



UNIVERSIDADE
CATÓLICA
PORTUGUESA

BRAGA

Relatório de Estágio

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

Eva Alexandra Carvalho Ferreira

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**.

Eva Alexandra Carvalho Ferreira

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

Agradecimentos

Finalizada mais uma etapa marcante e crucial para a minha realização acadêmica/profissional e pessoal, não poderia deixar de agradecer a algumas pessoas que, de várias formas, contribuíram para este desfecho.

Agradeço ao Agrupamento de Escolas de Maximinos pela disponibilidade em me receber como estagiária no seu contexto, incluindo a Direção, os/as Docentes, os/as Técnicos/as Especializados/as e todos/as os colaboradores/as que ali trabalham.

Um especial e sincero agradecimento à Orientadora de Estágio, Dr.^a Sónia Dias, por acreditar sempre nas minhas capacidades, por me ajudar, não só a nível profissional, mas também a nível pessoal, e por toda a sabedoria que me transmitiu ao longo do ano letivo. Reconheço que lhe devo muito!

Agradeço à minha Supervisora de Estágio, Professora Doutora Íris Oliveira, pela motivação, pela disponibilidade, pelas críticas e sugestões, e pela paciência ao longo de todo este processo.

Agradeço à minha colega de estágio, Inês Paiva da Silva, por todos os momentos que partilhamos, por nunca me deixar desistir, por estar sempre lá quando mais precisei. Sem ti, amiga, esta experiência não seria a mesma coisa. Orgulho-me da pessoa e profissional que és e demonstraste ser.

Por último, mas não menos importante, um enorme agradecimento à minha família pelo apoio incondicional, por todo o carinho, por todo o amor e por toda a paciência, e foi preciso muita, ao longo deste percurso e em toda a minha vida.

Muito obrigada!

Resumo

O presente relatório apresenta a experiência em Estágio Curricular do Mestrado de Psicologia da Educação, da Universidade Católica Portuguesa – Centro Regional de Braga. Este estágio decorreu numa instituição pública de Ensino, designadamente no Agrupamento de Escolas de Maximinos, situado na cidade de Braga. Teve início a 29 de setembro de 2020 e término a 9 de julho de 2021, perfazendo um total de 462 horas e 30 minutos de permanência na referida instituição. O presente relatório está dividido em quatro partes. A primeira parte abarca o enquadramento legal e teórico da Psicologia da Educação. A segunda parte foca-se na caracterização da instituição, incluindo os resultados do levantamento de necessidades e uma reflexão sobre os efeitos da pandemia na atuação do/a psicólogo/a. Na terceira parte, são descritas as atividades realizadas em contexto de estágio (de observação, de observação/prática supervisionada e de prática supervisionada). Ainda no âmbito das atividades, apresentam-se propostas de um programa de intervenção e de uma ação de sensibilização. Na quarta parte, faz-se referência aos eventos de formação complementar em que foi possível participar, durante o período de estágio. No final do relatório, há ainda lugar a reflexões, nas quais se apresentam considerações resultantes do estágio curricular.

Palavras-chave: psicologia da educação, estágio curricular, avaliação e intervenção psicológica, consultoria psicológica, intervenção vocacional, educação inclusiva

Abstract

This report presents the experience of the curricular internship of the Master's Degree in Educational Psychology at the Universidade Católica Portuguesa - Braga Regional Centre. This internship took place in a public educational institution, namely in the Maximinos School Grouping, located in the city of Braga. It began on September 29th, 2020, and ended on July 9th, 2021, resulting in a total of 462 hours and 30 minutes of stay in that institution. This report is divided in four parts. The first part covers the legal and theoretical framework of Educational Psychology. The second part focuses on the characterization of the institution, including its identified needs and a reflection on the effects of the pandemic on the psychologist's work. In the third part, the activities carried out in the internship context are described (observation, observation/supervised practice, and supervised practice). Still within the scope of the activities, an intervention program and an awareness action proposals are presented. In the fourth part, reference is made to the complementary training events in which it was possible to participate during the internship period. At the end of the report, there are also some reflections and considerations resulting from the internship are presented.

Keywords: educational psychology, curricular internship, psychological evaluation and intervention, psychological consultancy, career intervention, inclusive education

Índice

Introdução	9
Enquadramento da Psicologia da Educação	11
Enquadramento Legal.....	11
Enquadramento Teórico	14
Caraterização da Instituição	19
Levantamento de Necessidades	22
Necessidades e Impacto da Pandemia	27
Atividades Desenvolvidas em Estágio	31
Atividades de Observação	33
Avaliação e Intervenção Psicológica	33
Sessão de Sensibilização “Bullying e Cyberbullying”	45
Reuniões de EMAEI	49
Procedimento Concursal Comum (PCC) - Assistente Técnico	52
Programa de Intervenção Vocacional	56
Atividades de Observação e Prática Supervisionada.....	65
Avaliação e Intervenção Psicológica	65
Atividades de Prática Supervisionada	98
Entrevista Psicológica.....	98
Desenho de um Programa de Intervenção na Aquisição da Leitura e Escrita	100
Desenho da Ação de Sensibilização - “Abraça a Diversidade!”	102
Formação Complementar	110
Conclusão	111
Referências	113

Índice de Anexos¹

Anexo I - Cronograma do Projeto de Estágio

Anexo II - Diários de Bordo

Anexo III - Materiais/Documentos e Manual do Programa de Intervenção Vocacional

Anexo IV – Materiais/Documentos para Caso G.

Anexo V – Materiais/Documentos para Caso R.P.

Anexo VI – Guião de Entrevista para a Diretora de Turma da H.

Anexo VII - Materiais/Documentos e Manual do Programa de Intervenção na Aquisição de Leitura e Escrita (Proposta)

Anexo VIII - Materiais/Documentos para a Ação de Sensibilização “Abraça a Diversidade” (Proposta)

¹ Note-se que os anexos estão gravados e disponíveis em CD.

Índice de Tabelas

Tabela 1. Forças e Fraquezas no Contexto Interno	23
Tabela 2. Oportunidades e Ameaças no Contexto Externo	26
Tabela 3. Atividades Desenvolvidas em Estágio.....	32
Tabela 4. Programa de Intervenção Vocacional.....	60
Tabela 5. Dados Processuais de G.....	66
Tabela 6. Resumo de Informação do Caso G.	70
Tabela 7. Formulação de Caso (G.).....	73
Tabela 8. Dados Processuais de R.P.....	83
Tabela 9. Resumo de Informação do Caso R.P.	89
Tabela 10. Formulação de Caso (R.P.).....	90
Tabela 11. Dados Processuais de H.....	98
Tabela 12. Ficha Técnica da Ação de Sensibilização.....	108

Lista de Siglas

- AE - Agrupamento de Escolas
AO - Assistentes Operacionais
AP - Avaliação Psicológica
APA - *American Psychological Association*
BPR - Bateria de Provas de Raciocínio
CAA - Centro de Apoio à Aprendizagem
CE - Centro de Estudos
CEB - Ciclo do Ensino Básico
DL - Decreto-Lei
DT - Diretor/a de Turma
EAAPA - Escala de Autoconceito e Autoestima para Pré-Adolescentes
EB - Escola Básica
EE - Encarregados de Educação
ELI - Equipa Local de Intervenção
EMAEI - Multidisciplinar de Apoio Educação Inclusiva
ES - Escola Secundária
GMOE - Gabinete de Mediação e Orientação Escolar
GPI - Inventário de Personalidade
GPP - Perfil de Personalidade
GPP-I - Gordon Personal Profile- Inventory
IPP-R - Inventário de Interesses e Preferências Profissionais - Edição Revista
JI - Jardim de Infância
LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo
OPP - Ordem dos Psicólogos Portugueses
PAE - Perturbação da Aprendizagem Específica
PC - Prova de Conhecimentos
PDO - Perturbação Desafiante de Oposição
PEI - Programa/s Educativo/s Individual/ais
PES - Projeto de Educação para a Saúde
PHDA - Perturbação de Hiperatividade/Défice de Atenção
PIIP - Plano Individual de Intervenção Precoce
PIT - Plano/s Individual/ais de Transição

PMA - Primary Mental Abilities

POCH - Programa Operacional do Capital Humano

PPM - Plano Plurianual de Melhoria

PTT - Professor/a Titular de Turma

RTP - Relatório/s Técnico-Pedagógico/s

SPO - Serviços de Psicologia e Orientação

SWOT - *Strengths, Weaknesses, Opportunities and Threats*

TEIP - Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

WISC - *Wechsler Intelligence Scale for Children*

Introdução

Vários modelos teóricos foram surgindo e sustentando a atuação e o papel do/a psicólogo/a da educação, passando de uma visão centrada nos problemas apresentados pelos indivíduos, para uma interpretação mais contextualizada das problemáticas e evidenciando as potencialidades do indivíduo (Andrada, 2005). No panorama atual da Psicologia da Educação, são identificados diversos modelos teóricos que salientam que os processos de desenvolvimento e aprendizagem são contextualizados e só assim poderão ser estudados, compreendidos e alvo de avaliação e intervenção psicológica (Melo, 2010). Em particular, podem considerar-se os modelos Ecodesenvolvimental, Relacional Sistémico, Construtivista e da Psicologia Positiva.

O estágio curricular é uma etapa fundamental no processo de formação académica. O/a estagiário/a tem a oportunidade de aplicar, num contexto real, um conjunto de conhecimentos teóricos adquiridos anteriormente. Por sua vez, esta experiência permite consolidar conhecimentos, ao mesmo tempo que promove novas competências e aprendizagens que se traduzem num crescimento a nível profissional e pessoal. O estágio curricular constitui uma oportunidade de excelência para o/a estudante refletir sobre as suas capacidades, atitudes e valores, bem como enfrentar os seus medos quanto à prática (Beraza, 2011; Fouad, et al., 2009). No âmbito geral, como competências essenciais desenvolvidas em estágio, na literatura, salientam-se, por exemplo: organização; gestão de tempo; comunicação; domínio de conhecimentos e reflexão (Beers et al., 2013). Especificamente na Psicologia, a *International Association of Applied Psychology* (IAAP) e a *International Union of Psychological Science* (IUPsyS) (2016, citadas em von Treuer & Reynolds, 2017), destacam competências nucleares para a prática profissional. Por exemplo: aquisição de conhecimentos e capacidades importantes para responder a problemas e necessidades psicológicas; atuação ética e profissional; relacionamento apropriado com os/as clientes e outros/as profissionais; prática baseada em evidências científicas; reflexão sobre o trabalho desenvolvido; definição de objetivos relevantes; aplicação de avaliações e intervenções psicológicas (von Treuer & Reynolds, 2017). Assim, o estágio é um período formativo importante para o desenvolvimento e aprimoramento dessas competências nucleares em Psicologia.

O presente relatório surge no âmbito do estágio curricular realizado no ano letivo de 2020/2021, de acordo com o previsto no plano de estudos do Mestrado em Psicologia da Educação, da Universidade Católica Portuguesa – Centro Regional de Braga. O local

designado foi o Agrupamento de Escolas (AE) de Maximinos, na cidade de Braga. A escolha deveu-se à proximidade geográfica do local de residência e ao facto de se revelar uma instituição com um grupo heterogéneo de alunos/as, o que permitiria explorar e conhecer diferentes experiências e necessidades.

A estrutura deste relatório de estágio encontra-se organizada em quatro partes distintas. A primeira parte consiste no enquadramento legal e teórico da Psicologia da Educação, procurando esclarecer o papel do/ psicólogo/a da educação. Na segunda parte, procede-se à caracterização da instituição onde decorreu o estágio curricular, incluindo uma descrição das particularidades da instituição e do seu contexto. Neste ponto, também são apresentados os resultados do levantamento de necessidades do AE de Maximinos, realizado no período de pré-estágio, através: da consulta de alguns documentos disponibilizados; de reuniões com a Psicóloga orientadora e as colegas estagiárias; dos contactos com o Diretor do AE de Maximinos e demais elementos da direção; e de observações *in loco*. Além disso, consta nesta secção uma síntese de orientações e uma reflexão, baseada na literatura e nas vivências no contexto de estágio, sobre a necessidade de adaptação das estratégias e práticas dos/as psicólogos/as, face aos desafios colocados pela crise pandémica. Na terceira parte, são explanadas as atividades desenvolvidas em estágio curricular. Estas atividades estão subdivididas em três tipos distintos: atividades de observação, atividades de observação/prática supervisionada e atividades de prática supervisionada. Nas atividades de observação, enquadram-se: a observação de consultas individuais de avaliação e intervenção psicológica; a observação de uma ação de sensibilização sobre *bullying* e *cyberbullying*; a observação e presença em diversas reuniões (e.g., EMAEI); a observação de uma sessão de avaliação psicológica em grupo, no âmbito de um Procedimento Concursal Comum; a observação de sessões do Programa de Intervenção Vocacional. As atividades de observação/prática supervisionada envolveram o acompanhamento de dois alunos, em termos de avaliação e intervenção psicológica. Quanto às atividades de prática supervisionada, inclui-se a avaliação psicológica de uma aluna. Por último, ainda no âmbito das atividades, apresentam-se propostas de um programa de intervenção na aquisição da leitura e da escrita e de uma ação de sensibilização sobre a diversidade cultural nas escolas. Na quarta parte, faz-se referência aos eventos de formação complementar em que foi possível participar, durante o período de estágio, procurando aumentar o nível de conhecimentos, consolidar outros e complementar a fundamentação das tarefas de estágio. Para finalizar o documento, é apresentada uma reflexão crítica sobre a experiência vivenciada em estágio, envolvendo

um resumo do ano letivo e das aprendizagens retiradas ao longo das atividades desenvolvidas.

Importa ressaltar que, durante o período de estágio curricular, todas as atividades desenvolvidas e implementadas foram orientadas pela Dr.^a Sónia Dias e supervisionadas pela Professora Doutora Íris Oliveira.

Enquadramento da Psicologia da Educação

Enquadramento Legal

Em Portugal, a Psicologia da Educação e a sua prática em contexto escolar regem-se por um conjunto de documentos legais. Ainda que não explicitamente focado na Psicologia, o Decreto-Lei (DL) n.º 46/86, de 14 de outubro, estabelece a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE). Neste diploma, ficou estabelecido o quadro geral e a organização do sistema educativo português. Além disso, a LBSE contribuiu para descentralizar e diversificar as ações e estruturas educativas, procurando não só atenuar a desigualdade entre géneros e regiões do país, como também possibilitar resposta às necessidades sociais, assegurando a oportunidade de todos terem acesso à educação. Adicionalmente, neste diploma, destaca-se a importância da Educação e das escolas para promover não só a aprendizagem, mas também o desenvolvimento, a cidadania, o direito de cada um aprender e ensinar, e a capacitação para a vida em sociedade.

Posteriormente, o DL 190/91, de 17 de maio, serviu de base à criação oficial dos Serviços de Psicologia e Orientação (SPO) nas escolas. Este documento legal contribuiu para a estruturação de SPO nos contextos escolares públicos, tendo também impacto em contextos escolares privados. Permitiu legalmente enquadrar a atuação de psicólogos/as em contexto escolar, com vista à promoção de igualdade de oportunidades, do sucesso educativo/escolar e da aproximação entre escola, família e comunidade. Os SPO vieram assegurar o acompanhamento psicológico dos/as alunos/as em contexto escolar, individual ou em grupo, bem como o apoio ao desenvolvimento do trabalho colaborativo entre escola, família e comunidade. Portanto, percebe-se a importância do/a psicólogo/a da educação no que concerne a algumas atribuições destes serviços, tais como: apoiar os/as alunos/as no processo de aprendizagem; promover o desenvolvimento integral dos/as alunos/as; contribuir para a criação de um conjunto de atividades no âmbito das áreas curriculares e/ou outras componentes não educativas com o intuito de promover o desenvolvimento holístico dos/as alunos/as; desenvolver ações de aconselhamento

psicológico e vocacional com os/as alunos/as; desenvolver ações de informação e sensibilização junto dos pais/EE e da comunidade em geral; entre outras.

Além destes contributos legais, também a Ordem dos Psicólogos Portugueses (OPP) tem contribuído para enquadrar e afirmar socialmente a Psicologia da Educação. Em 2011, foi reconhecida a especialidade em Psicologia da Educação. Por sua vez, o documento *Perfil das/os Psicólogas/os da Educação* apresenta postulados coerentes com a abrangência do campo de atuação destes/as profissionais. Perante as suas habilitações e formação científica, é possível atribuir aos/às psicólogos/as da educação múltiplas funções e atividades, atuando junto de diversos agentes, contextos e sob diferentes problemáticas e áreas (Ordem dos Psicólogos Portugueses [OPP], 2017). Os/as psicólogos/as da educação intervêm em contextos educativos, de formação e desenvolvimento pessoal e social (e.g., escolas e outras instituições educativas, formais e não-formais, como museus, centros educativos, autarquias, centros de formação profissional, serviços de reabilitação, instituições de solidariedade social, lares) (OPP, 2017). Da mesma forma, a intervenção do/a psicóloga/a da educação abrange diferentes níveis de intervenção: (a) prevenção de carácter promocional, que se dirige à população em geral; (b) prevenção seletiva, dirigida a grupos da população identificados como de risco; e (c) prevenção indicada, de carácter remediativo, dirigida a pessoas que manifestam problemas graves e/ou permanentes (OPP, 2017). Além destes níveis intervenção, a prática profissional dos/as psicólogos/as da educação pode ser organizada em serviços diretos (e.g., avaliação e apoio psicológico e psicopedagógico) e indiretos (e.g., consultoria, formação e supervisão de outros profissionais, atividades de investigação), focados nos indivíduos e/ou nos diversos sistemas de vida (OPP, 2017).

Nas vivências em contextos educativos, mais recentemente, o DL 54/2018, de 6 de julho, introduziu “um conjunto de princípios, práticas e condições de operacionalização da educação inclusiva que resultam de opções teóricas e metodológicas, designadamente a abordagem multinível e o desenho universal para a aprendizagem” (Fernandes et al., 2018, p. 18). Este documento legal remete para a necessidade de atender às idiossincrasias dos indivíduos e à valorização de experiências únicas na interação pessoa-contexto. As abordagens multinível e universal “devem ser consideradas de forma integrada, articulada e flexível, constituindo-se como guias de apoio à ação das escolas na operacionalização do diploma ao nível da comunidade, da escola e da sala de aula” (Fernandes et al., 2018, p. 18). Em particular, a abordagem multinível entende-se como um paradigma educativo, que se orienta para a inclusão e o

sucesso de todos os/as alunos/as, através de um conjunto de medidas de suporte à aprendizagem (universais, seletivas e adicionais) (Fernandes, et al., 2018; Nogueira, 2018). No mesmo sentido, o Desenho Universal de Aprendizagem apresenta-se como uma ferramenta essencial na planificação de um ambiente de ensino-aprendizagem simultaneamente flexível e abrangente, particularmente no que diz respeito à adequação de ações em sala de aula e apoios nos contextos escolares, tendo em conta as necessidades educativas, as potencialidades e as preferências pessoais dos/as alunos/as (Fernandes, et al., 2018; Nogueira, 2018).

Ainda no enquadramento de uma abordagem inclusiva e multifacetada das escolas, o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al., 2017) surge como um documento de referência para a organização e explicitação da missão do sistema educativo. É um documento determinante para todos aqueles que trabalham ou estão envolvidos no contexto escolar e nos percursos educativos (e.g., encarregados/as de educação, docentes, auxiliares de educação, psicólogos/as) (Martins et al., 2017). O *Perfil dos Alunos* aponta para uma educação holística dos indivíduos, que lhes permita “tomar decisões livres e fundamentadas sobre questões naturais, sociais e éticas, e dispor de uma capacidade de participação cívica, ativa, consciente e responsável” (Martins et al., 2017, p. 10). Este documento engloba os princípios (Base humanista; Saber; Aprendizagem; Inclusão; Coerência e flexibilidade; Adaptabilidade e ousadia; Sustentabilidade; Estabilidade) e a visão pelos quais se deve basear e organizar a ação educativa. Apresenta ainda os valores (Responsabilidade e integridade; Excelência e exigência; Curiosidade, reflexão e inovação; Cidadania e participação; Liberdade) e as áreas de competências (Linguagens e textos; Informação e comunicação; Raciocínio e resolução de problemas; Pensamento crítico e pensamento criativo; Relacionamento interpessoal; Desenvolvimento pessoal e autonomia; Bem-estar, saúde e ambiente; Sensibilidade estética e artística; Saber científico, técnico e tecnológico; Consciência e domínio do corpo) a desenvolver ao longo da escolaridade obrigatória (Martins et al., 2017).

Na sequência desta legislação, e particularizando a aplicação da Psicologia da Educação em contexto escolar, salienta-se que a colaboração entre a escola e a comunidade envolvente é essencial para assegurar a prestação de serviços responsivos às necessidades dos/as alunos/as, das suas respetivas famílias, dos/as docentes e, também, do próprio contexto institucional (Feitosa et al., 2020; Mendes et al., 2018). Como preconizado na abordagem multinível, é importante que as escolas proporcionem ajuda a todos os que dela necessitarem e criem um clima de inclusão e segurança. Portanto, é

necessário que os/as psicólogos/as em contexto escolar invistam num trabalho conjunto, desenvolvam redes de parceria com estruturas da comunidade como a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens; e com outros profissionais (sejam da mesma área profissional ou não), de modo a garantir um maior investimento nos esforços de prevenção de problemas e de intervenção precoce perante a sua sinalização (Mendes et al., 2018). Algumas mudanças, como a democratização do acesso ao ensino superior e a própria redefinição do perfil dos/as alunos/as à saída da escolaridade obrigatória, trazem como consequência a ampliação da atuação dos/as psicólogos/as da educação (Feitosa et al., 2020).

