à vontade"; "A partilha e dinâmica do grupo.". No polo oposto, foi indicado como aspeto menos positivo o facto de o programa "ter sido implementado quase no fim do semestre.".

Tal como em sessões anteriores, foi solicitado às participantes que preenchessem o formulário de avaliação da sessão sete. Destaque-se que foi apontado como aspeto mais positivo da sessão a "Partilha e feedback por parte das dinamizadoras". Aquando da reflexão oral sobre a presente sessão, as participantes referiram que um dos aspetos mais positivos foram as dinâmicas realizadas e os momentos de partilha e reflexão.

Como reflexão geral, considera-se as participantes apresentaram uma postura de abertura e disponibilidade, ainda que fossem visíveis elevados níveis de cansaço. O

horário da sessão estipulado foi mais diminuto, comparativamente a sessões anteriores (40 minutos).