Enquadramento Teórico

Com o desenvolvimento da Psicologia e do conhecimento científico, foram surgindo vários modelos teóricos, pilares da prática profissional do/a psicólogo/a da educação (Andrada, 2005). Consequentemente, também o papel dos/as psicólogos/as nos contextos educacionais (incluindo o contexto escolar) se foi alterando, passando de uma visão centrada nos problemas apresentados pelos indivíduos, para uma visão mais contextualizada das problemáticas e centrada nas potencialidades do indivíduo (Andrada, 2005). Não se trata de descartar os modelos teóricos que serviram de base até então, mas sim de os integrar e incorporar noutros modelos mais complexos e mais completos (Andrada, 2005). Assim, no panorama atual da Psicologia da Educação, é possível identificar diversos modelos teóricos que salientam, em comum, a ideia de que os processos de desenvolvimento e aprendizagem são contextualizados e só assim poderão ser estudados, compreendidos e alvo de avaliação e intervenção psicológica (Melo, 2010). Em particular, podem considerar-se os modelos Ecodesenvolvimental, Relacional Sistémico, Construtivista e da Psicologia Positiva.

Segundo o modelo Ecodesenvolvimental, o desenvolvimento humano é o resultado da interação entre o indivíduo e o seu contexto, organizado em sistemas (Azevedo, 2012). A Teoria Bioecológica de Bronfenbrenner (1977) é de salientar neste modelo. Através de uma análise holística do indivíduo e organizada dos contextos, Bronfenbrenner (1977, 1994) delimitou cinco sistemas: microssistema, mesossistema, exossistema, macrossistema e cronossistema. O microssistema envolve o conjunto de relações estabelecidas pela pessoa no seu ambiente mais imediato (e.g., casa, escola) (Bronfenbrenner, 1977, 1994). O mesossistema compreende as interações entre dois ou mais contextos imediatos nos quais o indivíduo participa ativamente (e.g., relação

família-escola, relação família-grupos de pares) (Bronfenbrenner, 1977, 1994). O exossistema inclui elementos de um sistema em que a pessoa não está envolvida como participante ativo (e.g., vivências laborais dos familiares), mas que afetam os outros sistemas mais próximos (e.g., contexto de trabalho dos pais) (Bronfenbrenner, 1977, 1994). O macrossistema refere-se ao padrão global de ideologias, crenças, valores, religiões, políticas, culturas e subculturas que se manifestam nos outros sistemas (Bronfenbrenner, 1977, 1994). Por último, o Cronossistema envolve as mudanças que ocorrem nas características da pessoa ao longo do seu percurso de vida e, também, aquelas que se verificam nos vários domínios da vida (e.g., social, económico, político e cultural) proporcionadas pelo momento histórico (Bronfenbrenner, 1994). Segundo o modelo Ecodesenvolvimental, é fundamental considerar o impacto das variáveis contextuais (e.g., relações interpessoais, cultura) na avaliação e compreensão da história de desenvolvimento individual. Assim, o/a psicólogo/a deve identificar os principais contextos em que o/a cliente está inserido/a, de forma a perceber o impacto desses nas suas características pessoais e na problemática ou necessidades apresentadas. O/a profissional de Psicologia deverá, ainda, trabalhar de forma a reconhecer e envolver esses contextos. Assim, além de apoiar uma análise mais compreensiva da pessoa, este modelo informa o/a psicólogo/a da educação a envolver figuras significativas na avaliação e intervenção psicológica (microssistema), apoiar práticas facilitadoras da relação e coerência entre contextos próximos como escola-família (mesossistema), reconhecer o impacto de vivências laborais da família, decisões curriculares (exossistema) e situações socioeconómicas (macrossistema) no desenvolvimento do indivíduo e na sua mutabilidade ao longo do tempo (cronossistema).

Por sua vez, o modelo Relacional Sistémico permite, por exemplo, valorizar o nível de interação e os estilos comunicacionais no contexto familiar (Azevedo, 2012). Neste modelo, pode enquadrar-se a Teoria dos Sistemas de vida, que enfatiza o papel ativo do indivíduo no seu próprio desenvolvimento, bem como as influências que mutuamente se estabelecem entre os vários sistemas de vida (Ford, 1992). Estas mudanças nos sistemas intrapessoal e interpessoal acompanham o desenvolvimento da pessoa em contexto (Ford, 1992). Ainda, esta teoria fornece uma base concetual que tem sido aplicada à motivação e à carreira, combinando objetivos, crenças pessoais e emoções na compreensão da unicidade de percursos de vida (Vondracek et al., 2014). Deste modo, o/a psicólogo/a deve, num primeiro contacto, efetuar um levantamento de informação sobre o contexto familiar em termos de nível de interação e estilos comunicacionais,

assim como deve identificar outros contextos, cujas dinâmicas são importantes para o indivíduo. Em eventuais intervenções psicológicas educacionais, será útil promover a participação de figuras relevantes na vida do/a cliente (e.g., familiares) e nos processos de desenvolvimento e aprendizagem.

O modelo Construtivista encara o indivíduo como criador do seu contexto, isto é, como agente que atribui significados próprios a múltiplas experiências de vida, resultantes das crenças, ideais ou valores individuais (Azevedo, 2012). Autores como Bandura (1989), Vygotsky (1980) e Piaget (2010) podem ser enquadrados neste modelo. Segundo Bandura (1989), o funcionamento humano está enraizado nos sistemas sociais. O autor destaca mecanismos sociocognitivos (expectativa de autoeficácia e expectativa de resultados) que surgem de fontes sociais (e.g., *feedback*, aprendizagem vicariante, experiências prévias) e pessoais (reações psicofisiológicas). Reconhecendo a importância de fatores biológicos individuais e contextuais, Vygotsky (1980) salienta que “o desenvolvimento humano deve ser compreendido no contexto das vivências sociais e humanas dos indivíduos” (Campira & Araújo, 2012, pp. 172-173). Nesse processo, o indivíduo constrói significados, aprende e desenvolve-se em sociedade, através sobretudo do pensamento e da linguagem, que são também elementos culturais em evolução no decurso da história humana. Assim, entende-se que o desenvolvimento das capacidades cognitivas individuais e a representação pessoal do meio surgem através da apropriação de uma série de estímulos e/ou símbolos socioculturais (Campira & Araújo, 2012). Por outro lado, Piaget (2010) coloca em destaque o o sentido de agência do indivíduo, enfatizando os mecanismos internos de assimilação e acomodação de informação (Campira & Araújo, 2012). Desta forma, este modelo parece sugerir que nos primeiros contactos com o/a cliente, o/a psicólogo/a deve procurar informação quanto às suas crenças, formas de representação do mundo, aptidões e valores, bem como guiar a seleção, organização e integração de conhecimentos e etapas inerentes à resolução de problemas. O/a psicólogo/a deve ainda respeitar a autonomia pessoal do/a cliente, considerando tanto as suas necessidades e problemas, como também os seus interesses, potencialidades e preferências, criando oportunidades para que assuma o seu papel ativo na tomada de decisões e no próprio acompanhamento psicológico.

Por último, o modelo da Psicologia Positiva preconiza a promoção das potencialidades das pessoas, deixando de se centrar nos problemas e patologias que o indivíduo possa apresentar e passando a enfatizar as suas potencialidades (Azevedo, 2012). Este modelo permite integrar contributos de Ryan e Deci (2000) e de Lerner

(2017). Os contributos destes autores sugerem a importância de um desenvolvimento positivo, assumindo o papel principal desempenhado pelo próprio indivíduo no seu florescimento. Na sua teoria, Ryan e Deci (2000) destacam a motivação e o envolvimento do indivíduo nas tarefas, através da sua autodeterminação e sentido de agência. Por sua vez, Lerner (2017) refere que o desenvolvimento positivo pode ser inculcado através de atributos como competência, carácter, compaixão e confiança. Portanto, na sua prática profissional, o/a psicólogo/a deve procurar conhecer as áreas fortes do/a cliente, de forma a construir uma relação terapêutica pautada por confiança e empatia, assim como facilitar o envolvimento ativo do/a cliente no processo de ajuda. Ao nível da intervenção psicológica, o/a psicólogo/a deve procurar promover competências individuais, investir nas potencialidades do/a cliente e, conseqüentemente, no seu bem-estar.

De forma integradora, percebe-se que estes modelos se complementam entre si, desde a importância atribuída às características e necessidades de cada um, à valorização dos pontos positivos do/a cliente, até à pertinência de capacitar indivíduos para o ajustamento psicossocial e o bem-estar, numa lógica de intervenção promocional. Além disso, destaca-se a influência que os vários contextos e figuras centrais da vida do/a cliente têm no seu desenvolvimento, podendo também o próprio indivíduo gerar mudanças nesses contextos e figuras. Deste modo, um/a psicólogo/a da educação deve analisar o indivíduo como um ser único, com as suas idiossincrasias, fruto de múltiplas relações com os seus contextos de vida. Importa realçar também a importância da construção de uma relação terapêutica segura, baseada na empatia, na honestidade e na aceitação incondicional (Rogers, 2009). Estas características da relação terapêutica favorecem o foco nas potencialidades do/a cliente e facilitam um trabalho conjunto entre os/as psicólogos/as, clientes, figuras significativas, outras entidades e profissionais. Assim, o/a psicólogo/a da educação pode basear a sua prática em modelos que salientam a prevenção de problemas, a promoção de competências, as potencialidades, os contextos e o ciclo de vida das pessoas.

O/a psicólogo/a deve analisar as relações entre as diversas partes do sistema escolar e as suas repercussões nos processos de desenvolvimento e de ensino-aprendizagem, de forma a contribuir para procedimentos educacionais capazes de atender às necessidades individuais (Andrada, 2005). Importa que o/a psicólogo/a atue de uma forma abrangente, contextualizando as necessidades e os problemas dos/as clientes num sistema mais amplo de influências ecológicas e de múltiplos intervenientes (Melo, 2010). É necessário que aplique conhecimentos psicológicos na análise de situações na escola,

referentes aos processos de ensino-aprendizagem e intervenções psicopedagógicas, bem como referentes ao desenvolvimento humano, às relações interpessoais e à integração família-escola para promover o desenvolvimento holístico do indivíduo (Andrada, 2005). A intervenção da Psicologia da Educação enquadra-se, assim, “num contexto de relação de *feedback* com a comunidade e envolvendo os vários elementos que participam nos contextos mais relevantes” (Melo, 2010, p. 129). Contudo, um estudo realizado por Mendes et al. (2018) permitiu identificar três perfis de psicólogos/as da educação que exercem funções em contexto escolar: um grupo de psicólogos/as orientado para trabalhar diretamente com alunos/as; outro grupo de psicólogos/as orientado para trabalhar quer com os/as estudantes, quer com os agentes educativos; e um terceiro grupo de psicólogos/as que concentra a sua atuação profissional junto dos agentes educativos. Os resultados deste estudo parecem, pois, indicar que há várias formas de atuação dos/as psicólogos/as nas escolas, nem sempre considerando igualmente os contextos e as figuras significativas de vida dos indivíduos.

Ainda assim, importa realçar o contributo dos/as psicólogos/as da educação para a missão educativa das escolas, através do conhecimento psicológico sobre processos de desenvolvimento e aprendizagem, do trabalho colaborativo implementado com diversas entidades, órgãos e equipas, internos e externos à escola (Mendes et al., 2018). No âmbito da colaboração intrainstitucional, os/as psicólogos/as da educação frequentemente participam em reuniões dos conselhos de turma, da educação especial e das equipas multidisciplinares de apoio à inclusão. Geralmente, a colaboração dos/as psicólogos/as com outros profissionais internos à escola pretende: (a) fornecer aos/as professores/as elementos de caracterização psicossocial dos/as alunos/as relevantes para compreensão das suas dificuldades e para a tomada de decisão educativa; e (b) apoiar os/as professores/as na sua intervenção pedagógica, ajudando-os/as a modificar/melhorar, manter ou adequar as suas práticas profissionais (Mendes et al., 2018). No âmbito da colaboração interinstitucional, os/as psicólogos/as da educação desempenham também um papel importante no que concerne ao sistema de proteção de menores em risco e à articulação com serviços de saúde locais (Mendes et al., 2018). Este trabalho colaborativo com outros profissionais, por exemplo, da área de saúde, empresarial, do direito ou da ação social é importante para promover competências, prevenir problemas e alcançar respostas adequadas a eventuais problemas já evidenciados por alunos/as e suas famílias. Finalmente, a colaboração com outros estabelecimentos de ensino básico e secundário, instituições de ensino superior, Instituto de Emprego e Formação Profissional, assim

como organizações da comunidade surge predominantemente associada a objetivos e atividades no domínio do desenvolvimento de carreira (Mendes et al. 2018). Posto isto, o/a psicólogo/a da educação não trabalha sozinho, mas sim em colaboração com vários agentes educativos e com outros profissionais.

Estes contributos realçam a importância do/a psicólogo/a no seio escolar, tanto no trabalho direto com os/as alunos/as, como no trabalho indireto e colaborativo com os/as professores/as, encarregados/as de educação, restantes elementos do contexto escolar e comunidade educativa. O trabalho do/a psicólogo/a da educação revela-se fundamental para assegurar a coesão entre figuras dos diferentes contextos (família, escola, comunidade) e, conseqüentemente, para promover o bem-estar de todos e o desenvolvimento positivo dos/as alunos/as. Este enquadramento é coerente com experiências no AE de Maximinos, o qual enquadra o presente estágio.

Caraterização da Instituição

O AE Maximinos situa-se na zona Oeste/Sudoeste da cidade de Braga. Trata-se de uma zona urbana e semiurbana com um território mais vulnerável situado no eixo Maximinos/Ferreiros. Apesar de inserido numa comunidade urbana, o AE abarca alunos/as provenientes de uma faixa rural. Segundo consta no Plano Plurianual de Melhoria (PPM), disponibilizado no *site* da instituição, o AE de Maximinos funciona desde o dia um de agosto de 2010, na sequência da agregação do AE Oeste da Colina com a atual escola sede, a Escola Secundária (ES) de Maximinos. A organização integra sete estabelecimentos de educação e ensino: ES de Maximinos, Escola Básica (EB) 2/3 Frei Caetano Brandão, Centro de Estudos (CE) de Maximinos, CE da Naia, EB 1 da Gandra - Ferreiros, EB 1/Jardim de Infância (JI) de Estrada - Ferreiros, e CE de Gondizalves. Em 2017, foi certificado o Centro Qualifica no AE de Maximinos, vocacionado para a informação, o aconselhamento e o encaminhamento para ofertas de educação e formação profissional de adultos como idade igual ou superior a 18 anos, que procurem aumentar as suas qualificações a nível escolar (4.º, 6.º, 9.º ou 12.º anos), profissional, de dupla certificação ou numa área específica. Em 2018/2019, frequentaram o AE Maximinos 129 crianças da educação pré-escolar e 1304 alunos/as, maioritariamente oriundos das freguesias de Maximinos, Sé e Cividade, Ferreiros e Gondizalves, Real, Dume e Semelhe. No que diz respeito a pessoal docente e não docente, verifica-se que trabalham no AE Maximinos 153 docentes do Quadro e 23 professores/as contratados/as, três técnicos

especializados que integram o Gabinete de Mediação e Orientação Escolar (GMOE), 51 Assistentes Operacionais (AO), nove assistentes técnicos e um vigilante.

Em 2009, através do Despacho n.º 8065/2009, de 13 de março, a Administração Central considerou formalmente o anterior AE Oeste da Colina como escola prioritária de 2.ª geração (TEIP2)², na sequência da publicação do Despacho n.º 55/2008. Atualmente, o AE é considerado como escola prioritária de 3.ª geração (TEIP3). Este facto tem permitido o acesso a financiamento do Programa Operacional do Capital Humano (POCH), pela medida 6.11, a qual prevê a contratação de recursos humanos adicionais, o que tem facilitado a concretização de diversos projetos e contribuído para a melhoria do sucesso educativo. Neste enquadramento, surge o GMOE, constituído por: uma Psicóloga, orientadora do presente estágio (Dr.ª Sónia Dias); um Psicólogo (Dr. Paulo Nóvoa), alocado no AE desde 2017, no âmbito do POCH, a meio horário (presente semanalmente às terças e quintas-feiras e, quinzenalmente, às sextas-feiras), e uma Técnica de Serviço Social (Dr.ª Neuza Silva). O GMOE funciona na EB2/3 Frei Caetano Brandão e na Escola Secundária de Maximinos, no horário definido com o Sr. Diretor, sob a responsabilidade dos três técnicos especializados (Dr.ª Sónia Dias, Dr. Paulo Nóvoa e Dr.ª Neuza Silva). Importa referir que, segundo o Plano de Ensino à Distância, o GMOE articula a sua intervenção com a dos projetos parceiros: SABER CRESCER, ETAE, B! Equal E7G e + ATITUDE, no âmbito da ação TEIP “Projetos Partilhados com Parceiros”. A deslocação a outras escolas do AE é feita mediante organização do GMOE em resposta a solicitações e necessidades emergentes.

Segundo o regulamento interno da instituição, compete ao GMOE: a) analisar os casos de crianças e alunos/as que manifestem problemas de comportamento, dificuldades na aprendizagem e de integração, propondo medidas conducentes à sua melhoria; b) acompanhar, em conjunto com o responsável da Educação Especial, as crianças e os/as alunos/as que usufruem de medidas seletivas e/ou adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão; c) apoiar as crianças e os/as alunos/as nos processos de desenvolvimento pessoal e aprendizagem; d) desenvolver atividades de intervenção vocacional com os/as alunos/as, ao longo de todo o percurso escolar, mas com principal enfoque no 9.º ano de escolaridade (segue-se um programa de intervenção vocacional estruturado e com

² O Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) é uma iniciativa governamental, implementada em AE e escolas não agrupadas que se localizam em territórios desfavorecidos a nível económico e social (DGE, 2020).

envolvimento dos Encarregados de Educação (EE), complementado com apoio individual sempre que necessário, para promoção de tomada de decisão informada, consciente e fundamentada); e) colaborar na realização de experiências pedagógicas inovadoras e em ações de formação de pessoal docente e não docente; f) apoiar os EE no acompanhamento da vida escolar dos seus educandos; g) desenvolver programas de educação parental, com vista à promoção de competências parentais e de suporte à parentalidade positiva, por forma a melhorar as relações familiares e, conseqüentemente, melhorar a qualidade de vida das crianças, dos/as alunos/as e das famílias em todas as suas áreas (pessoal, escolar/profissional e social); h) colaborar na implementação do Projeto de Educação para a Saúde (PES); i) atuar na mediação de conflitos e em situações de indisciplina; j) colaborar com entidades externas no apoio aos/às alunos/as e às famílias, sempre que necessário.

No sentido de concretizar as metas consideradas fundamentais para a prestação de um serviço educativo público de qualidade e eficaz, foi estabelecido, no ano letivo 2012/2013, um Contrato de Autonomia com a Administração Central, que foi renovado em agosto de 2018. Além disso, para dar resposta à heterogeneidade do público-alvo e a uma diversidade de situações, o AE tem investido, nos últimos anos, em oportunidades diversificadas para valorizar diferentes vertentes do saber e aprendizagens facilitadoras da construção de projetos de vida. Por exemplo, o AE distingue-se pelo facto de incluir, na oferta educativa, o ensino articulado da dança e da música, assim como disciplinas de oferta de escola e complementares ao desenvolvimento de competências pessoais e sociais. Salienta-se também a participação em projetos na área desportiva, científica, da matemática e das línguas, Erasmus +, Solidariedade e Voluntariado, bem como pela participação de um elevado número de alunos/as, alguns premiados/as, em concursos regionais e nacionais. Além disso, existe uma grande variedade de organizações externas com quem o AE tem protocolos de parcerias ou de outro tipo, nomeadamente: Ginásio Escola de Dança; Conservatório de Música Calouste Gulbenkian; Universidade Católica Portuguesa; Universidade do Minho; Câmara Municipal de Braga/Rede Social/Comissões Sociais de Freguesia; CPCJ; Comunidade Intermunicipal Cávado em articulação com a Cruz Vermelha Portuguesa; Centro de Informação, Mediação e Arbitragem de Consumo; Projeto TÉTRIS/Cáritas Diocesana de Braga; Projeto + ATITUDE/Cruz Vermelha Portuguesa; Centros de Saúde; Associação de Cegos e Amblíopes Portugueses; Juntas de Freguesia; Centro Social e Cultural de Ferreiros; Centro de Formação da Associação de Escolas Braga/Sul; Museu D. Diogo de Sousa,

Museu da Imagem e Museu dos Biscaínhos; Casa do Professor; Centro de Recursos para a Inclusão; Agência Nacional Erasmus +; Colégio de S. Caetano; BRAVAL; Escolas Secundárias Alberto Sampaio e D. Maria II; AE de Real e D. Maria, Colégio D. Diogo de Sousa, Colégio Nossa Senhora das Graças, Colégio D. Pedro V, Colégio João Paulo II e Externato Carvalho Araújo; Fundação Ilídio Pinho, Rede de Bibliotecas Escolares.

Levantamento de Necessidades

Efetuiu-se um levantamento de necessidades do AE de Maximinos, durante o pré-estágio no ano letivo 2019/20, através de: consulta de documentos disponibilizados no *site* da instituição e pela psicóloga que orienta o estágio no contexto – Dr.^a Sónia Dias (e.g., PPM, regulamento interno do AE); observação em primeira visita presencial à Escola Secundária de Maximinos; realização de entrevistas não estruturadas com a Psicóloga e as colegas estagiárias; apresentação e contactos com o Diretor do AE e os demais elementos da direção. A partir dessas fontes de informação e avaliação de necessidades, destacam-se os pontos fortes/forças, as fraquezas/pontos a melhorar, as oportunidades e as ameaças do AE de Maximinos. Apresenta-se, assim, uma análise de *Strengths, Weaknesses, Opportunities and Threats* (SWOT).

A nível interno, os principais pontos fortes da instituição centram-se: (a) na implementação de medidas e estratégias pedagógicas que almejam contribuir para melhorar o rendimento académico e o bem-estar dos/as alunos/as; (b) na abertura e interação do AE com a comunidade, permitindo tanto a divulgação dos serviços e oferta formativa, como a formação holística dos/as alunos/as; e (c) no trabalho colaborativo desenvolvido pela comunidade escolar, fomentando um clima positivo e inspirador na instituição. Por outro lado, existem aspetos que devem ser alvo de análise e de intervenção por parte do AE: (a) o baixo nível de satisfação profissional dos docentes, demonstrado numa avaliação previamente realizada na instituição; (b) o insucesso escolar apresentado por alunos/as, sobretudo na disciplina de Matemática; (c) a indisciplina; (d) o elevado número de alunos/as que beneficia de medidas de suporte seletivas e/ou adicionais; e (e) a necessidade de maior envolvimento por parte dos EE na vida escolar dos/as educandos/as, principalmente no que concerne a potenciais ações de sensibilização para eles direcionadas (Tabela 1).

Tabela 1*Forças e Fraquezas no Contexto Interno*

Forças	Fraquezas
Medidas e estratégias pedagógicas implementadas;	Necessidade de identificar os fatores explicativos do insucesso escolar, sobretudo na disciplina de matemática no 9.º e no 12.º ano;
Envolvimento e interação do AE com a comunidade, visando a integração e a formação global de todos os/as alunos/as;	Necessidade de desenvolvimento de mecanismos de acompanhamento do percurso escolar dos/as alunos/as;
Práticas inclusivas transversais a toda a comunidade escolar e diversidade de respostas educativas aos/às alunos/as;	Necessidade de construção de um projeto educativo coerente com a realidade do AE e atualizado socialmente;
Funcionamento de circuitos de comunicação interna e externa para divulgar as atividades, a oferta formativa e afirmar a qualidade do serviço educativo prestado à comunidade pelo AE;	Necessidade de reformulação do processo de autoavaliação dos serviços, numa estrutura única que abarque todas as áreas de funcionamento do AE;
Registo de alunos/as que transitaram com sucesso na avaliação interna: 79.6% dos alunos/as de 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), 66.4% dos/as alunos/as do 2.º CEB e 86.4% dos/as alunos/as do Ensino Secundário;	Necessidade de melhorar o sucesso escolar dos/as alunos/as em avaliação interna do 3.º CEB, já que se obteve sucesso de 49% dos/as alunos/as nesse ciclo de estudos;
Registo da classificação média no exame de Português de 9.º ano e de 12.º ano superiores aos resultados obtidos a nível nacional;	Necessidade de ultrapassar lacunas no domínio raciocinar/criar, ao longo do ensino básico, evidenciadas nos resultados das provas de aferição;
Conquista das metas de sucesso contratualizadas no TEIP, em particular, no que diz respeito às provas finais e aos exames nacionais;	Necessidade de superar taxa de insucesso elevada na avaliação interna a Matemática, principalmente no 7.º ano (42.4%) e no 8.º ano (45.2%);

Forças	Fraquezas
Atribuição de tempo, no horário dos docentes, para trabalho colaborativo;	Necessidade de superar o nível de sucesso na prova final de 9.º ano de Matemática (45.31%);
Forte contributo do GMOE relativamente a alunos/as em risco e a outras problemáticas;	Necessidade de superar a classificação média, no exame de Matemática A de ensino secundário, inferior à média nacional;
Disponibilidade de instrumentos relevantes para a avaliação psicológica (e.g., WISC; IPP-R; BPR; ASEBA);	Necessidade de diminuir situações de indisciplina, sobretudo no 5.º, 6.º e 7.º anos de escolaridade;
Participação do AE em projetos de âmbito nacional e europeu;	Necessidade de melhorar os níveis de atenção e concentração dos/as alunos/as nas aulas;
Abertura do AE à comunidade;	Necessidade de contribuir para aumentar níveis de satisfação profissional dos docentes, especialmente relativos ao ambiente em sala de aula;
Diversidade cultural no AE, devido a elevado número de alunos/as estrangeiros/as e que frequentam língua materna não portuguesa.	Necessidade de estreitar o envolvimento das famílias na vida escolar dos educandos;
	Necessidade de criar soluções pedagógicas alternativas e inovadoras que melhor respondam a necessidades de alunos/as com défices cognitivos ou aprendizagens de pré-requisito não consolidadas;
	Necessidade de reduzir o número de turmas com mais do que dois/duas alunos/as a usufruir de medidas seletivas e/ou adicionais, com problemáticas diferentes;

Forças	Fraquezas
	Necessidade de ultrapassar dificuldades académicas e sociais apresentadas pelos/as alunos/as na transição entre ciclos do ensino básico;
	Necessidade de atualizar recursos informáticos, atualmente ainda reduzidos e obsoletos;
	Necessidade de requisitar/adquirir a Bateria de Avaliação Neuropsicológica de Coimbra;
	Necessidade de superar um número insuficiente de AO;
	Necessidade de melhorar o ajustamento do pessoal docente ao novo paradigma educativo imposto pela legislação referente à Educação Inclusiva (EI).

Relativamente ao contexto externo do AE, destacam-se algumas oportunidades: (a) recursos humanos e materiais possibilitados pelo programa TEIP e pelo financiamento POCH; (b) parcerias estabelecidas com outras instituições e ao nível da realização de alguns projetos na comunidade envolvente; e (c) participação e dinamização das associações de pais e de estudantes. Por outro lado, verificam-se algumas ameaças: (a) adiamento das obras de requalificação dos contextos EB 2/3 e Escola Secundária; (b) meio socioeconómico envolvente e área de influência carenciado; (c) necessidade de diversificar a oferta educativa a nível dos cursos profissionais do Ensino Secundário; (d) necessidade de diminuir casos de absentismo/abandono por parte dos/as alunos/as; (e) corpo de docentes e AO envelhecido, o que poderá ter implicações no *stress/burnout* sentido por estes profissionais, associado a dificuldades no uso de tecnologias e, futuramente, mudanças ao nível dos recursos humanos do AE; (f) lacunas na rede de transportes públicos de acesso às escolas do AE, o que prejudica o acesso por parte dos/as alunos/as e suas famílias; e (g) existência de alunos/as em risco de exclusão social (Tabela 2).

Tabela 2*Oportunidades e Ameaças no Contexto Externo*

Oportunidades	Ameaças
Existência de financiamento do POCH para a concretização de iniciativas estratégicas;	Baixo nível de habilitações de uma grande parte dos EE;
Acesso a recursos humanos e financeiros adicionais devido à rede TEIP e implementação de estruturas e medidas/ações associadas;	Meio socioeconómico carenciado (evidenciado na percentagem elevada de alunos/as com escalão A e B);
Integração do AE na Microrrede Galécia, que facilita a partilha de experiências e tomadas de decisão;	Baixas expectativas de alguns EE relativamente à escolaridade dos educandos, o que sustenta mobilidade social;
Apoio de perito externo, no âmbito do Programa TEIP;	Pouca diversificação da oferta formativa a nível dos cursos profissionais do Ensino Secundário;
Mobilização de mais momentos de reflexão interna e externa proporcionada pela DGE/TEIP e maior visibilidade externa do AE de Maximinos;	Abandono/absentismo difícil de controlar por parte da escola, nomeadamente no que diz respeito ao abandono/absentismo de alunos/as de etnia cigana;
Parceria estabelecida com a Rede Social de Braga, tendo em vista a articulação com as Comissões Sociais de Freguesia “Zona Histórica” e “Caminhos do Sul”;	Falta de material informático nas salas de aula;
Abertura, por parte das instituições locais, para colaboração com o AE Maximinos;	Elevado número de alunos/as em risco educacional, com possível impacto em exclusão social;
Existência de um centro de formação da associação de escolas (CF Braga Sul), o que permite a execução do plano de formação sobretudo para pessoal docente;	Idade próxima da aposentação num elevado número de professores/as e AO;
	Rede deficiente de transportes públicos, com implicações no acesso às escolas;

Oportunidades	Ameaças
Participação do AE em iniciativas locais, nacionais e europeias; Associações de Pais/EE disponíveis para colaborar; Dinâmicas das Associações de Estudantes.	Escolas secundárias e básicas do centro urbano, externas ao AE, que concorrem com o nível de atratividade de escolas do AE.

Necessidades e Impacto da Pandemia

O pré-estágio (ano letivo 2019/20) e o estágio (ano letivo 2020/21) decorreram em período de pandemia. A crise pandémica parece ter colocado ainda mais em destaque a importância do papel dos/as psicólogos/as. Com escasso conhecimento acerca deste coronavírus e as alterações repentinas que se fizeram e fazem sentir no quotidiano, “é expectável que as pessoas se sintam ansiosas, com medo, preocupadas, ou com sentimentos de falta de controlo sobre a situação” (OPP, 2020, p. 2). Assim, ao trabalho dos/as psicólogos/as nos diversos contextos – no que concerne à prestação de serviços relacionados com suporte emocional, promoção estratégias de *coping*, prevenção de comportamentos de risco e promoção de comportamentos proativos, de cidadania e de saúde – cresceu a necessidade de constante atualização da informação acerca da Covid-19. Nomeadamente, foi e é necessário que os/as psicólogos/as conheçam as orientações e medidas recomendadas pela Direção-Geral da Saúde (DGS) e pela Organização Mundial de Saúde (OMS), assim como as informações disponibilizadas pela OPP (OPP, 2020a).

Para responder aos novos desafios de trabalho suscitados pela pandemia, tornou-se necessário que os/as psicólogos/as adaptassem as suas estratégias e práticas de intervenção psicológica (e.g., videochamada, *e-mails*), ainda que seguindo, na mesma, os princípios orientadores e o código deontológico da OPP (OPP, 2020b). Contudo, os/as profissionais de Psicologia enfrentaram e enfrentam ainda algumas limitações na adequação da sua prática em tempos de pandemia, como na obtenção do consentimento informado e no estudo de eficácia da intervenção, na garantia dos cuidados éticos associados à intervenção psicológica à distância, assim como na necessidade de formação e adaptação aos recursos tecnológicos (OPP, 2020b). Nos contextos educativos, em particular, a atuação dos/as psicólogos/as dependeu e depende ainda mais da articulação com vários agentes educativos e outros/as profissionais da mesma área ou de áreas

diferentes (OPP, 2020c). Assim, os/as psicólogos/as têm vindo a procurar reforçar a sua rede interpares e o trabalho inter-profissional, de forma a assegurar o acompanhamento do desenvolvimento dos/as alunos/as, colaborar com agentes educativos, e responder às rápidas mudanças que estes contextos de intervenção têm vivido e continuam a viver (OPP, 2020c).

Por um lado, a pandemia tem requerido que os/as psicólogos/as da educação considerem alterações em modalidades e estratégias de intervenção. Por exemplo, na intervenção psicológica vocacional, concluiu-se ser viável recorrer mais frequentemente aos recursos informáticos (e.g., plataformas de apoio à exploração de carreira, dinamização de sessões em grupo à distância) e aumentar o envolvimento dos/as professores/as e pais/EE, sempre que possível e desejável (OPP, 2020c). A avaliação psicológica receia-se que tenha vindo a ser comprometida, devido a eventuais riscos decorrentes da utilização de diversos materiais, provas e testes (OPP, 2020c). Percebeu-se ainda justificar-se que os/as psicólogos/as mobilizassem mais esforços para apoiar os/as alunos/as em momentos de transição (e.g., entrada na escolaridade, transição entre ciclos de estudo, mudanças de estabelecimentos de ensino, acesso ao Ensino Superior, ou transição para o mercado de trabalho) (OPP, 2020c).

Por outro lado, os/as psicólogos/as da educação precisaram e precisam também estar atentos/as a problemáticas e necessidades que podem destacar-se em período de pandemia. Em paralelo à crise pandémica, parecem estar a intensificar-se outras, como crises económicas e familiares. Nesta conjuntura, tornou-se importante que os/as psicólogos/as estivessem mais sensibilizados/as para rastreio, sinalização, e desencadeamento de resposta a crianças e jovens que pudessem estar a viver em situação de vulnerabilidade ou de risco acrescido (e.g., situações de abuso, violência doméstica, consumo de substâncias) (OPP, 2020c). Além disso, com as novas modalidades de aprendizagem-ensino, mudança de rotinas e incerteza face ao futuro, foi e é expectável que os/as alunos/as apresentassem ou venham a apresentar mudanças ao nível do comportamento (e.g., irritabilidade), do humor (e.g., estados depressivos), do sono (e.g., insónias), da alimentação (e.g., compulsão ou repulsa em comer), e do desempenho académico (e.g. dificuldades na aprendizagem, menor interesse nos conteúdos escolares) (OPP, 2020c). Já no decorrer deste estágio curricular, houve oportunidade de observar uma consulta de intervenção em grupo, sendo que os alunos em questão voltavam de um período de isolamento profilático. Nos relatos das suas experiências, os três alunos colocaram como ponto negativo as saudades de estar com os colegas presencialmente.

Pareciam, assim, emergir alguns eixos prioritários de atuação. Por exemplo, perante um período de crise, tornou-se e torna-se ainda mais pertinente promover, junto dos/as alunos/as, competências socioemocionais como a resiliência (OPP, 2020c). A intervenção psicológica vocacional salientou-se e salienta-se como igualmente importante para ajudar a construir/prosseguir projetos pessoais e de carreira, bem como para diminuir o nível de ansiedade dos/as alunos/as, o qual parece ter sido amplificado pelo período de isolamento (OPP, 2020c). Reconheceu-se e reconhece-se também que o apoio psicológico e aconselhamento são importantes para uma resposta adaptativa às novas necessidades dos/as alunos/as e das suas respetivas famílias. Tem sido e prevalece importante manter o apoio psicopedagógico aos alunos e às alunas que já dele beneficiavam anteriormente, ajustando a duração e as estratégias utilizadas (OPP, 2020c). Por fim, sendo realizado em pequenos grupos, o apoio tutorial tem vindo a representar uma oportunidade de excelência para que os/as alunos/as obtivessem e obtenham suporte social, emocional e académico, facilitando a sua adaptação à nova realidade (OPP, 2020c).

Ainda se tem procurado o melhor tratamento e a cura definitiva para a Covid-19, mas certo é que o impacto que esta pandemia teve e ainda tem na vida das crianças, dos jovens (e.g., necessidades educacionais) e das respetivas famílias (e.g., *burnout*) é notório (Burke & Arslan, 2020; Griffith, 2020; Reimers & Schleicher, 2020). Em período pandémico, alguns problemas pareceram e parecem intensificar-se. Por exemplo, o *burnout* parental parece ser cada vez mais comum, principalmente em tempos de crise como a que se vive, do qual podem advir graves consequências (e.g., abuso e negligência parental) (Griffith, 2020). Às exigências típicas da parentalidade, têm-se somado outras responsabilidades que parecem exceder a capacidade de resposta por parte dos pais/EE (Griffith, 2020). Em alguns casos, a falta de recursos pode até ter desencadeado ou vir a desencadear uma sensação de incompetência, *stress* e exaustão, que, por sua vez, interferem em relações amorosas, de parentalidade e familiares (Griffith, 2020). Tal como os pais/EE, também as crianças e os jovens têm vindo a sentir o impacto da pandemia (Hall et al., 2020). Nomeadamente, têm relatado mudanças na dimensão social das suas vidas escolares (Burke & Dempsey, 2020), menor envolvimento académico (Moore et al., 2020) e níveis mais baixos de bem-estar (Quinn et al., 2020).

Portanto, na sua atuação em período pandémico, os/as psicólogos/as precisaram e precisam considerar se existe *burnout* parental e se esse tem impacto na interação com os/as filhos/as (Griffith, 2020). Além disso, é necessário considerar as consequências deste fenómeno no futuro dos/as educandos/as. Estudos prévios revelam que indivíduos

que experienciaram situações de abuso e negligência enquanto crianças estão mais propensos a desenvolver problemas de saúde mental, consumir substâncias, envolver-se em comportamentos sexuais de risco e em tentativas de suicídio (Norman et al., 2012). Experiências adversas na infância têm sido também relacionadas com níveis mais baixos de educação, dificuldades económicas e desemprego mais frequentes, maior risco de perpetrarem ou serem vítimas de violência doméstica e abusos (Currie & Widom, 2010; Finzi-Dottan & Harel, 2014; Widom et al., 2014).

Dadas as dificuldades verificadas pelos Diretores/as das escolas e o alerta da investigação para o impacto adverso que a pandemia pode exercer no desenvolvimento e nos relacionamentos interpessoais dos indivíduos, ainda mais se podem salientar os contributos no âmbito da Psicologia Positiva (Burke & Arslan, 2020). Em tempos de crise, tem sido e é necessário que os/as psicólogos/as promovam a flexibilidade, a resiliência, o sentido de pertença, a construção/exploração de significados, e o afeto positivo (Burke & Arslan, 2020).

Apesar do impacto negativo, é também importante ressaltar alguns pontos positivos desta crise pandémica, nomeadamente no que respeita à educação: a) reforço do uso das tecnologias e de outras soluções inovadoras para apoiar o ensino-aprendizagem à distância; b) estímulo à autonomia dos/as estudantes para gerir a sua própria aprendizagem; c) fortalecimento do compromisso e da cooperação das escolas com os pais/EE e as famílias; d) melhoria da coordenação entre os vários setores de atividade nacional e internacional (e.g., saúde, educação); e) estímulo à criatividade e autonomia nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos/as professores/as; g) reflexão e interesse da sociedade quanto à educação; h) reforço da aprendizagem sobre assuntos globais e de cidadania; i) fortalecimento das parcerias público-privadas.

Para mitigar o impacto educacional da pandemia e responder às necessidades educativas das crianças, dos jovens e das suas famílias, Reimers e Schleicher (2020) partilharam algumas recomendações para as escolas. Primeiro, alertaram para a necessidade de os líderes educacionais adotarem uma abordagem proativa, “em coordenação com as autoridades de saúde pública para educar alunos, pais, professores e o público em geral sobre a necessidade de intervenções não-farmacêuticas, como o distanciamento social para conter a velocidade do contágio” (Reimers & Schleicher, 2020, p. 12). Neste âmbito, a regulamentação de medidas por parte das autoridades governamentais tem sido e é crucial para permitir adequação e flexibilidade nas respostas educativas. Segundo, Reimers e Schleicher (2020) sensibilizaram para a

importância de cada escola desenhar um plano que procurasse e procure garantir a continuidade dos processos de ensino-aprendizagem durante a pandemia. Esse plano implica considerar estratégias para: assegurar que todos/as os/as alunos/as acedem aos meios necessários para a sua aprendizagem, como tecnologias, podendo rentabilizar-se parcerias da escola com entidades locais; manter o bem-estar de alunos/as e professores/as; estreitar colaboração entre a escola e a família; manter todos os agentes educativos devidamente informados através de diferentes meios de comunicação (e.g., mensagens, folhetos) e com o intuito de facilitar o trabalho em conjunto.

Com base na investigação em emergência sobre o Covid-19 e o panorama nacional e internacional, a OPP tem partilhado recomendações para os/as psicólogos/as, em geral e em específico a especialidades. No que respeita à Psicologia da Educação, a OPP alertou para a necessidade de trabalhar no sentido de dissipar desigualdades, desencadeadas ou acentadas pela crise pandémica, mobilizando a comunicação entre os diferentes agentes educativos (OPP, 2020c). Os/as psicólogos/as têm ainda sido chamados/as a promover “junto da comunidade docente, um debate aprofundado sobre as vantagens do contacto adequado à distância entre alunos, entre estes e os professores, e entre professores, técnicos e famílias” (OPP, 2020c, p. 3), contribuindo para o processo de socialização, motivação e bem-estar dos/as alunos/as. Levando em consideração as especificidades dos/as alunos/as que beneficiam de medidas de suporte à aprendizagem, alertou-se ainda para apoiar uma gestão mais flexível de recursos e tempos por parte dos/as professores/as e psicólogos/as (OPP, 2020c). Tal como referido anteriormente, o trabalho colaborativo em rede tem sido e prevalece privilegiado para alcançar soluções/respostas mais ajustadas e imediatas (OPP, 2020c). No mesmo sentido, foi e é importante existir comunicação permanente entre família-escola, sendo que os/as psicólogos/as precisaram e precisam estar disponíveis para prestar apoio às famílias (OPP, 2020c). Por último, tem-se ressaltado que para manter a capacidade de prestar o apoio devido aos outros, os/as psicólogos/as deverão também ter em atenção o seu autocuidado (OPP, 2020c).

Atividades Desenvolvidas em Estágio

Tendo em conta o propósito do estágio curricular, planeou-se dinamizar atividades sob observação, observação-prática supervisionada ou apenas prática supervisionada, conforme a calendarização efetuada na transição entre pré-estágio e estágio (Anexo I). A observação ou *job shadowing* consiste em observar/acompanhar a atividade de um

profissional no seu contexto de trabalho (Ribas, 2016). Desta forma, em aplicação à Psicologia, esperava-se que a observação permitisse perceber quais as principais funções e responsabilidades da psicóloga orientadora, assim como quais os métodos e técnicas que habitualmente utiliza (Ribas, 2016). Por outro lado, a observação do quotidiano profissional permite refletir sobre as características e exigências da função de um/a psicólogo/a da educação. Portanto, a técnica de observação pode influenciar decisões de estudantes em estágio face à sua carreira, à construção da sua identidade e confiança profissional, constituindo uma mais-valia na formação inicial de um/a futuro/a psicólogo/a (Ribas, 2016). Por sua vez, a prática supervisionada consiste na interação com clientes reais, em contextos reais de trabalho, mas sob supervisão (*European Federation of Psychologists Associations* [EFPA], 2015). Esperava-se que a prática supervisionada permitisse colocar em prática conhecimentos e competências adquiridos durante a formação universitária e/ou outras experiências profissionais (EFPA, 2015). Além disso, antecipava-se que a prática supervisionada permitisse desenvolver e aprimorar competências requeridas ao exercício da Psicologia (e.g., autoconsciência, reflexividade, integridade pessoal e profissional, pensamento e atuação ética) (EFPA, 2015).

De seguida, são apresentadas as atividades desenvolvidas durante este estágio curricular (Tabela 3). Note-se que, ao longo do estágio, as atividades desenvolvidas e as reflexões instigadas foram registadas em Diário de Bordo (Anexo II).

Tabela 3

Atividades Desenvolvidas em Estágio

Caso/Atividade	Tipo de Atividade	Área de Atuação
J.P.	Observação (Avaliação Psicológica)	Apoio psicopedagógico
L.	Observação (Avaliação Psicológica)	Apoio psicopedagógico
V.R.	Observação (Avaliação e Intervenção Psicológica)	Apoio psicopedagógico
J.M.	Observação (Avaliação Psicológica)	Apoio psicopedagógico
N.	Observação (Avaliação Psicológica)	Apoio psicopedagógico

Caso/Atividade	Tipo de Atividade	Área de Atuação
Sessões de Sensibilização “ <i>Bullying e Cyberbullying</i> ”	Observação	Apoio à rede de relações
Reuniões EMAEI	Observação	Apoio psicopedagógico; Apoio à rede de relações.
Procedimento Concursal Comum (PCC)	Observação (Avaliação Psicológica em grupo)	Apoio à rede de relações
Programa de Intervenção Vocacional	Observação	Intervenção Vocacional
G.	Observação/ Prática Supervisionada (Avaliação e Intervenção Psicológica)	Apoio psicopedagógico
R.P.	Observação/ Prática Supervisionada (Avaliação Psicológica)	Apoio psicopedagógico
H.	Prática Supervisionada (Entrevista Psicológica)	Apoio psicopedagógico
Desenho de Programa de Intervenção na Aquisição da Leitura e Escrita	Proposta	Apoio psicopedagógico
Desenho da Ação de Sensibilização - “Abraça a Diversidade”	Proposta	Apoio à rede de relações

Nota. As áreas de atuação consideradas nesta tabela seguem as definidas no DL 190/91.

Atividades de Observação

Avaliação e Intervenção Psicológica

Durante o estágio curricular, foi possível observar a atuação da psicóloga orientadora (Dr.^a Sónia Dias) no que concerne a consultas psicológicas individuais. Nomeadamente, observaram-se quatro avaliações psicológicas e uma intervenção psicológica, envolvendo três alunos e duas alunas, do 1.º e 2.º CEB. A observação das consultas individuais nos casos de J.P., de L., de J.M. e de N. incluiu apenas avaliação

psicológica. Por sua vez, no caso de V.R., foi possível observar parte da avaliação psicológica e de intervenção psicológica. Nas consultas de avaliação psicológica, foram utilizadas diferentes técnicas, tais como: entrevista, desenho (e.g., da família ou “um dia na escola”), cópia de uma frase e a *Wechsler Intelligence Scale for Children - III* (WISC-III; Wechsler, 1991), adaptada para a população portuguesa por Simões e colaboradores (2003). Através destas avaliações psicológicas, foram detetadas várias necessidades e problemáticas relacionadas com atenção/concentração, aprendizagem e comportamento. No que concerne à intervenção psicológica, foram utilizadas técnicas como o contrato comportamental e o Caderno de Reeducação Pedagógica (Serra & Alves, 2008).

Caso J.P.

Breve Apresentação do Caso

J.P. tem oito anos de idade. Segundo a mãe da criança, a gravidez decorreu sem nenhum problema. O parto foi de cesariana e sem complicações. J.P. começou a andar com 12 meses e as primeiras palavras surgiram a partir dos 18 meses. Além disso, o controlo dos esfíncteres foi adquirido no período normal de desenvolvimento.

No último ano de Educação Pré-Escolar, as educadoras alertaram a mãe de J.P. sobre as dificuldades que o aluno começava a apresentar a nível da fala. Nessa altura, J.P. começou a frequentar sessões de Terapia da Fala. Importa ressaltar que, até ao momento em que decorreu a avaliação, o aluno já tinha mudado de terapeuta algumas vezes.

J.P. vive com a mãe, o pai e o irmão mais velho. Em casa, quem ajuda o aluno com os TPC e quem impõe as regras e os castigos é a mãe. De acordo com a progenitora, J.P. costuma brincar sozinho. Também o Professor Titular de Turma (PTT) refere que, no recreio da escola, J.P. brinca sozinho “num mundo imaginário”. Nas aulas, o aluno não perturba, mas apresenta um comportamento social desajustado. Ainda, o PTT revela que o aluno não é capaz de manter contacto ocular por muito tempo. De acordo com o professor de apoio, J.P. revela défices na lateralidade. Por exemplo, quando está a jogar no computador, não difere a tecla da direita e da esquerda.

No momento da avaliação, J.P. frequentava o 2.º ano do 1.º CEB, no CE de Maximinos. Segundo a EE, J.P. tem uma “ótima” relação com o PTT. Quando o encontra ou vê o carro dele “faz uma festa”.

Motivo de Encaminhamento

O PTT de J.P. remeteu um pedido de encaminhamento para o GMOE, explicando que o aluno apresenta dificuldades na fala e linguagem, sendo que as medidas de suporte universais que o aluno beneficia são consideradas insuficientes.

Resultados da Avaliação Psicológica

Na avaliação psicológica com J.P. foram utilizadas as seguintes técnicas e medidas: entrevista, desenho da família e WISC-III (Simões, et al., 2003; Wechsler, 1991).

Em entrevista, percebeu-se que J.P. gosta de ir à escola e é assíduo nas aulas. A disciplina preferida do aluno é Matemática. Nos tempos livres, J.P. gosta de brincar com jogos de construção (casas e comboios) e de assistir vídeos no *Youtube*, quando a mãe lhe empresta o telemóvel.

No Desenho da Família, o aluno desenhou primeiro o pai. De seguida, desenhou uma maçã, o seu “fruto favorito”. Em terceiro lugar, desenhou a mãe. Seguidamente desenhou-se a ele próprio. Note-se que a maçã ficou entre o pai e a mãe, que ficaram afastados no desenho. Após a psicóloga lhe perguntar se faltava alguém, J.P. desenhou a “garagem da família”. De seguida, desenhou o carro do pai (garatuja), “dentro da garagem”. Depois desenhou o carro do avô materno. A psicóloga voltou a questionar sobre a ausência do irmão no desenho e, nesse momento, J.P. desenhou-o mais afastado, reforçando que é mais novo. Contudo, a figura ficou maior do que as restantes. Durante a aplicação do desenho da família, foi possível perceber que o aluno é destro, revela boa capacidade de motricidade fina (pega corretamente no lápis). Por outro lado, verificou-se que o aluno perde o foco rapidamente, com comentários ou brincadeiras fora do contexto.

Os resultados da aplicação da WISC-III indicam um desenvolvimento cognitivo abaixo da média.

Principais Conclusões e Seguimento

O índice de desenvolvimento cognitivo abaixo da média, aferido através da aplicação da WISC-III, poderá contribuir para explicar as dificuldades na aprendizagem manifestadas por J.P. e sinalizadas pelo seu PTT. Além disso, nas consultas de avaliação psicológica, o aluno apresentou dificuldades ao nível da concentração, bem como um discurso desconectado e um contacto ocular escasso. A nível comportamental, J.P. mostrou-se irrequieto, sendo alvo de advertências por parte da psicóloga orientadora em

determinadas situações. Nomeadamente, quando o aluno adotava comportamentos socialmente desadequados (e.g., corpo inclinado na cadeira, mexer nos materiais sem permissão).

O desenvolvimento cognitivo abaixo da média esperada para idade não permite sustentar a hipótese de um diagnóstico de Perturbação da Aprendizagem Específica (PAE), uma vez que não se cumpre o critério obrigatório de exclusão. Este critério preconiza que não deverá existir um comprometimento no desenvolvimento cognitivo. Por outro lado, os resultados da avaliação oferecem sustentação à hipótese de um diagnóstico de Perturbação de Hiperatividade/Défice de Atenção (PHDA). As dificuldades que J.P. apresenta a nível da cognição, do comportamento, da aprendizagem e do domínio social poderão justificar este diagnóstico. Contudo, seria útil complementar a avaliação psicológica com outras medidas/técnicas que poderiam ser informativas a tal diagnóstico (e.g., Escala de *Conners* para Pais e Professores). Destacam-se, ainda, dificuldades na linguagem e na lateralidade, sendo estes pontos a melhorar no caso de J.P. Por outro lado, importa referir pontos fortes do aluno, tais como: a relação com o PTT e com o professor de apoio; a disponibilidade e empenho demonstrados pela mãe de J.P. Este caso avançou para intervenção psicológica, sob consentimento da mãe.

Importa ressaltar que este caso constituiu a primeira experiência de observação, no que se refere a atendimentos psicológicos, pelo que, a nível pessoal, a ansiedade de estar atenta a tudo o que era feito e retirar o máximo proveito possível foi notória.

Caso L.

Breve Apresentação do Caso

L. tem oito anos de idade e, aquando da avaliação psicológica, estava matriculada no 3.º ano do 1.º CEB, no CE de Maximinos, onde frequentou também a Educação Pré-Escolar. Vive com a mãe e com os irmãos (um irmão e uma irmã) mais velhos.

Motivo de Encaminhamento

A PTT da L. remeteu um pedido de encaminhamento para o GMOE, justificando o mesmo com as dificuldades de atenção/concentração, a incapacidade de memorizar os conteúdos e as dificuldades na leitura (e.g., não é capaz de ler palavras com duas sílabas)

que aluna apresenta. Segundo a PTT, L. necessita de um acompanhamento individualizado.

Resultados da Avaliação Psicológica

Na avaliação psicológica com L. foram utilizadas as seguintes técnicas: entrevista, desenho da família, cópia de uma frase e WISC-III (Simões, et al., 2003; Wechsler, 1991).

Em casa, L. gosta de ajudar nas tarefas domésticas (e.g., limpar, varrer, cozinhar). Segundo a aluna, a casa não tem muitos quartos, pelo que L. dorme com a mãe ou com a irmã. Contudo, confessa que gostava de ter um quarto só para si.

Na escola, L. tem alguns amigos que são colegas de turma. No recreio, costumam jogar à “apanhadinha” e ao “*pepsi-cola*”. Além disso, a aluna revela que gosta de dançar e quer ter aulas de *ballet*, como a irmã, para, mais tarde, ser bailarina. Relativamente às disciplinas, L. não tem nenhuma preferida ou que aprecie menos, gosta “um pouco de tudo”.

Quando a psicóloga lhe pediu para copiar uma frase de um cartaz, desde logo, foi possível perceber que a aluna é canhota e pega bem na caneta. Além disso, L. segura a folha com a outra mão e escreve “na linha”. Por outro lado, no final, verificou-se que a aluna não copiou corretamente a frase.

No Desenho da Família, L. desenhou primeiro a mãe. Em seguida, desenhou o pai, espacialmente ao lado e próximo da mãe. Em terceiro lugar, desenhou a irmã mais velha, ao lado do pai. Depois desenhou o irmão mais velho, ao lado da irmã. Por último, desenhou-se a si mesma. Durante a prova, foi possível perceber que a aluna é lenta a escrever/desenhar, mas é perfeccionista. Além disso, a necessidade de estar frequentemente a apagar e a refazer, bem como o facto de se desenhar em último poderão indicar baixa autoestima. Contudo, a aluna revela-se esforçada.

Os resultados da aplicação da WISC-III indicam um desenvolvimento cognitivo abaixo da média.

Principais Conclusões e Seguimento

Dos resultados da avaliação psicológica de L., destacam-se alguns pontos fortes: destreza na motricidade global e fina; boa relação com colegas e PTT; persistência, interesse e motivação. Percebe-se que a aluna demonstra interesse em aprender. Parece esforçar-se na escola, não para agradar aos outros, mas porque almeja sentir-se capaz.

Contudo, necessita de constante orientação e reforço por parte do/a adulto/a. Através dos resultados em determinadas provas da WISC-III, aferiu-se que L. apresenta um vocabulário pobre e reduzido, o que poderá ser indicador de oportunidades escassas de explorar e/ou ter contacto com materiais como livros. Neste sentido, seria útil clarificar, junto da família (e.g., mãe de L.), se, em casa, a aluna dispõe de materiais necessários para o seu desenvolvimento e processo de aprendizagem, ou se há dificuldades em adquirir esses materiais. Além disso, uma vez que L. parece apresentar baixa auto-estima, seria pertinente aprofundar a avaliação psicológica focada na autoestima e nas competências emocionais da aluna. Note-se ainda que, tal como acontece no caso J.P., a existência de comprometimento no desenvolvimento cognitivo, permite descartar a hipótese de um diagnóstico de PAE. Contudo, considera-se a existência de dificuldades na aprendizagem, nomeadamente ao nível da leitura e escrita, acompanhadas de dificuldades de índole socioemocional.

Caso V.R.

Breve Apresentação do Caso

V.R. tem 12 anos de idade. Vive com o pai, a mãe e dois irmãos, um mais novo e outro mais velho. Quando chegou a Portugal, V.R. teve que repetir o 3.º ano de escolaridade. Ao longo do 1.º CEB, segundo o aluno, existiram várias mudanças de professor/a, por razões várias. Terminou o 1.º CEB no CE de Maximinos e, no ano letivo 2020/21, frequentava o 5.º ano de escolaridade, na EB 2/3 Frei Caetano Brandão. Segundo V.R., a adaptação à nova escola e às disciplinas foi “fácil”, sendo que “só custou nas primeiras semanas”. As disciplinas preferidas de V.R. são: Ciências Naturais; História e Geografia de Portugal; Educação Visual; Educação Tecnológica e Educação Física. Por outro lado, as disciplinas em que o aluno sente mais dificuldades são: Música; Português e Inglês. Quando questionado sobre comportamentos socialmente desajustados nas aulas, V.R. revela que, por vezes, não levanta a mão para participar; conversa com os colegas e é resmungão com os/as professores/as (e.g., responde torto). Ainda sobre o seu comportamento, o aluno contou que ele e o irmão mais velho já foram chamados pelo Diretor do AE, devido a uma reclamação apresentada por um/a funcionário/a da escola.

No ano letivo 2020/21, V.R. beneficiava de apoio a Matemática e a Português. Nessas aulas, sente que beneficia de mais atenção por parte dos/as professores/as, o que

não é possível nas aulas com a turma toda. Ainda, importa referir que, no ano letivo anterior (2019/20), decorreu o processo de avaliação psicológica com o aluno.

Motivo de Encaminhamento

Como motivo de encaminhamento, destaca-se a instabilidade de comportamento.

Intervenção Psicológica

Baseada nos resultados da avaliação psicológica, realizada no ano letivo anterior, foi efetuada uma intervenção psicológica, na modalidade de intervenção direta e consulta psicológica individual com V.R., utilizando as seguintes estratégias: contrato comportamental e Caderno de Reeducação Pedagógica.

O contrato comportamental elaborado entre V.R. e a psicóloga, focou-se em comportamentos adequados a exibir na sala de aula e na relação com os outros (e.g., pares, adultos). Durante o preenchimento do contrato comportamental, o aluno demonstrou dificuldades, sendo que foi necessário a psicóloga escrever numa folha à parte para V.R. copiar.

Como uma introdução ao Caderno de Reeducação Pedagógica, a psicóloga propôs realizar pequenos exercícios com o aluno. Num primeiro momento, V.R. foi convidado a escrever as letras do alfabeto numa folha. Além disso, conforme ia escrevendo, o aluno ditava as letras, em voz alta. Neste exercício, embora reconhecesse todas as letras, V.R. demonstrou dúvidas na ordem de algumas. De seguida, a psicóloga pediu para o aluno escrever uma palavra para cada letra do alfabeto. Nesta tarefa, V.R. apresentou mais dificuldades. Na maioria das vezes, foi necessária a ajuda da psicóloga para escrever ou corrigir. No último exercício, a psicóloga propôs ao aluno, escrever uma frase com as palavras escolhidas anteriormente. Durante a atividade, notou-se que V.R. recorreu a frases simples e no mesmo sentido. Além disso, foi, igualmente, necessária a ajuda da psicóloga para escrever ou corrigir as frases.

Principais Conclusões e Seguimento

Em primeiro lugar, importa realçar que a observação das consultas psicológicas individuais com V.R. foi interrompida, pelo que não foi possível acompanhar a aplicação do Caderno de Reeducação Pedagógica como estratégia de intervenção. Também não foi

possível aceder aos dados da avaliação psicológica realizada junto de V.R., no ano letivo anterior (2019/20). Contudo, através da observação das sessões de avaliação/intervenção psicológica, conclui-se que as aquisições de leitura e escrita do aluno não foram/estão totalmente solidificadas. Dificuldades na aprendizagem da leitura e escrita poderão estar ligadas à instabilidade emocional/comportamental que V.R. apresenta. Além disso, as mudanças de professor/a no 1.º CEB e o confinamento provocado pela pandemia Covid-19 poderão constituir fatores de manutenção ou agravamento das dificuldades. Importa relembrar que V.R. é proveniente do Brasil, onde podem ser adotados métodos de ensino diferentes, o que pode também contribuir para as dificuldades apresentadas pelo aluno. Inclusive, segundo o próprio aluno, no 3.º ano de escolaridade, “ainda estava a aprender a juntar sílabas”. Por outro lado, como ponto forte, considera-se que o V.R. é um aluno motivado e reconhece que precisa de ajuda. Além disso, pelas apreciações da psicóloga e pelo discurso do próprio aluno, percebe-se que a família está atenta ao progresso de V.R.

Caso J.M.

Breve Apresentação do Caso

J.M. tem 11 anos de idade e, aquando da avaliação, frequentava o 5.º ano de escolaridade, na EB 2/3 Frei Caetano Brandão. Trata-se de um aluno estrangeiro que chegou a Portugal no ano letivo em que decorreu o estágio e encontra-se a frequentar uma escola portuguesa pela primeira vez. Segundo a mãe do aluno, este já era acompanhado em Psicologia no seu país.

Motivo de Encaminhamento

Ao GMOE, chegou um pedido de encaminhamento por parte da Diretora de Turma (DT) do J.M. Como motivo do encaminhamento, destaca-se o baixo rendimento escolar e a lentidão na aquisição das aprendizagens. Além disso, é relatado um comportamento “infantil e instável”, por parte do J.M. Segundo a DT, o aluno provoca colegas e professores/as, criando situações de conflito constantes.

Resultados da Avaliação Psicológica

Na avaliação psicológica realizada com J.M., foram utilizadas duas técnicas: entrevista e WISC-III (Simões, et al., 2003; Wechsler, 1991).

Segundo o aluno, o pai veio para Portugal em 2018/2019 para analisar as condições no país. Em setembro de 2020 chegaram J.M e a mãe. Com esta mudança, como refere o aluno, o principal objetivo da família era e é melhorar a qualidade de vida.

Quanto à escola atual, o aluno revela que gosta e já tem alguns colegas que são seus amigos e brincam com ele. Relativamente às disciplinas, J.M. considera que são “diferentes”, sendo que Matemática é a mais difícil. Quando questionado sobre o seu comportamento nas aulas, o aluno refere “já esteve pior”, devido a alguns conflitos com colegas, mas agora está mais tranquilo. J.M. revela ainda que decidiu mudar de comportamento porque o pai colocou-o de castigo, retirando todos os jogos durante uma semana. Ainda sobre a escola, o aluno conta que frequenta a horta uma vez por semana.

Em casa, J.M. não costuma partilhar situações do seu dia-a-dia com os pais. Gosta de comer na sala e com a televisão ligada. Além disso, tem o hábito de levar o telemóvel para o quarto e ficar a jogar ou a assistir vídeos na *internet*. Nos seus tempos livres, J.M. também gosta de ler. Inclusive, ganhou um prémio na escola como o aluno que mais livros requisitou na biblioteca. O aluno revela que gosta de livros/filmes de terror ou então que estejam relacionados com os seus jogos favoritos.

No que concerne ao estudo, J.M. menciona que não tem computador em casa e, muitas vezes, recorre aos equipamentos da biblioteca da escola para aceder ao *Classroom*. Além disso, J.M. revela que estuda sozinho. Nesse sentido, a psicóloga propôs elaborar com o aluno um horário semanal para o ajudar a organizar-se. O próprio aluno preencheu uma tabela, destacando os horários de estudo e de lazer. No final, percebeu-se que J.M. apresenta uma caligrafia irregular.

Os resultados da aplicação da WISC-III indicam que J.M. obteve uma pontuação acima da média expectável nas provas de Semelhanças, de Vocabulário, de Compreensão, de Complemento de Gravuras, de Disposição de Gravuras, de Cubos e de Composição de Objetos. Por outro lado, nas provas de Informação, de Aritmética, de Código e de Pesquisa de Símbolos, o aluno obteve uma pontuação abaixo da média que crianças da mesma idade tendem a apresentar.

Principais Conclusões e Seguimento

Nas consultas psicológicas individuais, percebeu-se que o J.M. revelava dificuldade em manter contacto ocular. Segundo o próprio aluno, o motivo do seu encaminhamento para os Serviços de Psicologia, ainda no Brasil, estava associado ao seu

“comportamento rebelde” (e.g., não acatava instruções, atrapalhava os outros nas aulas e não estudava para os testes). Note-se que, para o diagnóstico de PHDA, é necessário “um padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade-impulsividade que interfere com o funcionamento ou desenvolvimento” (*American Psychological Association [APA], 2014, p. 69*). Em particular, é necessária a apresentação de seis de nove sintomas, num período de seis meses, para especificar se existe apresentação combinada ou predominância de desatenção ou hiperatividade/impulsividade. No caso de J.M., apesar de este diagnóstico ter sido ponderado, os resultados da avaliação psicológica revelaram não se reunirem condições para o diagnóstico.

Em suma, J.M. apresenta como pontos deficitários o seu comportamento instável e lentidão na aquisição das aprendizagens. Por outro lado, o gosto que o aluno apresenta pela leitura, poderá ter contribuído para melhorar o seu vocabulário, inclusive em Português de Portugal. Por sua vez, a impulsividade e instabilidade comportamental, relatadas no ano letivo 2020/21, poderão ser mais bem explicadas pela adaptação ao novo contexto. Neste sentido, seria útil reunir com a família para escrutinar a reação e a perspetiva de J.M. relativamente à mudança de país. Também seria importante perceber o progresso do acompanhamento psicológico de que o aluno beneficiou, ainda no Brasil.

Caso N.

Breve Apresentação do Caso

N. tem onze 11 anos de idade e vive com a mãe e com a irmã mais nova. Durante a Educação Pré-escolar, a aluna frequentou o Patronato S. Pedro de Maximinos, o JI Quinta das Hortas e o CE de Maximinos. No que concerne o 1.º CEB, N. frequentou a EB 1 da Sé. Aquando da avaliação, frequentava o 5.º ano de escolaridade, na EB 2/3 Frei Caetano Brandão.

Motivo de Encaminhamento

A pedido da EE da aluna, a DT submeteu para o GMOE um pedido de encaminhamento. Como motivo para esta sinalização, a DT refere que a aluna demonstra um ritmo de trabalho lento e revela dificuldades na compreensão, aquisição, aplicação e memorização de conhecimentos. Para além disso, segundo a DT, N. apresenta

dificuldades no cálculo, no raciocínio, na resolução de problemas e na comunicação. A DT revela ainda que a aluna distrai-se com facilidade e tem momentos de ausência (e.g., “fica apática perante determinadas situações”). A nível emocional, a DT considera N. “muito instável”. Note-se que os pais da aluna estão divorciados, e, de acordo com a mãe, o pai é “bastante ausente e imprevisível”.

Resultados da Avaliação Psicológica

Na avaliação psicológica realizada com N. foram utilizadas duas técnicas: entrevista e WISC-III (Simões, et al., 2003; Wechsler, 1991).

A partir da entrevista, percebeu-se que, quando N. tinha quatro anos, os pais separaram-se. Atualmente, a aluna mantém uma boa relação com ambos. Nos tempos livres com a mãe gosta de andar de bicicleta e quando está com o pai costuma ver filmes. Por sua vez, a relação com a irmã mais nova, com quem vive, também é “boa”. Quando estão juntas costumam brincar com os gatos.

No que concerne à sua adaptação à escola, N. considera que foi boa e não há nada que lhe desagrade. Relativamente às disciplinas preferidas, N. indica História e Geografia de Portugal e Inglês. Por outro lado, a disciplina que menos gosta é Matemática. Quanto ao estudo, a aluna revela que se prepara três dias antes do teste e que costuma “copiar e ler”.

Segundo os resultados da cotação da WISC-III, N. obteve uma pontuação coerente com a média expectável nas provas de Compreensão e de Cubos. Além disso, nas provas de Composição de Objetos e de Pesquisa de Símbolos, a aluna obteve uma pontuação acima da média expectável. Pelo contrário, nas restantes provas, N. obteve uma pontuação abaixo da média que crianças da mesma idade tendem a apresentar. A conversão dos resultados brutos em idade-teste indica um desenvolvimento cognitivo abaixo da média, com uma diferença de aproximadamente dois anos.

Principais Conclusões e Seguimento

Dos resultados da avaliação psicológica realizada com N., aferiu-se que a aluna apresenta capacidades intelectuais de realização. Por outro lado, N. demonstrou rigidez de pensamento quando não conseguia identificar a resposta certa (e.g., permanecia calada e com dificuldades em manter contacto ocular). Os resultados nos restantes subtestes da WISC-III, principalmente nos verbais, poderão estar ligados ou indicar um vocabulário

reduzido. No geral, aferiu-se um desenvolvimento cognitivo abaixo da média, que poderá constituir o principal fator ligado às dificuldades que a aluna apresenta ao nível da aprendizagem. Contudo, descarta-se a hipótese de um diagnóstico de PAE, uma vez que esta “afeta a aprendizagem em indivíduos que de outro modo demonstram níveis normais de funcionamento intelectual” (APA, p. 81).

Durante a observação das consultas de avaliação psicológica com a N., também foi possível perceber que a aluna mantém boa relação com os pares (e.g., colegas de turma). Este facto constitui um dos pontos fortes a destacar, associado ao humor positivo e ao interesse manifestados por N. na realização das tarefas. Como pontos a melhorar, salientam-se, ainda, capacidade de gestão e hábitos de estudo. A gestão e hábitos de estudo poderia ser considerada em intervenção psicológica direta.

Como sugestões ao nível da avaliação psicológica, poderia ter sido pertinente recolher mais dados sobre a relação de N. com os familiares. Além disso, importaria perceber o relacionamento existente entre os progenitores, após a separação, e o impacto que este acontecimento pode ter provocado na dinâmica familiar e, conseqüentemente, no desenvolvimento de N.

Reflexão

Pelo exposto, percebe-se que subsiste um procedimento habitual no que concerne à avaliação psicológica. Isto é, praticamente em todos os casos, foram utilizadas as mesmas técnicas. Naturalmente que, nas entrevistas, as questões eram diferentes, conforme o motivo de encaminhamento e a problemática verificada. No entanto, a observação permitiu conhecer, de forma mais aprofundada, determinadas técnicas que se complementam na avaliação psicológica.

Em particular, durante as observações das consultas individuais, nomeadamente de avaliação psicológica, foi possível aprofundar conhecimentos sobre a aplicação da WISC-III, que exige alguns cuidados. Nomeadamente, aprofundaram-se conhecimentos no que diz respeito à explicação das tarefas/instruções, bem como ao cumprimento de algumas regras com impacto na aplicação e cotação, tais como: o número de erros possível; o tempo determinado para cada exercício; e a apresentação de materiais como os cubos, as gravuras e as figuras. Relativamente ao desempenho dos alunos, notou-se que, globalmente, todos se esforçaram, independentemente do domínio em que apresentaram mais dificuldade. Note-se a particularidade de dois dos alunos

avaliados/observados serem brasileiros, o que poderá revelar implicações nos seus resultados, uma vez que a versão da WISC-III utilizada estava adaptada para a população portuguesa. Além disso, através da observação da aplicação de técnicas projetivas (e.g., desenho da família), percebeu-se a sua importância na prática psicológica. Contudo, considera-se que seria importante aprofundar formação e conhecimentos acerca do uso destas técnicas na avaliação psicológica e da interpretação de resultados (e.g., como interpretar ordem e tamanho das figuras).

Percebeu-se ainda que a história de vida e a personalidade de cada aluno/a, exigiu, por parte da psicóloga responsável, uma adaptação no que diz respeito à sua abordagem. Por exemplo, no que diz respeito à linguagem utilizada ou ao tom de voz. Além disso, por vezes, foi necessário utilizar a confrontação, junto dos/as alunos/as, a fim de clarificar algumas situações.

Apesar de as oportunidades de observar consultas de intervenção psicológica não terem sido abundantes, considera-se que foi possível perceber a transição da avaliação para a intervenção psicológica, nomeadamente a ligação entre as dificuldades sinalizadas/detetadas e a escolha das técnicas de intervenção. Acresce o reconhecimento do cuidado da psicóloga orientadora na introdução de atividades mais simples, antes de aplicar o instrumento/técnica de intervenção (Caderno de Reeducação Pedagógica).

Sessão de Sensibilização “Bullying e Cyberbullying”

Enquadramento

Esta ação de sensibilização surge no grupo de atividades facilitadoras do bem-estar, saúde e ambiente. Tal como descrito no Plano Anual de Atividades do AE de Maximinos para o ano letivo de 2020/21, cabe ao GMOE promover a reflexão e o debate ou partilha sobre temáticas diversas. Particularmente, com esta atividade procurou-se conscientizar os/as alunos/as para o fenómeno da violência nas escolas e o seu impacto na vida dos envolvidos. Através da análise SWOT realizada no âmbito do pré-estágio, no contexto do AE de Maximinos, constatou-se a necessidade de diminuir situações de indisciplina, sobretudo no 5.º, 6.º e 7.º anos de escolaridade. Desta forma, a convite da orientadora de estágio, surgiu a oportunidade de observar esta ação de sensibilização.

Fundamentação Teórica

O comportamento agressivo (e.g., conflitos, uso excessivo de apelidos depreciativos) é cada vez mais comum no ambiente escolar. É na escola que se verifica o maior número de casos de *bullying* (Fontes, 2013). O *bullying* pode ser definido como uma das formas mais comuns de violência, na qual um indivíduo é dominante e o outro é percebido como mais fraco (Gonçalves & Matos, 2007). Abarca uma conduta agressiva intencional, com caráter repetitivo e sistemático (Macedo et al., 2014). Este fenómeno inclui comportamentos como insultar, provocar, bater, empurrar ou espalhar boatos (Gonçalves & Matos, 2007). De acordo com Bullock (2002, citado em Gonçalves & Matos, 2007), existem três tipos de *bullying*: o físico ou direto, o psicológico e o indireto. O físico/direto envolve comportamentos como chutar, empurrar, roubar, ameaçar ou usar armas. Por sua vez, o tipo psicológico contempla comportamentos como insultar, provocar e ameaçar. Por último, o tipo indireto, menos visível, implica excluir ou rejeitar alguém de um grupo. Usando estas conceções sobre o *bullying*, podemos estendê-las para a definição de *cyberbullying*. Este pode ser compreendido como um ato agressivo e intencional realizado por indivíduo ou um grupo, utilizando meios virtuais de contacto, repetidamente e ao longo do tempo, contra uma vítima (Smith et al., 2006). Esta é uma forma de *bullying* que se tem tornado mais evidente nos últimos anos, da mesma forma que se tem verificado um aumento do uso de aparelhos eletrónicos (e.g., computadores, telemóveis) por parte dos jovens (Smith et al., 2006). Particularmente, o *cyberbullying* pode assumir várias formas, tais como: a) intimidação por mensagem de texto; b) intimidação através de imagens/videoclipes; d) intimidação por *e-mail*; e) *bullying* nos grupos de conversas (*chats*); f) *bullying* através dos *sites* (e.g., redes sociais) (Smith et al., 2006).

As diversas organizações implicadas na educação e saúde de crianças e jovens (e.g., UNESCO, UNICEF, OMS) têm vindo a demonstrar preocupação com a violência ocorrida em contexto escolar, considerando-a um problema de saúde pública, a nível mundial, pelas graves implicações na saúde atual e futura dos indivíduos, das suas famílias e comunidades (Lopez et al., 2011). A experiência de *bullying* tem um grande impacto no desenvolvimento social, o que pode contribuir para desorganizar as referências institucionais das crianças. A escola deixa de ser vista como um espaço de aprendizagem, vínculo e proteção (Pereira et al., 2015). Note-se que o simples testemunho de um episódio de *bullying* pode ser o suficiente para causar insatisfação com a escola (Mendes, 2010). Os principais danos causados pelo *bullying* são os físicos, os verbais, os

psicológicos ou os sexuais (Currie, 2000; Matos et al, 2003, citados em Gonçalves & Matos, 2007).

Este fenómeno pode colocar em causa os ambientes de trabalho de toda a escola (Fontes, 2013). De acordo com a literatura, as principais consequências do *bullying* são o sofrimento psicológico, a diminuição da autoestima, o isolamento, os prejuízos na aprendizagem e o baixo rendimento escolar (Gonçalves & Matos, 2007; Martinez et al., 2011; Trevisol et al., 2019). As vítimas de *bullying* podem até desenvolver depressão, ansiedade, irritabilidade, agressividade, pânico e alterações do sono, prejudicando a sua saúde e o seu desenvolvimento cognitivo (Fonseca et al., 2012). Vítimas, agressores e testemunhas enfrentam consequências físicas e emocionais a curto e a longo prazo. São consequências que podem causar prejuízos até mesmo na vida adulta, uma vez que a maioria das vítimas se desenvolve como adultos inseguros, com baixa autoestima e com maior tendência para estados depressivos (Trevisol et al., 2019).

Percebendo o *bullying* como um fenómeno que engloba e afeta diferentes domínios da vida de um indivíduo (e.g., social, familiar, escolar), o papel do/a psicólogo/a torna-se essencial (Freire & Aires, 2012). Nomeadamente, através de uma atuação preventiva junto dos/as docentes e alunos/as. Por exemplo, trabalhando em conjunto com os/as docentes, os/as psicólogos/as poderão averiguar a existência de conflitos, promover estratégias de comunicação e estabelecer normas/regras (Freire & Aires, 2012). Junto dos/as alunos/as, os/as psicólogos/as poderão promover a reflexão sobre valores, comportamentos e atitudes positivas, bem como ajudá-los/as a regular as emoções, a identificar e a atuar em situações *bullying* (Freire & Aires, 2012).

Descrição

Em janeiro de 2021, realizou-se, na EB 2/3 Frei Caetano Brandão, a observação de uma sessão de sensibilização “*Bullying e Cyberbullying*”, com uma duração de 90 minutos. A sessão foi dinamizada em sala de aula, em duas turmas do 5.º ano de escolaridade, uma vez em cada turma. Ambas as sessões seguiram o mesmo formato. Num primeiro momento destas sessões, os/as alunos/as foram questionados/as sobre o que entendiam acerca do *bullying*. De seguida, foram apresentadas três histórias, envolvendo três perspetivas diferentes: da testemunha de um episódio de *bullying*; da vítima de *bullying*; e do *bullie*. No final de cada vídeo/história, foram expostas as ideias-chave, proporcionando um momento de reflexão com os/as alunos/as sobre o que tinham

acabado de assistir. Nas duas sessões, foi também abordado o *Cyberbullying*, através de um vídeo, seguido de um momento de debate com os alunos sobre a história contada. Ainda, no final de cada sessão de sensibilização, os/as alunos/as foram convidados/as a exteriorizar a aprendizagem retirada acerca do que foi apresentado e discutido; e a refletir sobre os cuidados a ter para a sua segurança (e.g., no meio virtual).

Reflexão

Quanto ao conteúdo e organização destas sessões de sensibilização, foi pertinente terem-se abordado os diferentes tipos de *bullying* e as diferentes perspetivas dos envolvidos neste fenómeno (testemunha, vítima e *bullie*). Através das histórias apresentadas aos/as alunos/as, pretendeu-se, principalmente, transmitir a mensagem de que contar é a melhor solução para ultrapassar a situação. Procurou-se ainda que os/as jovens percebessem que o *bullying* pode ter repercussões sérias, afetando todos os envolvidos, e que, como tal, também é necessário conhecer/entender as razões afetas aos comportamentos dos *bullies*, sem julgamentos.

Nas sessões, em particular, foi possível perceber que alguns/as alunos/as já conheciam as histórias apresentadas e demonstravam ter noção do conceito de *bullying*. Durante os momentos de interação, os/as alunos/as foram capazes de traduzir o que foi apresentado nas histórias em algumas situações que se passaram nas suas vidas. Isto poderá significar que estão conscientes da existência deste fenómeno e das suas consequências nefastas. Poderão também estar a par de que crianças e jovens podem assumir um papel ativo para terminar com o problema.

A observação desta atividade foi útil, na medida em que o/a psicólogo/a deverá ter competências para atuar na prevenção ou intervenção em fenómenos como a violência escolar. Com este intuito, considera-se que a adesão a esta ação pode ter beneficiado de o facto da psicóloga estar efetivamente inserida no contexto, reunindo condições para uma atuação mais específica (Freire & Aires, 2012). Assim, a prevalência da psicóloga no contexto pode ser uma mais-valia para que consiga atuar como agente de mudança e interagir diretamente junto dos vários intervenientes (e.g., alunos/as, professores/as), promovendo reflexões a respeito do *bullying*, garantindo a construção de relações mais saudáveis e evitando o surgimento de formas de violência nas escolas (Freire & Aires, 2012).

No cômputo geral, considera-se que poderia ter sido importante realizar uma avaliação do impacto da ação de sensibilização. Para esse efeito, poderia ter sido aplicado aos/às jovens um breve questionário sobre potenciais aprendizagens retiradas da sessão, auscultando também o seu grau de satisfação com o evento. Como nota final, importa referir que todos os cuidados de segurança e higiene foram tomados pelo AE de Maximinos, sendo que todo o material disponível foi isolado e desinfetado. Ainda neste âmbito, note-se que o facto de as portas das salas estarem abertas, seguindo as normas estipuladas pela DGS, provocou alguns momentos de distração com os barulhos do exterior.

Reuniões de EMAEI

Enquadramento

No âmbito da sua ação, a Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI) procura desenvolver atividades que promovam a Educação Inclusiva e que sensibilizem a comunidade educativa para a inclusão. Para esse efeito, a EMAEI integra profissionais de diferentes áreas que analisam os casos apresentados, em articulação com EE, técnicos especializados ou outros considerados relevantes para a determinação de medidas de suporte à aprendizagem a aplicar. A EMAEI está encarregue também de acompanhar e monitorizar os resultados dos/as alunos/as, de forma a preparar as respostas mais ajustadas para cada aluno/a, procurando assegurar o desenvolvimento de competências dos/as mesmos/as. Todos/as os/as docentes que necessitem de apoio na implementação de práticas pedagógicas mais inclusivas podem recorrer também à EMAEI. Dentro do domínio da equipa está também o Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA), que desenvolve atividades específicas com alguns alunos e alunas. É, igualmente, da responsabilidade da EMAEI toda a documentação oficial referente aos alunos e alunas que beneficiam de medidas de suporte à aprendizagem seletivas ou adicionais.

Destacando os modelos de Intervenção Multinível e do Desenho Universal para a Aprendizagem, a legislação para a Educação Inclusiva (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho; Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho) prevê a presença do/a psicólogo/a enquanto elemento permanente da EMAEI. Neste contexto, o/a psicólogo/a pode assumir o papel de coordenador/a da EMAEI, e/ou um papel relevante na consultoria aos docentes, pais/EE e órgãos de gestão e administração para a implementação de práticas inclusivas.

Segundo a Recomendação n.º 4/2020 de 23 de outubro de 2020, enquanto elemento permanente da EMAEI, o/a psicólogo/a participa na apresentação, conciliação e mobilização de propostas de medidas de suporte à aprendizagem, bem como no acompanhamento e monitorização das mesmas; e colabora na elaboração de documentos como Relatórios Técnico-Pedagógicos (RTP), Programa Educativos Individuais (PEI) e Planos Individuais de Transição (PIT). No mesmo diploma, é, igualmente, referido o contributo do/a psicólogo/a no fortalecimento da relação da escola com as famílias, do envolvimento destas nas medidas de aprendizagem e inclusão a implementar, bem como no apoio aos/às docentes no desenvolvimento de experiências pedagógicas eficazes.

Tal como é mencionado no Parecer 89 da Comissão de Ética da OPP (Ribas, 2020) e no próprio Código Deontológico da OPP (OPP, 2011), o/a Psicólogo/a da Educação desenvolve a sua ação em colaboração com outros/as profissionais das escolas, com o devido respeito e crédito quanto à autonomia e identidade profissional de cada um/a. Assim, perante situações de intervenção multidisciplinar, que impliquem análises de casos e respetivas decisões, como é o caso das reuniões de EMAEI, o/a Psicólogo/a da Educação deve clarificar qual vai ser a sua função e o seu contributo, evitando sobreposição de papéis (Ribas, 2020).

A atuação do/a Psicólogo/a da Educação nas EMAEI vem colocar em evidência a natureza multifacetada e multidimensional do papel destes/as profissionais, bem como os diversos contributos que estes/as podem dar para os contextos educativos (Mendes et al., 2018). Contudo, importa perceber que, por mais experiência e competências que adquiram durante a sua formação académica e profissional e por mais determinação que tenham no seguimento da sua missão, os/as psicólogos/as em contexto escolar não alcançam responder sozinhos e de forma adequada a todas as necessidades das instituições, alunos/as e famílias, pelo que “a colaboração entre psicólogos escolares e os vários serviços e profissionais da comunidade educativa é essencial para a prestação de serviços compreensivos, integrados e eficazes” (Mendes et al., 2018, p. 485).

Descrição

No AE de Maximinos, a EMAEI é coordenada pela professora Maria João Faria, tem como membros permanentes as professoras Ana Barrôco, Susana Pavão, Justina Santos, o professor Carlos Martins, a psicóloga Sónia Dias e o apoio técnico do professor João Bastos.

Ao longo deste estágio curricular no AE de Maximinos, foi possível estar presente em 15 reuniões da EMAEI. Duas reuniões em modo presencial e as restantes em modo *on-line*, como uma duração média de duas a três horas. Nestas reuniões, procedeu-se à análise e/ou atualização de documentos, tais como: RTP's, PEI's e PIT's. Também foram analisadas novas situações para a determinação de medidas de suporte à aprendizagem a aplicar. No final de cada período letivo, os elementos da EMAEI realizaram uma reflexão sobre o trabalho desenvolvido e o contributo da equipa para a elaboração do projeto educativo do Agrupamento. Inerente à análise de casos e documentos, foram alvo de discussão questões adicionais, tais como: recursos (e.g., humanos, materiais) (in)existentes no AE de Maximinos para dar resposta aos alunos e alunas que necessitam de medidas de suporte à aprendizagem; monitorização dos resultados da aplicação das medidas de suporte à aprendizagem; papel da família e dos/as docentes na implementação/monitorização das medidas de suporte à aprendizagem; impacto da pandemia na ação da EMAEI.

Reflexão

A presença/observação nas reuniões EMAEI permitiu perceber a implementação do DL 54/2018, nomeadamente como se traduz na prática o que vem preconizado no diploma. Além disso, foi possível perceber as preocupações que a equipa enfrenta, tais como: o número de alunos/as que beneficiam de medidas de suporte à aprendizagem; dar resposta às necessidades de todos/as os/as alunos/as; a monitorização da implementação das medidas de suporte. Relativamente a este último tópico, verifica-se que, em muitos casos, não é/foi possível aferir o impacto das medidas acionadas. Devido ao número de faltas de assiduidade e ao incumprimento das tarefas por parte dos/as alunos/as, tornava-se inviável a aplicação da maioria das medidas de suporte e, por conseguinte, a monitorização/avaliação do impacto dessas medidas. Note-se também que algumas das medidas eram acionadas, precisamente, com o intuito de evitar que estas faltas acontecessem, procurando dissipar o sentimento de frustração dos/as alunos/as e, simultaneamente, promover a sua motivação para a escola e para as tarefas escolares. Por outro lado, importa salientar a atenção dos/as professores/as para as necessidades dos/as seus/as alunos/as, encaminhando os casos para a EMAEI. Da mesma forma, a equipa mostrou-se empenhada em sensibilizar a comunidade educativa para a Educação

Inclusiva, através da disponibilidade dos seus elementos para esclarecer e prestar apoio sempre que solicitado, fosse pessoalmente ou pelo *e-mail* criado para esse propósito.

Esta experiência permitiu perceber e confirmar que, de facto, o/a psicólogo/a da educação assume um papel fundamental nas equipas multidisciplinares. Desde logo, as informações ou evidências retiradas das avaliações psicológicas com alunos/as e do trabalho com professores/as contribuem significativamente para tomadas de decisões relativas às medidas de suporte a aplicar. Para além da participação na conciliação e mobilização de propostas de medidas de suporte adequadas, verificou-se a colaboração que um/a psicólogo/a assume na elaboração de documentos como os mencionados acima. Por exemplo, o/a psicólogo/a contribui para os documentos, ao garantir cuidados na utilização de expressões adequadas à problemática apresentada e de não-julgamento; e ao poder prestar esclarecimento sobre determinados resultados de avaliações psicológicas, com as respetivas implicações práticas. De certa forma, também foi possível perceber mais sobre o contributo que um/a psicólogo/a da educação pode ter na relação entre escola e as famílias, funcionando como mediador/a entre as duas partes. Segundo a psicóloga orientadora, no AE de Maximinos existe a possibilidade, em determinados casos, de os pais/EE estarem presentes nas reuniões da EMAEI.

Procedimento Concursal Comum (PCC) - Assistente Técnico

Enquadramento

Através do despacho assinado pelo Diretor do AE de Maximinos, a 27 de julho de 2020, tornou-se público o aviso de abertura de um PCC de recrutamento de Assistente Técnico. Procurou-se, por um lado, preencher um posto de trabalho em regime de contrato em funções públicas por tempo indeterminado, tendo em vista assegurar necessidades permanentes. Por outro lado, pretendeu-se a constituição de reserva de recrutamento interna para o mesmo posto de trabalho, em regime de contrato em funções públicas a termo resolutivo, tendo em vista assegurar necessidades temporárias. Particularmente, os postos de trabalho a ocupar caracterizavam-se pelo exercício de funções na carreira e na categoria de assistente técnico, para os serviços administrativos dos agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas, compreendendo designadamente as atividades inerentes à gestão de alunos/as, pessoal, orçamento, contabilidade, património, aprovisionamento, secretaria, arquivo e expediente.

Em termos de legislação aplicável, o presente PCC regeu-se pelas disposições contidas na Lei n.º 35/2014, de 20 de junho; pelo Decreto Regulamentar n.º 14/2008, de 31 de julho; pela Portaria n.º 125-A/2019, de 30 de abril; pela Portaria n.º 1553-C/2008, de 31 de dezembro e pelo Código do Procedimento Administrativo.

Como métodos de seleção obrigatórios, constavam a Prova de Conhecimentos (PC) e a Avaliação Psicológica (AP). A PC visava avaliar os conhecimentos académicos e/ou profissionais e as competências técnicas dos candidatos necessárias ao exercício das funções. Incidiu numa prova escrita, com consulta, que incluía questões de escolha múltipla e de desenvolvimento, diretamente relacionadas com as exigências da função. Ainda, a PC era valorada de 0 a 20 valores e com expressão de centésimas. Registe-se que, no sentido de guiar a preparação dos candidatos para a PC, foi disponibilizada previamente a bibliografia necessária. Por sua vez, a AP visava avaliar, através de técnicas de natureza psicológica, as aptidões, as características de personalidade e as competências comportamentais dos candidatos, bem como estabelecer um prognóstico de adaptação às exigências do posto de trabalho a ocupar.

Para a sessão de AP, em particular, foram escolhidos dois instrumentos: a bateria de Aptidões Mentais Primárias (Rocha & Coelho, 1984), baseada na *Primary Mental Abilities* (PMA; Thurstone & Thurstone, 1958) e o Perfil e Inventário de Personalidade de Gordon (Galvão et al, 2001), baseado no *Gordon Personal Profile- Inventory* (GPP-I; Gordon, 1993). A PMA foi desenvolvida para avaliar os cinco fatores básicos da inteligência. Trata-se de uma bateria recomendada quer para Intervenção Vocacional, quer para Recrutamento e Seleção. Ainda, a PMA é constituída por cinco provas que avaliam as seguintes aptidões: Compreensão Verbal (capacidade para compreender e expressar ideias por palavras); Aptidão Espacial (capacidade para imaginar e conceber objetos em duas ou três dimensões); Aptidão Numérica (capacidade para manipular números e conceitos quantitativos); Raciocínio Lógico (capacidade para compreender, planear e solucionar problemas lógicos) e Fluência Verbal (capacidade para falar e escrever sem dificuldade). Por sua vez, o GPP-I resulta da junção de duas provas: o Perfil de Personalidade (GPP) e o Inventário de Personalidade (GPI). O GPP avalia aspetos da personalidade como: Ascendência (capacidade para escutar e emitir mensagens convincentes, exercendo influência nos outros); Responsabilidade (grau de implicação com as tarefas), Estabilidade Emocional (capacidade para controlar as emoções e gerir os conflitos); e Sociabilidade (capacidade para estabelecer vínculos e relações e de induzir as respostas desejáveis e adaptativas). O GPI avalia alguns traços adicionais como:

Prudência (nível de prudência e capacidade de reflexão); Originalidade (atitude criativa, ambição por cultivar o intelecto e interesse por problemas complexos); Relações Interpessoais (nível de flexibilidade e adaptação a diferentes pontos de vista e cenários; capacidade para a empatia); e Vitalidade (energia e ritmo de atividade que o indivíduo possui no momento de desempenhar funções). Registe-se que no GPP-I, o somatório da pontuação direta das quatro escalas do GPP proporciona uma medida de Autoestima. Ainda, este teste pode ser utilizado em diversos contextos, tais como: recrutamento e seleção, intervenção vocacional, desenvolvimento pessoal ou *coaching*.

Descrição

Por sugestão da psicóloga orientadora de estágio no AE de Maximinos, surgiu a oportunidade de observar a sessão de AP em grupo. Registe-se que, para esta etapa do PCC, foram admitidos 20 candidatos/as. Estes/as foram divididos em dois grupos com 10 candidatos/as cada. Contudo, na sessão de AP observada, dinamizada pela psicóloga orientadora Dr.^a Sónia Dias, compareceram nove candidatos/as, faltando um/a, que ficou imediatamente dispensado do PCC.

Cumprindo todas as normas de higiene e segurança, os/as candidatos/as foram dispostos/as pela sala. Cada um/a apresentou o seu documento de identificação e assinou a folha de presenças. Antes de se iniciar a prova de avaliação psicológica, houve um momento para a apresentação da psicóloga responsável (e da estagiária). De seguida, foram apresentados brevemente os instrumentos a aplicar, bem como o seu intuito.

Primeiramente, foi aplicada a bateria de Aptidões Mentais Primárias (Rocha & Coelho, 1984). Antes da realização de cada prova, o enunciado e os exemplos de pergunta-resposta foram lidos em voz alta, assegurando a dissipação de qualquer dúvida por parte dos/as candidatos/as. Registe-se, ainda, que cada prova foi cronometrada. Após um intervalo, foi aplicado o Perfil e Inventário de Personalidade de Gordon (Galvão et al, 2001). O GPP-I não é cronometrado, pelo que os/as candidatos/as foram saindo à medida que terminavam a prova.

Resultados

Após a aplicação das provas de avaliação psicológica (PMA e GPP-I) foi feita a cotação das mesmas. A PMA foi cotada nas folhas de prova e os resultados posteriormente colocados em tabela do *Excel*. Por sua vez, o GPP-I implicou a inserção

das respostas na plataforma da *Hogrefe*, que automaticamente cria um perfil da personalidade de cada candidato. Após a concretização desta etapa, foram realizadas Entrevistas Profissionais de Seleção, individualmente, com todos os/as candidatos/as aprovados/as até esta fase. Registe-se que este tipo de entrevista visa avaliar a experiência profissional e aspetos comportamentais evidenciados durante a interação estabelecida entre o/a entrevistador/a e o/a entrevistado/a, nomeadamente os relacionados com a capacidade de comunicação e de relacionamento. Destas entrevistas individuais, resultaram duas contratações, uma de carreira e outra sem ser de carreira.

Reflexão

No cômputo geral, durante a sessão de avaliação psicológica, foram notórios os cuidados para colocar os/as candidatos/as confortáveis. Desde logo, os testes só foram distribuídos após os/as candidatos/as estarem devidamente sentados/as e preparados/as. Caso contrário, se, ao entrarem, os/as candidatos/as se deparassem imediatamente com os testes poderia causar-lhes alguma tensão. Além disso, durante a aplicação dos testes, existiu atenção, por parte da psicóloga responsável, no sentido de assegurar o bem-estar dos/as candidatos/as, auscultando o seu nervosismo e ansiedade, bem como a existência de alguma dúvida ou dificuldade. Estes cuidados foram percebidos como importantes, devido à ansiedade que as provas cronometradas podem despoletar e ao processo competitivo em que se inseriam.

Ao observar esta atividade, foi possível refletir sobre a possibilidade de os/as candidatos/as já conhecerem a PMA e GPP-I, pois poderiam estar presentes em processos concursais anteriores. Tal poderá levantar dúvidas quanto ao enviesamento das respostas.

No que concerne à aplicação dos testes, particularmente a PMA, a prova onde os candidatos apresentaram mais dúvidas e dificuldades foi a do Factor Espacial. Este facto pode ser justificado pela presença maioritária de elementos do sexo feminino no grupo, sendo que, na literatura, já foi discutido e verificado que os homens levam vantagem neste tipo de raciocínio devido às tarefas e estímulos a que foram sujeitos ao longo da sua vida (Lauer et al., 2019). Por sua vez, durante a aplicação do GPP-I foi possível perceber o nível de concentração dos candidatos quando quem ficou para último nem se apercebeu dos restantes elementos saírem.

Considerando esta atividade como parte de um processo de Recrutamento e Seleção, importa refletir até que ponto esta é uma função que um/a Psicólogo/a da

Educação deve ou pode exercer. A avaliação psicológica é um ato exclusivo da Psicologia. Contudo, as técnicas e procedimentos a considerar nas avaliações psicológicas são específicos consoante o público-alvo das mesmas, pelo que é necessário que o/a psicólogo/a beneficie de formação e treino específicos, de forma a garantir o respeito pelo princípio de Competência do Código Deontológico da OPP (OPP, 2011; Ribas, 2019). Além disso, caso a/o psicóloga/o seja chamado/a a integrar o júri de um PCC deve considerar os conflitos de interesse que daí podem advir e sempre que existam conflitos de interesse a/o psicóloga/o deverá pedir dispensa da sua participação (Ribas, 2019).

Por último, importa ressaltar que a realização desta tarefa implicou, para a psicóloga orientadora, e implica para o/a psicólogo/a no contexto escolar, um acréscimo na quantidade de trabalho. Por sua vez, o tempo despendido em entrevistas, aplicação e cotação de provas, exige um reajuste do horário semanal. Num contexto como o do AE de Maximinos e de outros AE ou escolas, devido ao rácio psicólogo/a-alunos/as, este aspeto poderá fazer toda a diferença para a qualidade de resposta do/a psicólogo/a.

Programa de Intervenção Vocacional

Enquadramento

O Programa de Intervenção Vocacional com as turmas do 9.º ano de escolaridade insere-se nas atividades facilitadoras do relacionamento interpessoal, do desenvolvimento pessoal e autonomia, delineadas para o ano letivo 2020/21. Segundo consta no Plano Anual de Atividades do AE de Maximinos, com este programa, pretende-se promover a tomada de decisão vocacional informada e consciente.

Numa fase de transição de ciclo, os/as jovens deparam-se com a necessidade de tomar decisões. Especificamente no 9.º ano, a escolha reside na escola e no curso que pretendem seguir, após a conclusão do 3.º CEB (e.g., cursos Científico-Humanísticos ou Técnicos/Profissionais). Como tal, a realização de um programa de intervenção vocacional torna-se crucial para apoiar os/as estudantes no seu processo de exploração vocacional e tomada de decisão. No AE de Maximinos, os responsáveis pela dinamização deste programa de intervenção são os psicólogos Dr.^a Sónia Dias e Dr. Paulo Nóvoa. Desta forma, surgiu a oportunidade de observar e refletir sobre o papel do/a psicólogo/a no âmbito da intervenção vocacional.

Fundamentação Teórica

A intervenção vocacional pode ser definida como qualquer estratégia, ação, atividade ou programa que ajude o/a cliente a tomar decisões eficazes relativamente à sua carreira, desenvolvendo a compreensão do *self* e do mundo (Faria & Taveira, 2006). Neste sentido, a intervenção vocacional tem vindo a inspirar-se em diferentes modelos, tais como: o diferencialista, o desenvolvimentista e o relacional. O modelo diferencialista invoca a importância de características individuais, como os interesses e as aptidões (Taveira et al., 2016). Por sua vez, o modelo desenvolvimentista defende a importância dos processos de mudança que ocorrem ao longo do ciclo de vida (Taveira et al., 2016). Por último, o modelo relacional remete para a importância da rede de relações significativas do indivíduo para as suas escolhas (Taveira et al., 2016).

Na prática, a intervenção vocacional pode ser concretizada através de múltiplas modalidades, tais como: a) consulta psicológica individual e/ou em grupo; b) intervenção vocacional baseada no computador e na *Internet*; c) educação para a carreira; d) experiências breves, em suporte escrito, informático ou eletrónico (Faria & Taveira, 2006). A consulta psicológica individual e/ou em grupo envolve a interação entre um/a psicólogo/a e o/a cliente (Magno, 2004; Silva, 2004). Por sua vez, a intervenção vocacional baseada no computador e na *Internet* engloba sistemas de informação e de orientação assistidos por computador e apoiados por psicólogos/as (Isaacson & Brown, 2000, citado em Faria & Taveira, 2006). A educação para a carreira inclui, por exemplo, a simulação de ambientes de trabalho ou entrevistas a especialistas e profissionais, apoiadas por educadores e orientadas por profissionais ou especialistas de carreira (Isaacson & Brown, 2000, citado em Faria & Taveira, 2006). Por último, as experiências breves, tal como o nome indica, envolvem menos dedicação e custos (e.g., consulta de brochuras, panfletos, folhetos, preenchimento de cadernos de exercícios de tomada de decisão, realização de inventários ou outras actividades de exploração vocacional autoadministradas) (Spokane, 1991, citado em Faria & Taveira, 2006).

As intervenções vocacionais podem ser implementadas em qualquer momento do ciclo vital. Contudo, são comuns em momentos de transição entre ciclos de estudo. O final de um ciclo escolar (e.g., do ensino básico) pode ser percecionado pelos/as adolescentes como uma situação de ameaça e, por isso, um período de maior vulnerabilidade e desafio (Faria & Taveira, 2006). No final do 9.º de escolaridade, muitas vezes, verifica-se que a maioria dos/as jovens está ainda pouco convicta das suas escolhas vocacionais, revelando indecisão vocacional (Faria & Taveira, 2006). Assim, a intervenção psicológica vocacional, através da atividade exploratória, pode proporcionar

o suporte necessário para os/as jovens obterem mais informação e sentirem-se mais esclarecidos e capazes para decidir, reduzindo a ansiedade, o *stress* e os sentimentos de depressão que são despertados pela transição escolar e pelo planeamento de uma carreira futura (Faria & Taveira, 2006).

Krumboltz et al. (1979, citado em Faria & Taveira, 2006) realizaram estudos qualitativos acerca da eficácia da intervenção vocacional. Destas investigações, resultaram três conclusões: a) a intervenção vocacional permite alcançar resultados mais elevados em diversas medidas de critério, como, por exemplo, na maturidade vocacional; b) a intervenção vocacional contribui para a melhoria de competências vocacionais específicas, como é o caso das competências de procura de emprego; c) a intervenção vocacional poderá ajudar os/as clientes a realizar melhor as suas escolhas, se os/as psicólogos/as e agentes educativos funcionarem como modelos de comportamento, fornecerem informação concreta e não-estereotipada, reforçarem comportamentos socialmente adequados e providenciarem *feedback* capaz de promover o autoconhecimento dos/as clientes.

Outros estudos apontam para a necessidade e a importância de expandir a intervenção vocacional, considerando os contextos de vida dos/as estudantes e o seu papel no desenvolvimento da carreira (Carvalho & Taveira, 2009, 2014). Neste âmbito, destaca-se, por exemplo, a influência dos/as professores/as na tomada de decisões académicas e profissionais dos/as seus/as alunos/as, seja de forma direta ou indireta. Os/as professores/as influenciam diretamente o desenvolvimento de interesses e as escolhas dos/as discentes, por exemplo, através da relação que estabelecem com os/as estudantes na disciplina que lecionam e através de outras actividades no contexto escolar (Carvalho & Taveira, 2014). A influência indireta dos/as professores/as no desenvolvimento da carreira, por sua vez, pode verificar-se através das actividades de desenvolvimento de carreira e na relação com outros agentes educativos (Carvalho & Taveira, 2014). Por exemplo, a colaboração entre professores/as e psicólogos/as é particularmente importante, tendo em conta as necessidades de formação dos/as professores/as sobre o assunto, a fim de promover a sensibilização para as suas práticas e a sua influência sobre os/as estudantes no conhecimento do seu próprio potencial (Carvalho & Taveira, 2014).

A família também tem sido considerada como um contexto de influência no desenvolvimento de carreira, especificamente na tomada de decisão vocacional (Carvalho & Taveira, 2009). Neste sentido, destacam-se a comunicação e o papel dos padrões de interação familiar nas escolhas vocacionais dos/as jovens. Nomeadamente, o

estabelecimento de relações positivas entre pais e filhos/as (e.g., apoio, acompanhamento e comunicação), que facilitem a autonomia e a responsabilização destes/as, parecem ser importantes para o desenvolvimento de carreira dos/as filhos/as (Carvalho & Taveira, 2009). Além disso, a investigação também tem demonstrado a importância de variáveis estruturais como o estatuto sócioeconómico, o meio étnico de origem e a configuração familiar no desenvolvimento de carreira dos/as jovens (Schulenberg et al., 1984; Whiston & Keller, 2004).

Para ajudar os/as estudantes na tomada de decisão, os/as psicólogos/as devem entender as dificuldades que os/as adolescentes enfrentam e fornecer-lhes orientação sobre como superar, ou pelo menos minimizar, estas dificuldades (Gati & Saka, 2001). Neste sentido, Gati et al. (1996), propuseram uma taxonomia que inclui três grandes categorias de dificuldades, divididas em 10 categorias específicas. A primeira categoria principal, Falta de Prontidão (*Lack of Readiness*), inclui três categorias específicas de dificuldades que podem surgir antes do processo de tomada de decisão: a) falta de motivação para se empenhar no processo de tomada de decisão; b) indecisão relativamente a todos os tipos de decisões; c) crenças disfuncionais (e.g., expectativas irracionais) relativas ao processo de tomada de decisão (Gati et al., 1996). As outras duas grandes categorias de dificuldades, Falta de Informação (*Lack of Information*) e Informação Inconsistente (*Inconsistent Information*), incluem categorias de dificuldades que podem surgir durante processo de tomada de decisão (Gati & Saka, 2001). A categoria principal Falta de Informação inclui quatro categorias específicas de dificuldades: a) falta de conhecimento sobre as etapas do processo; b) falta de informação sobre o *self*; c) falta de informação sobre as várias alternativas; d) falta de informação sobre as diferentes formas de obter informações. Por sua vez, a categoria principal Informação Inconsistente inclui três categorias específicas de dificuldades: a) dificuldades relacionadas com informação não fiável ou contraditória; b) conflitos internos do indivíduo (e.g., preferências contraditórias; dificuldade com a necessidade de comprometimento); c) conflitos externos, isto é, conflitos envolvendo a influência de pessoas próximas e importantes.

Descrição das Sessões de Intervenção Vocacional

Ao longo do programa de intervenção vocacional no AE de Maximinos, foram realizadas seis sessões (Tabela 4). O programa inclui cinco sessões de 45 minutos cada e

uma de 90 minutos. As sessões englobaram a apresentação de *PowerPoint* (e.g., sobre a estrutura, conteúdo e objetivos do programa; sobre diferentes áreas formativas e profissionais), bem como atividades exploratórias de interesses e aptidões vocacionais e profissionais. Para tal, foram aplicados instrumentos psicológicos, como o Inventário de Interesses e Preferências Profissionais - Edição Revista (IPP-R; Cruz, 2005; Ferreira, 2013) e a Bateria de Provas de Raciocínio (BPR; Almeida & Lemos, 2013). O IPP-R avalia os interesses e as preferências profissionais dos/as jovens, tomando em consideração profissões representativas de cada campo profissional, assim como as principais tarefas que lhes estão subjacentes. Este inventário afere igualmente o grau de conhecimento dos/as jovens relativamente às profissões e atividades. Por sua vez, a BPR é composta por três versões de um conjunto sequencial de provas destinadas a avaliar as capacidades cognitivas (Raciocínio Abstrato, Raciocínio Verbal, Raciocínio Mecânico, Raciocínio Espacial e Raciocínio Numérico) de alunos/as entre o 5.º e o 12.º ano de escolaridade. Por último, importa mencionar que, baseado em manuais de anos letivos anteriores, foi construído um manual do Programa de Intervenção Vocacional (Anexo III). Neste consta o registo mais pormenorizado da estruturação das sessões (e.g., intervenientes, objetivos, atividades, procedimentos, materiais). Note-se que poderão ser identificadas algumas propostas de alteração (e.g., organização/estrutura das sessões), consideradas como sugestões para anos letivos posteriores.

Tabela 4

Programa de Intervenção Vocacional

Sessão	Objetivo(s)	Materiais
Sessão Um: 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 para a avaliação do impacto da intervenção <i>PowerPoint</i>
Sessão Dois: “Quem sou eu”	Fazer o diagnóstico da situação pessoal, escolar e vocacional	Ficha de caracterização pessoal
Sessão Três: Identificar interesses e preferências profissionais	Identificar os interesses e preferências escolares e profissionais	IPP-R

Sessão	Objetivo(s)	Materiais
Sessão Quatro e Cinco: Determinar o perfil de aptidões	Avaliar as habilidades, aptidões pessoais e vocacionais	BPR
Sessão Seis: Apresentação de resultados	Apresentar os resultados individualmente ou em pequenos grupos	Relatórios individuais

A fim de apresentar o programa de intervenção vocacional, a sessão um iniciou com algumas questões para os/as alunos/as sobre o conceito de orientação vocacional e sobre pesquisas/ideias formadas para o seu futuro após a conclusão do 9.º ano de escolaridade. De seguida, como procedimento de pré-teste para a avaliação dos resultados do programa, a turma foi convidada a preencher um questionário, envolvendo questões sobre características individuais, sobre profissões ou cursos conhecidos e sobre o grau de confiança para a tomada de decisão. Finalmente, foram apresentadas aos/às alunos/as, através de um *PowerPoint*, as opções disponíveis para o (per)curso após o 9.º ano de escolaridade (e.g., Cursos Científico-Humanísticos, Cursos Técnicos/Profissionais, Exames Nacionais, disciplinas de permuta).

Na sessão dois procurou-se perceber a situação pessoal, escolar e vocacional dos/as alunos/as. Assim, a turma foi convidada a preencher, em formato de formulário *online* (*Google Forms*), uma ficha de caracterização pessoal, incluindo questões sobre: a) características pessoais, como filho/a, como aluno/a e como amigo/a; b) disciplinas que gostam mais/menos; c) disciplinas com melhores e piores notas; d) resultados escolares; e) atividades de tempos livre; f) o futuro escolar/vocacional.

A sessão 3 teve como objetivo identificar os interesses e preferências escolares e profissionais. Para tal, os/as alunos/as foram convidados/as a preencher o IPP-R, promovendo, igualmente, a reflexão sobre si próprios. Note-se que, antes dos/as alunos/as responderem ao instrumento, foram explicados o conteúdo e o intuito do mesmo.

Nas sessões 4 e 5, realizadas no mesmo dia e em modo presencial, foi aplicada a BRP, com o propósito de determinar o perfil de aptidões de cada aluno/a. Note-se que cada prova foi explicada, seguindo-se a apresentação dos exemplos. Além disso, os/as alunos/as apenas iniciaram as provas após permissão e cada prova foi cronometrada, segundo as indicações dos autores.

Na sessão de apresentação dos resultados, os/as alunos/as foram distribuídos/as por pequenos grupos. De seguida, procedeu-se à apresentação dos resultados de cada um, ao nível do Perfil de Aptidões e dos Interesses e Preferências Profissionais. De forma a explorar, de modo mais aprofundado, os percursos escolares após o 9.º ano de escolaridade e auxiliar os/as alunos/as na sua decisão, foi exibido um *PowerPoint* com os (Per)Cursos escolares após o 9.º ano de escolaridade e a oferta educativa e formativa dos Cursos Técnicos/Profissionais das escolas de Braga.

Considerando as suas dúvidas relativamente ao Curso a seguir ou a instituição de preferência, alguns alunos e alunas solicitaram uma sessão individual com a psicóloga. Nestas sessões individuais, foram novamente apresentados os resultados do processo de intervenção vocacional. Foram, igualmente, explorados, de forma aprofundada, Cursos Científico-Humanístico (e.g., disciplinas, Exames Nacionais), Cursos Técnicos/Profissionais (e.g., plano curricular, procedimento de pré-inscrição) e Cursos de Ensino Superior (e.g., instituições, provas de ingresso, médias de acesso), mediante dúvidas e necessidades apresentadas pelos/as alunos/as.

Reflexão

Na primeira sessão, realizada presencialmente, a turma mostrou-se agitada, inclusive um aluno foi convidado a mudar de lugar. No preenchimento do questionário para a avaliação do impacto da intervenção vocacional, grande parte dos/as alunos/as demorou a preencher, devido às suas dúvidas sobre que características individuais escolher e as profissões ou cursos que conhecem e gostam. No geral, foi possível perceber que alguns/as alunos/as têm ideias sobre o rumo que gostariam para o seu futuro (profissão), mas a maioria revela fraco conhecimento, não sabe que opções considerar ou o que há-de escolher.

Na sessão dois, realizada à distância, devido ao confinamento decretado pelo Governo, os/as alunos/as mostraram mais dificuldades em compreender uma ou outra questão. No geral, a turma preencheu a ficha de caracterização pessoal rapidamente. Este é um tipo de estratégia que considero importante no processo de intervenção vocacional, pois traduz-se numa oportunidade para os/as alunos/as realizarem uma reflexão sobre si mesmos/as e, simultaneamente, obter informação sobre a personalidade de cada um/a. Importa ressaltar que alguns alunos/as não compareceram a esta sessão, mas preencheram a ficha de caracterização pessoal posteriormente.

Na sessão três, igualmente realizada à distância, iniciou-se a avaliação dos interesses e das preferências escolares e profissionais dos/as estudantes. Saliente-se que o preenchimento da IPP-R foi realizado em formato *online*, o que pode ter gerado algum enviesamento nas respostas dos/as alunos/as, devido a dificuldades na concentração e à possibilidade de trocaram mensagens e opiniões entre si. Ainda assim, os/as estudantes não apresentaram dificuldades em compreender as perguntas/afirmações do Inventário.

Nas sessões quatro e cinco, realizadas no mesmo dia, foi aplicada a BRP. Desta vez, a realização da prova foi efetuada presencialmente, em formato de papel. Na explicação das provas, os/as alunos/as manifestaram mais dificuldades em entender a lógica da prova de Raciocínio Verbal e a prova de Raciocínio Numérico. A prova de Raciocínio Espacial foi a mais difícil de explicar, mas os/as alunos/as acabaram por compreender. Durante a realização de algumas provas da BPR, foi possível perceber que alguns/as estudantes terminaram antes do tempo previsto. Poderá ser um sinal positivo ou negativo, pois não significa necessariamente que a atividade correu da melhor forma. Especialmente pelo facto de a sessão se realizar no último tempo e no último dia de semana, os/as alunos/as aparentavam estar cansados/as, o que poderia espelhar-se numa resposta aleatória para mais rapidamente concluir a tarefa e ter impacto nos resultados das provas. Também é passível de questionamento o facto de os/as alunos/as se sentarem lado a lado para realizar a prova, pois tal poderá ter influenciado resultados individuais e o desempenho da turma.

Apesar de não ter sido possível estar presente na sessão de apresentação dos resultados (seis), a psicóloga-orientadora partilhou que, após a realização desta sessão, vários/as alunos/as solicitaram ajuda para tomar uma decisão consciente e esclarecida, sendo que a escolha do Curso a ingressar foi o principal motivo principal de dúvidas. Também surgiram casos de alunos/as que estavam com dificuldades em se comprometer com uma decisão, pois não queriam contrariar as expectativas dos pais quanto ao seu futuro vocacional e profissional. De facto, analisando as respostas da turma em questão, grande parte dos/as alunos/as referiam os pais como a/s pessoa/s com maior influência percebida nas suas escolhas vocacionais. Ainda neste âmbito, importa referir que, no presente ano letivo (2020/2021), foi elaborado um *Frequently Asked Questions* (FAQ), com o intuito de apoiar na dissolução de dúvidas apresentadas pelos/as alunos/as (Anexo III). Contudo, este documento acabou por não ser distribuído entre os/as jovens.

Analisando, de uma forma geral, os resultados finais do Processo de Intervenção Vocacional, percebe-se que grande parte dos/as alunos/as decidiu seguir um Curso

Científico-Humanístico, especialmente na área das Ciências e Tecnologias. Além disso, destes/as alunos/as, todos/as pretendiam continuar no AE de Maximinos. Poderá colocar-se a hipótese de existir um impacto positivo das obras realizadas na Escola Secundária de Maximinos na perceção dos alunos e das suas famílias. Uma vez que os amigos também constam entre a/s pessoas/ com maior influência percebida nas escolhas vocacionais destes/as alunos/as, poderá entender-se que este pode também constituir um dos fatores para a escolha de permanência no AE de Maximinos.

Considerando as incertezas manifestadas pelos/as estudantes ao longo do programa, confirma-se a importância da intervenção psicológica vocacional, no sentido de lhes proporcionar uma oportunidade de explorar sobre si e o mundo, concluindo com uma escolha consciente e fundamentada. Por outro lado, poderia ter sido interessante conseguir realizar o pós-teste do programa de intervenção vocacional, através da aplicação do mesmo questionário distribuído e preenchido pelos/as alunos/as na primeira sessão. Comparando os dados obtidos nos dois momentos, seria possível retirar conclusões sobre os resultados do programa, nomeadamente sobre o seu impacto na exploração e conhecimento de si próprio por parte dos/as alunos/as. Contudo, o momento do pós-teste não se concretizou. Sugere-se, para os próximos anos letivos, considerar a possibilidade de agendar mais sessões e com um intervalo menor entre si, a fim de os/as alunos/as obterem um acompanhamento mais sistemático, com mais atividades diversificadas, e se sentirem mais seguros/as e capazes de se comprometer com as suas decisões.

Importa destacar a atenção e a disponibilidade por parte da psicóloga orientadora, responsável por este programa. Junto dos/as alunos/as, procurou prestar o máximo apoio, explorando com eles/as a informação necessária, esclarecendo dúvidas e divulgando diversos materiais via *e-mail*. Junto dos/as diretores/as de turma, a psicóloga responsável procurou colaboração para agendar as sessões, tal como foi possível obter informações acerca dos/as alunos/as, pois o/a DT tem maior contacto com os/as estudantes e poderá discernir mais facilmente quais as suas dúvidas ou problemas. Apesar de reforçada, por parte da psicóloga orientadora, a importância dos pais/EE neste processo, não foi possível agendar uma sessão com estes agentes educativos, a fim de lhes dar a conhecer o que foi feito com os/as filhos/as ou educandos/as e apresentar os resultados do processo vocacional. Não obstante, em alguns casos, procedeu-se ao contacto com o/a EE, reportando e confirmando a decisão do/a aluno/a. De forma a contribuir para o envolvimento dos pais/EE na intervenção vocacional, também poderia ser útil realizar

sessões de grupo com estes agentes educativos. As sessões poderiam ter o intuito de sensibilizar os pais/EE para a importância da exploração vocacional para uma decisão consciente dos/as seus/as filhos/as ou educandos/as relativamente ao seu futuro. Neste sentido, seria útil alertar os pais/EE sobre o impacto que as suas atitudes e crenças sobre a escola e o mundo profissional poderão ter na escolha dos/as jovens.

Atividades de Observação e Prática Supervisionada

Avaliação e Intervenção Psicológica

Caso G.

Identificação

Nome: G.

Data de nascimento: 10-01-2014

Ano de escolaridade: 1.º ano

Encarregado/a de educação: mãe

Motivo do Pedido

Foi submetido um pedido para o GMOE do AE de Maximinos, por parte da PTT, para proceder a uma avaliação psicológica de G. Como motivo de encaminhamento, foram assinaladas: dificuldades em interagir com os colegas; necessidade constante de reforço positivo e estratégias diferenciadas na sala de aula; motricidade fina “fraca, imperfeita, incompleta e descoordenada”; sobre-proteção, por parte dos pais e dos colegas, derivada de estatura baixa e dificuldades visuais. Com base no motivo do pedido, o processo de acompanhamento psicológico incluiu avaliação e intervenção psicológica (Tabela 5). Todos os materiais/documentos relativos ao Caso G. estão organizados no Anexo IV.

Tabela 5*Dados Processuais de G.*

Número de atendimentos	Nove sessões com G. (quatro de avaliação e cinco de intervenção), uma reunião com a PTT e cinco reuniões com a EE
Duração da intervenção	De outubro 2020 a abril 2021
Frequência dos atendimentos	Maioritariamente semanal

Enquadramento e História de Desenvolvimento

G. tem sete anos de idade. Segundo a mãe, fruto de uma gravidez planeada, a criança nasceu de parto eutócico (normal, sem necessidade de intervenção médica), com 46 cm e 3320 gramas. No teste de Apgar, G. pontuou 10/10³. Considerando a dificuldade de G. em mamar (e.g., agarrar a mama da mãe), a mãe optou por dar suplemento alimentar ao bebé enquanto amamentava, até aos quatro meses. Aos seis meses, a mãe começou a introduzir outros alimentos com a sopa. Contudo, G. rejeitava a papa devido aos vômitos que lhe provocava. Atualmente, mastiga bem, mas revelou dificuldades e, por vezes, engasga-se. Aos cinco anos, G. ainda bebia leite de biberão à noite, antes de ir para a cama. Segundo a mãe, por vezes, aconteciam “acidentes noturnos” que poderiam estar relacionados com o leite que a criança bebia ao deitar. Ao nível das aquisições básicas do desenvolvimento, G. começou a andar aos 18 meses e a falar aos dois anos e meio. Também aos dois anos e meio deixou a fralda diurna e noturna.

Desde que os pais se separaram, em outubro de 2019, G. vive com a mãe e os avós maternos, passando um fim-de-semana com cada um. Segundo a mãe, G. adaptou-se bem e entendeu que os pais estão “separados, mas continuam amigos”. De início, G. não ficava o fim-de-semana completo com o pai. Segundo a criança, com o pai gosta de brincar com os carrinhos e de realizar “passeios divertidos”. A mãe é quem o ajuda nos TPC’s e G. gosta. Nos tempos livres, G. gosta: de ver vídeos no *Youtube* sobre carros de corrida e super-heróis; de ver televisão; de ouvir histórias; de completar livros de atividades com a ajuda de adultos; de nomear os animais e os habitats (a partir de livros temáticos); de jogar à bola; de brincar com jogos de encaixe de madeira; de imitar tarefas domésticas

³ Os recém-nascidos que têm o resultado de Apgar entre 8 e 10 são considerados saudáveis, com boa adaptação e não passaram por asfixia.

(casa e cozinha); de ir a parques infantis, passear e fazer visitas (pergunta sempre onde vão); e de brincar com um quadro de parede.

Aos três anos, os pais detetaram que G. inclinava a cabeça para ver televisão e apresentava estrabismo. Foi-lhe diagnosticada uma oclusão visual direita, utilizando um penso 4h/dia para corrigir a acuidade visual do olho esquerdo. Segundo os relatórios médicos que constam do processo do aluno, G. é acompanhado periodicamente em consulta de Oftalmologia por apresentar alta miopia e estrabismo, sendo recomendado acompanhamento especializado. Registe-se que também o pai de G. apresenta miopia avançada. A par da visão, devido à baixa estatura de G, foi feito um exame médico à sua estatura óssea, o qual não revelou problemas. Na família, o pai e o avô paterno de G. também apresentam estatura baixa, sendo que o pai necessitou tomar hormonas de crescimento.

No que respeita ao percurso educativo, G. esteve em casa sob cuidado da avó materna e ingressou no JI de Gondizalves aos três anos. Segundo a mãe, a adaptação de G. ao JI “foi boa”. Em 2019, G. beneficiou de um Plano Individual de Intervenção Precoce (PIIP). No decorrer da avaliação e reformulação dos objetivos e estratégias do PIIP, a mãe de G. informou a Equipa Local de Intervenção (ELI) que o filho estava a ser acompanhado em Terapia da Fala pela Esfera Saúde, onde lhe foi proposto que G. frequentasse, igualmente, sessões de Terapia Ocupacional devido às dificuldades de motricidade fina. Na síntese das aprendizagens registada no final do ano letivo, a educadora de infância de G. salientou que, devido ao encerramento do JI decorrente da pandemia que assolou o país, as atividades previstas para o 3.º período letivo não foram realizadas, pelo que “algumas competências não foram devidamente consolidadas”. Atualmente, G. frequenta o 1.º ano do 1.º CEB, no CE de Gondizalves. Segundo o próprio, gosta de estar na escola e de brincar com os amigos. Gosta de escrever e faz sempre os TPC’s.

Anteriormente, o aluno beneficiava de duas medidas de suporte universais: diferenciação pedagógica e promoção do comportamento pró-social. Após a realização da avaliação psicológica realizada no primeiro período letivo de 2020/21 (seguidamente apresentada), foi redigido, pela PTT, um RTP, onde constam algumas das dificuldades que o aluno apresenta, sobretudo nas seguintes áreas: a) competências sociais com os pares (e.g., isolamento dos pares e dificuldades de interação com os colegas); b) coordenação motora e planeamento motor (e.g., dificuldade ligeira no desenho figurado, na pintura, na escrita do nome, nos trabalhos manuais em geral, nas coreografias, na educação física); c) linguagem expressiva (e.g., omissão e distorção dos fonemas [r], [lh],

[l] e [s]); d) emocional (e.g., necessidade de previsibilidade contínua); e) comportamento global imaturo (e.g., comportamentos infantis para o esperado para a idade), reforçado pelos colegas, mas mais maturo com os adultos; f) baixa estatura que conduz a superproteção dos colegas e *feedback* erróneo; g) dificuldades visuais acentuadas. Por outro lado, G. evidencia conhecimentos diversos, uma razoável autoestima nas rotinas, um humor dominante positivo e socialização favorável com os adultos.

Resultados da Avaliação Psicológica

Além de entrevistas semiestruturadas à mãe e à PTT para conhecer as suas perspetivas sobre as dificuldades de G. e obter informação sobre o seu percurso desenvolvimental e académico, a avaliação psicológica, com o aluno, incluiu as seguintes técnicas: entrevista e desenho da família, para perceber a sua perspetiva sobre si mesmo e sobre a relação com os familiares; desenho “um dia na minha escola”, para obter informação sobre a sua relação com os pares e a sua perceção relativamente à escola; a WISC-III (Simões et al., 2003; Wechsler, 1991), para avaliar o desempenho cognitivo; e observação de G. para análise de comportamentos em sala de aula.

Em entrevista, G. relatou que prefere dias de sol a dias de chuva. Além disso, indicou que gosta de brincar com bonecos, ir à praia, ver televisão e pintar. As suas cores preferidas são o amarelo, o vermelho e o azul. Em vez de colocar determinadas questões, sugeriu-se a G. que contasse histórias envolvendo os familiares e amigos. Para ajudar a narrar essas histórias, foi possibilitado a G. escolher dois ou três bonecos/brinquedos, sob consentimento da mãe, a levar para a sessão. A narrativa sobre a família foi construída a partir de, segundo G., um dia “de sol” em que esteve com o pai. Os dois passearam e brincaram “muito”. No final do dia, G. voltou para a casa da mãe. Estava “muito cansado” e, por isso, foi cedo para a cama e dormiu um “soninho bom”. No dia a seguir, “estava a chover muito” e ele ficou em casa a brincar com o avô. Quando foi convidado a contar uma história envolvendo os amigos, G. mostrou-se reticente, mas, com a ajuda de bonecos, conseguiu avançar. Considerando nomes aleatórios, G. apresentou uma primeira história de um menino chamado Tomás, que estava a passear com o pai e encontrou o seu amigo João. Os dois foram para a casa do pai de Tomás e “brincaram muito”. Ficaram “tão cansados” que o João acabou por dormir na casa do pai do Tomás. Apresentou, ainda, uma segunda história, que envolveu G. e o amigo D. Segundo a narrativa, na escola, G. e D. brincaram às escondidas e, depois, foram para a primeira aula da manhã. Os dois

amigos voltaram a brincar juntos no intervalo e, a seguir, voltaram para mais um tempo de aula. Depois do almoço, seguiu-se mais um tempo de aula. No final da aula, G. foi embora para sua casa e, por isso, não estava mais com o D. No dia a seguir, a turma teve aula “de Artes” e todos fizeram um “desenho sobre os amigos”. Apesar de a mãe não ter sido incluída diretamente nas narrativas, foi possível perceber que os dois mantêm uma boa relação.

No desenho da família, G. começou por se desenhar a si próprio (“primeiro os mais pequenos, depois os grandes”), de seguida desenhou a mãe. Depois de a psicóloga perguntar se ele não queria desenhar mais alguém, decidiu desenhar o avô materno. Por último, desenhou o pai. No desenho “um dia na minha escola”, G. desenhou primeiro o edifício, com portas e janelas. Em seguida, desenhou-se a si mesmo. Depois de a psicóloga perguntar a G. se não queria desenhar mais alguma coisa ou alguém, decidiu desenhar um colega de turma, embora demonstrando alguma resistência.

Segundo os resultados da cotação da WISC-III, G. obteve uma pontuação coerente com a média expectável nas provas de Informação e Semelhanças. Por outro lado, nas restantes provas, o aluno obteve uma pontuação abaixo da média que crianças da mesma idade tendem a apresentar. A conversão dos resultados brutos em idade-teste indica um desenvolvimento cognitivo ligeiramente abaixo da média, com uma diferença de um ano. Durante a aplicação da WISC-III, foi possível perceber que o aluno necessitava de constante reforço e indicações por parte da psicóloga. Por outro lado, em tarefas que integravam exercícios de exemplo com modelagem (e.g., Cubos), G. foi mais rápido a responder. Quando G. demorava a responder, nem sempre era indicativo de que não sabia a resposta. Na maioria das vezes, quando tal acontecia, percebeu-se que G. estava a pensar e a ponderar a sua resposta. Além disso, quando não sabia uma resposta, o aluno admitia, pelo que se mostrou disposto a pedir ajuda, ainda que de forma indireta (e.g., “não sei onde fica”). Note-se que sempre que a psicóloga pedia para preencher o nome, fosse do próprio ou de outras pessoas, foi possível notar que G. só escreve com a “ajuda” de uma linha.

De acordo com entrevista à PTT e o seu preenchimento de uma tabela para registar os comportamentos, por parte da criança, que mais a preocupavam, em sala de aula, G. demonstra-se interessado, mas pouco participativo, e ansioso, quando abordado em grande grupo. Ainda segundo a PTT, no que concerne à interação com os pares, G. interage pouco com crianças fora do grupo-turma, acabando por brincar mais com o seu “único amigo da turma” ou sozinho. Relativamente à interação com os adultos, a PTT

percebe que o aluno revela preferência por estar acompanhado por adultos do que pelos seus pares. Ao complementar com a observação em sala de aula, G. pareceu não se mostrar afetado pela presença da estagiária, tendo respondido corretamente a questões colocadas pela PTT, perante toda a turma. Ainda, foi possível entender que a PTT presta atenção às necessidades de G. Por exemplo, mantém-no nos lugares da frente ou aumenta as imagens para o aluno conseguir ver melhor. Por outro lado, importa ressaltar dois momentos em observação: um em que a PTT advertiu G. para se manter no seu lugar e esperar pela sua vez; e outro em que a PTT manifestou desagrado por G. não esperar pelas indicações da PTT antes de iniciar a tarefa.

Integração de Resultados

O PIIT, tal como o acompanhamento próximo e individualizado por parte da PTT, constituem fatores protetores. A sinalização e a intervenção precoce são consideradas centrais para a prontidão de resposta às necessidades apresentadas pelo aluno, o que poderá prevenir problemas futuros. O facto de a sinalização de G. ter ocorrido no 1.º ano de escolaridade poderá permitir a aplicação de medidas que evitem o agravamento de dificuldades em anos subsequentes e procurem ajudar a superar as dificuldades atuais. Por sua vez, as dificuldades visuais e a idade de início da marcha e da fala podem constituir-se fatores associados às dificuldades que o aluno apresenta ao nível do desenvolvimento motor (e.g., motricidade fina, coordenação motora) e da linguagem oral.

Tabela 6

Resumo de Informação do Caso G.

Informações Atuais	
-	+
	Persistência na realização das tarefas, sobretudo quando tem ajuda;
Necessita de ser continuamente reasegurado do que vai acontecer nos momentos que se vão sucedendo;	
Pessoal	
Baixa participação/contribuição nas discussões em grupo;	Disponibilidade para realizar novas tarefas e se envolver em novas situações, desde que previamente combinadas;
Dificuldade na articulação dos fonemas [r], [lh], [l] e [s]	

Informações Atuais		
-	+	
Pessoal	<p>Prefere tarefas rotineiras e previsíveis; Prefere ser ajudado do que realizar autonomamente tarefas.</p>	<p>Sem dificuldades de compreensão da linguagem oral; Expressa o que pretende, usando frases sequenciadas; Motivação para a aprendizagem; Resposta favorável ao elogio e a outras recompensas, mantendo esforço e persistência.</p>
Familiar	<p>Falta de computador em casa, embora tenha sido possível beneficiar do apoio governamental de distribuição de computadores a partir de fevereiro 2021; Separação dos pais.</p>	<p>Apoio da família nas atividades realizadas em contexto familiar.</p>
Escolar		<p>Comunicação entre docentes, pais e outros profissionais (e.g., técnica de ELI); Existência de rotinas para o recreio, refeições e atividades; Disponibilidade de recursos adequados ao aluno (e.g., brinquedos, jogos, livros, computador).</p>
Social	<p>Dificuldade em criar e manter relações de amizade; Relação com os pares: evita interação com os mais velhos, mas provoca os mais novos; Dificuldade em trabalhar/conjugar pontos de vista com os pares; Baixa autoconfiança.</p>	<p>Relacionamento favorável com os adultos; Comportamento socialmente adequado nos diferentes contextos.</p>
História		
-	+	
Pessoal		
Familiar	<p>Separação dos pais</p>	

História	
-	+
Escolar	PIIP; Acompanhamento próximo da PTT.
Social	Dificuldade para criar e manter relações de amizade

Ainda, a baixa estatura física de G. parece suscitar nos outros uma perspectiva de fragilidade/vulnerabilidade, o que os leva a querer protegê-lo, existindo sobre-proteção. Este cuidado e sobre-proteção por parte dos outros, inclusive colegas de turma, poderá estar associada à imaturidade (comportamentos infantis) sinalizada pela PTT e à baixa autonomia. Além disso, os comportamentos infantis podem ter-se tornado mais frequentes em resposta à separação dos pais ou a eventuais conflitos familiares, com vista a interrompê-los e, assim, centrar a atenção em si. Assim, parece que G. se encontra ainda numa fase de adaptação à separação dos pais. Tal é corroborado através do desenho da família, em que G. parece referir inclusive que “a mãe e o pai não estão mais juntos”. Desenhou o pai mais afastado de si e da mãe, mas, segundo G., não significa que o pai esteja afastado de si (e.g., “tem que estar mais afastado, porque está noutra casa”; “eu estou aqui – ao lado”). O facto de se desenhar a si próprio em primeiro lugar, tal como o facto de G. se desenhar com a cabeça maior, comparativamente à da mãe, poderão revelar algum egocentrismo, uma visão mais centrada em si, ou sentido de dominância relativamente à progenitora. Registe-se ainda que na fase do desenvolvimento cognitivo em que G. se encontra, as crianças seguem um pensamento centrado na sua própria perspectiva (Piaget, 2010), o que é coerente com o facto de se ter desenhado a si primeiramente e com cabeça maior à da mãe. Além disso, o facto de G. se mostrar reticente em desenhar mais alguém no desenho “um dia na minha escola” poderá corroborar, de certa forma, a dificuldade em interagir e se relacionar com os colegas.

Ainda que o resultado da WISC-III indique um desenvolvimento cognitivo ligeiramente abaixo da média, este pode ser justificado principalmente pelo tempo que a criança demorava a responder. Esta demora na resposta poderá indicar um défice na velocidade de processamento, uma vez que, ao usufruir de mais tempo, G. conseguia responder corretamente. Por sua vez, esta dificuldade na velocidade de processamento poderá estar relacionada com as dificuldades apresentadas por G. ao nível do

desenvolvimento motor e com as dificuldades em realizar tarefas de forma autónoma. Por sua vez, estas dificuldades resultam na necessidade de acompanhamento/reforço por parte de outro e, ainda, poderá ter impacto no aproveitamento em tarefas escolares (e.g., testes em que há tempo limite).

Tabela 7

Formulação de Caso (G.)

+	
Atuais	História
Sem dificuldades de compreensão de linguagem oral; Conhecimentos diversos; Boa relação com adultos.	PIIP; Sessões de Terapia Ocupacional.
-	
Atuais	História
Dificuldades ao nível do desenvolvimento motor; Dificuldades ao nível da velocidade de processamento.	Atraso nas aquisições básicas desenvolvimentais (linguagem); Baixa visão.
Baixa autonomia	Separação dos pais; Necessita de atenção/ajuda do adulto, revelando dificuldade em realizar tarefas sozinho; Dificuldades na interação com os pares; Super-proteção por parte dos outros.

Os resultados da avaliação psicológica com G. permitem refletir sobre a hipótese inicial de um diagnóstico de PHDA. 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, 2014, p. 69). Em particular, é necessária a apresentação de seis de nove sintomas, num período de seis meses, para especificar se existe apresentação combinada ou predominância de desatenção ou hiperatividade/impulsividade. No caso de G., verificam-se alguns dos sintomas, mas não se reúnem condições para o diagnóstico. No entanto, salientam-se

dificuldades ao nível da velocidade do processamento, na interação com os pares, e na realização autónoma de tarefas. Parece ainda decorrer adaptação à separação dos pais. Como potenciais fatores de predisposição, considera-se o facto de ter apresentado aquisições básicas desenvolvimentais (e.g., linguagem) a partir dos 18 meses, a baixa visão e a sobre-proteção materna e na escola. O facto de G. ter sido alvo de intervenção precoce (e.g., PIIP, Terapia Ocupacional), de beneficiar de um conjunto de medidas adaptadas às suas necessidades, do acompanhamento próximo e individualizado da PTT e do apoio da família poderão constituir fatores protetores. Posto isto, a intervenção psicológica com o aluno incidiu em áreas como a memória, atenção/concentração e competências socioemocionais.

Intervenção Psicopedagógica

Considerando o RTP atual, foram sugeridas pela PTT para G. três medidas de suporte seletivas (respostas que a escola mobiliza para alunos que evidenciam necessidades de suporte à aprendizagem): adaptações curriculares não significativas (e.g., adaptações ao nível dos objetivos e conteúdos, através da alteração na sua priorização ou sequenciação), apoio psicopedagógico (e.g., trabalho docente com o aluno; consultoria a titulares de grupo ou turma/diretores de turma; articulação com os recursos específicos da comunidade), e antecipação e reforço das aprendizagens (e.g., conteúdos lecionados no âmbito do grupo-turma; reforço e desenvolvimento de competências específicas; apoio personalizado individual de reforço às aprendizagens). Na sequência das adaptações curriculares sugeridas, foram também assinaladas algumas adaptações ao processo de avaliação do G., tais como: a) diversificação dos instrumentos de recolha de informação (conhecimentos prévios, participação; trabalhos realizados; inquéritos, entrevistas, registos vídeo ou áudio); b) tempo suplementar para a realização de provas/testes; c) utilização de sala separada; d) adaptação do espaço ou do material; d) acompanhamento por um docente.

Intervenção Psicológica

Fundamentação Teórica

Entre as várias capacidades cognitivas, a velocidade de processamento está relacionada com o tempo que um indivíduo despende entre a receção do estímulo e a

resposta ao mesmo (Primi, 2003). Especificamente, consiste na “capacidade de manter a atenção e realizar rapidamente tarefas simples automatizadas em situações que pressionam o foco da atenção” (Primi, 2003, p. 69). Portanto, a velocidade de processamento implica a capacidade de processar informação de forma cada vez mais rápida, automática, sem pensar conscientemente nela, assumindo um papel central nos processos de aprendizagem, desenvolvimento intelectual e raciocínio (Primi, 2003).

Considerando algumas tarefas cognitivas em crianças e adolescentes, a velocidade de processamento de informação parece ser um dos principais fatores de diferentes desempenhos nessas tarefas (Hale, 1990; Kail, 1991). É também assumida como um componente básico explicativo de diferenças individuais na inteligência (Fink & Neubauer, 2001, 2005; Rinderman & Neubauer, 2004). Adicionalmente, têm-se encontrado relações positivas entre a velocidade de processamento de informação, o desenvolvimento da linguagem e a memória de trabalho (Rose et al., 2009). Nesse sentido, existem estudos que reportam uma relação entre défices na velocidade de processamento de informação, dificuldades na leitura e PHDA (Katz et al., 2011, Seidman et al., 2001; Willcutt et al., 2005). No que respeita à relação entre velocidade de processamento e dificuldades na aprendizagem, estudos demonstram que a velocidade de processamento de informação é um preditor da velocidade de leitura, da execução de cálculos relevantes e da composição de respostas compostas sob pressão de tempo (Corso & Dorneles, 2014; Lovett et al., 2020). Por outro lado, Berg (2008) destaca que a velocidade de processamento de informação parece ter uma relevância particular durante os primeiros estágios de desenvolvimento do cálculo aritmético (e.g., automaticidade na representação de números na memória de longo prazo), sendo que a sua influência vai diminuindo com o tempo, devido a um aumento da influência de outros fatores cognitivos (e.g., memória de curto prazo e memória de trabalho) e devido à sofisticação do desenvolvimento aritmético (da aritmética simples para a aritmética mais complexa).

Ao nível de estratégias práticas para melhorar os níveis de velocidade de processamento, alguns estudos demonstraram que os jogos cognitivos digitais podem ser uma ferramenta eficaz (De Giglio et al., 2015; Dörrenbächer et al., 2014; Nouchi et al., 2013). Por sua vez, Butnik (2013) destaca algumas estratégias, direcionadas para o contexto escolar, para a família e para a própria criança, a fim de reduzir o impacto dos défices na velocidade de procesamento. Determinando a origem do problema, a escola ou o/a professor/a podem implementar algumas acomodações ou alterações de acordo com as necessidades do aluno. Por exemplo: a) prover mais tempo para o/a aluno/a concluir

as tarefas; b) estimular a consciência temporal no/a aluno/a; c) favorecer formatos de resposta breve; d) reduzir o número de tarefas necessárias para demonstrar competência; e) monitorizar o tempo gasto nos TPC e ajustar as tarefas, conforme necessário (Butnik, 2013). Junto com os professores, os pais podem determinar quanto tempo a criança deve despende a fazer os TPC (Butnik, 2013). Além disso, os pais podem ajudar, fornecendo mais estrutura (e.g., horário) e incentivos na rotina diária e evitando julgamentos e punições (Butnik, 2013). Com crianças mais velhas, pode ser benéfico envolvê-las no processo de resolução de problemas (Butnik, 2013). Alguns alunos com níveis mais baixos de velocidade de processamento acabam por se considerar menos inteligentes ou incapazes, pelo que será importante que reconheçam o seu potencial e as suas habilidades (Butnik, 2013). Para tal, a ajuda pode começar por lembrá-los de que todas as pessoas têm ritmos e capacidades diferentes, com os seus pontos fortes e fracos, e que ter um ritmo mais lento não significa ser menos inteligente (Butnik, 2013).

Além da importância das capacidades intelectuais, e especificamente da velocidade de processamento de informação, no desempenho académico, importa salientar que as capacidades intelectuais resultam da interação entre o indivíduo e o meio envolvente (Dias, 2010). Por sua vez, o meio familiar constitui o primeiro grupo social ao qual o indivíduo pertence e em que estabelece as primeiras relações sociais (Silva & Gonçalves, 2016). Na perspetiva da vinculação, Bowlby (1979) defende a criação de uma “base segura” no seio familiar, transmitindo confiança à criança para explorar o meio envolvente e crescer de uma forma estruturada e saudável. Assim, a qualidade das relações de vinculação estabelecidas no seio familiar reflete-se no percurso de desenvolvimento da criança (Saur et al., 2018). O tipo de vinculação construído com os pais tem inclusivamente influência no desenvolvimento cognitivo do/a filho/a, sendo que o tipo inseguro-ambivalente se tem relacionado com um desempenho cognitivo mais baixo (Saur et al., 2018). Portanto, é importante promover e manter relações seguras num ambiente familiar saudável e coeso (Silva & Gonçalves, 2016). Sobretudo, qualquer transformação ou transição familiar pode ter impacto no desenvolvimento do indivíduo – por exemplo, eventos como o divórcio implicam mudanças no funcionamento familiar e podem, por vezes, originar quadros de ansiedade e/ou baixa autoestima (Grzybowski & Wagner, 2010; Silva & Gonçalves, 2016). Para além do impacto a nível emocional, o divórcio dos pais também pode prejudicar as crianças e adolescentes em termos académicos, ocorrendo uma diminuição do rendimento escolar (Sun & Li, 2001, 2009). Na relação entre o divórcio e a escolaridade dos filhos, o bem-estar psicossocial destes é

um fator particularmente relevante, dado o papel da saúde socioemocional das crianças e adolescentes no seu sucesso académico (Potter, 2010). Ou seja, o divórcio pode ter impacto no bem-estar da criança ou adolescente, que, por sua vez, afeta a sua motivação e o seu envolvimento nas tarefas escolares (Bertram, 2005; Potter, 2010).

O sentimento de culpa por parte dos progenitores é um dos fatores que contribuem para alguns problemas de adaptação ao divórcio manifestados pelos filhos. O sentimento de culpa e a autocrítica em excesso levam a que sejam evitadas as conversas sobre o divórcio com o/a filho/a e que, por sua vez, são necessárias para que a criança entenda efetivamente o que está a acontecer (Teyber, 1995). A culpa e a autocrítica em excesso dos pais podem, em certos casos, levar à depressão, existindo um afastamento emocional para com os filhos, precisamente num momento em que estes mais precisam de apoio, de segurança e, sobretudo, de estabilidade emocional (Teyber, 1995). Por outro lado, existem casos de pais que se eximem totalmente de culpa e atribuem a responsabilidade ao outro, entrando em conflito (Teyber, 1995). Importa ressaltar que, quando são expostos a discussões ou são forçados a tomar partido, os filhos acabam por sofrer mais (Teyber, 1995). No entanto, quando os pais se sentem culpados ou inseguros acabam por permitir que sejam contestados os limites e as regras estipulados, resultando em práticas educativas ineficazes (Teyber, 1995). Nestes casos, uma das formas de ajudar os pais é estabelecer crenças realistas sobre si mesmos, deixando a culpa de lado. Para tal, importa separar o facto (divórcio) do contexto, ou seja, separar a forma como os pais reagem ao acontecimento de como ajudar os filhos a entender e se adaptar a esta transição familiar (Teyber, 1995). Portanto, são as características da interação familiar que podem contribuir para o (in)sucesso da adaptação dos filhos.

Na literatura, surgem sugestões para os pais ajudarem os filhos na sua adaptação à separação, tais como: a) explicar o que é o divórcio ao/a filho/a; b) fornecer uma explicação para a separação; c) assegurar ao filho que terá uma relação permanente com ambos os progenitores (Teyber, 1995). Para prevenir que o/a filho/a desenvolva uma ansiedade de separação, é igualmente importante que ambos os progenitores mantenham uma ligação emocional com o/a filho/a (Teyber, 1995). Também é comum os filhos criarem fantasias de reconciliação dos pais, seja para evitar o sofrimento ou porque um dos progenitores não aceita a separação e estimula essa fantasia no/a filho/a (Teyber, 1995). Nestes casos, importa esclarecer à criança que a decisão do divórcio é definitiva e é da alçada exclusiva dos adultos, sendo que o/a filho/a nada pode fazer para alterar a situação (Teyber, 1995).

Deste modo, a literatura, apesar de frequentemente estudar habilidades cognitivas e competências socioemocionais de forma isolada e considerar efeitos de variáveis pessoais, tem vindo a reconhecer a necessidade de as conjugar com fatores contextuais para melhor compreender e promover o desenvolvimento integral do indivíduo (Nakano et al., 2019). Para tomar decisões, resolver problemas e prosseguir em processos de aprendizagem, as habilidades cognitivas e as competências socioemocionais são essenciais (Nakano et al., 2019).

Objetivos, Modalidades e Estratégias

Além da proposta de intervenção/medidas pedagógicas, foi preparada e desenvolvida uma intervenção psicológica. As sessões de intervenção psicológica direta, com periodicidade semanal, tiveram como objetivos principais: a) a promoção de competências socioemocionais; b) a promoção de competências de atenção/concentração; c) a promoção de competências de leitura e escrita. Em específico, pretendeu-se: a) promover o reconhecimento e associação de emoções; b) promover a regulação emocional; c) promover competências de atenção através da velocidade de processamento, da discriminação percetiva de detalhes e da memória imediata; c) identificar comportamentos alternativos aos socialmente desajustados; d) promover a consciência fonológica e a escrita de palavras.

A intervenção psicológica foi desenvolvida numa modalidade de intervenção mista. Isto é, pretendeu-se intervir diretamente junto da criança e indiretamente com alguns elementos dos contextos mais próximos da criança, como a mãe e a PTT. Antes da primeira sessão de intervenção direta, com a criança, procedeu-se à apresentação da intervenção psicológica (conteúdos e objetivos) junto da PTT, da EE e do próprio G., de forma a verificar se o plano lhes parecia útil e coerente com as necessidades identificadas. Ao longo da intervenção, foram utilizadas diversas estratégias de intervenção psicológica direta com G., com propósitos diversificados, entre as quais: visualização de vídeos, alusivos às emoções; correspondência entre códigos e números; jogo das diferenças; memorização de uma sequência de símbolos/códigos e respetivas cores. No que se refere à intervenção indireta, foram realizadas reuniões periódicas com a EE e a PTT para ajustar eventuais estratégias nos contextos familiar e escolar. No que concerne a avaliação do processo de intervenção psicológica direta, adotou-se a sinalização do *emoji* correspondente à satisfação do aluno com cada sessão.

Caracterização dos Atendimentos

Na primeira sessão de intervenção psicológica com G., realizou-se uma introdução às emoções básicas, nomeadamente, através da apresentação de um vídeo alusivo ao livro “O Monstro das Cores” (Llenas, 2020). De seguida, a criança foi convidada a identificar a emoção que determinado acontecimento despoletaria em si ou partilhar vivências prévias em que se recorda de ter experienciado tal emoção. Após apresentar o vídeo alusivo ao “O Monstro das Cores”, G. demonstrou capacidades no reconhecimento de todas as emoções, relacionando com as respetivas cores. Quando convidado a identificar a emoção que determinada situação despoletou ou despoletaria em si, G. não foi capaz de desenvolver as suas respostas, manifestando dificuldade em associar emoções a situações concretas. No final da sessão, a criança efetuou a avaliação da sessão, através da sinalização do emoji correspondente.

A segunda sessão de intervenção foi preparada no seguimento da sessão anterior, dadas as dificuldades percebidas em associar emoções a situações. Num primeiro momento foi apresentado um vídeo sobre emoções. De seguida, foi pedido à criança para relatar uma situação em que experienciou emoções negativas (e.g., raiva ou tristeza) e o que fez para gerir essas emoções. Quando foi pedido à criança para relatar uma situação em que experienciou emoções negativas (e.g., raiva ou tristeza) e o que fez, G. apresentou dificuldades em perceber as perguntas e em responder. No final da sessão, a criança efetuou a avaliação da sessão, através da sinalização do emoji correspondente.

Na literatura, é amplamente divulgada a influência dos processos emocionais nas funções cognitivas (e.g., Bechara, 2003). Assim, na terceira sessão de intervenção, procurou-se potenciar a velocidade de processamento, através de uma atividade, em que foi pedido à criança para identificar os números correspondentes a cada símbolo apresentado. De seguida, foi realizado um jogo relacionado com a discriminação perceptiva de detalhes. Assim, através do jogo das diferenças, a criança foi convidada a identificar os elementos omissos e diferentes em cada imagem. Na atividade que consistia em corresponder o número ao símbolo apresentado, G. pareceu querer desistir, por considerar “muita coisa”, mas acabou por terminar. Alguns símbolos eram parecidos, o que levou a alguma hesitação da criança. Dadas as dificuldades visuais, talvez tivesse sido útil aumentar o tamanho dos símbolos. No jogo das diferenças, o grau de dificuldade foi aumentando, mas logo no primeiro desafio, G. apresentou dificuldades em encontrar

um elemento omissivo. Nos restantes desafios, também precisou de ajuda para encontrar uma ou outra diferença. No final da sessão, a criança efetuou a avaliação da sessão, através da sinalização do emoji correspondente.

Na quarta sessão de intervenção, procurou-se estimular a memória imediata, mediante a apresentação de sequências com diferentes símbolos, durante 30 segundos, sendo pedido à criança para nomear a forma e a cor que viu. Numa segunda atividade, procurou-se reforçar, junto de G., a capacidade de atenção já trabalhada na sessão anterior. Assim, a criança foi convidada a completar os desafios de labirintos, sempre aumentando o grau de dificuldade. G. demonstrou um bom desempenho na atividade no âmbito da memória. Quanto aos labirintos, teria sido pertinente inserir mais um exemplo em cada nível de dificuldade. Contudo, ainda que com ajuda, o aluno conseguiu terminar todos os desafios. No final da sessão, a criança efetuou a avaliação da sessão, através da sinalização do emoji correspondente. Importa citar que, nesta sessão, G. apresentou alguns sinais de agitação, tais como: risos sem motivo aparente, movimentação pela sala, contacto ocular escasso.

A quinta sessão de intervenção visou esclarecer a razão da agitação de G. percebida na sessão anterior, sendo que a própria mãe também mencionou, em reunião, que sentiu o filho mais agitado ao longo da semana. Para tal, foram colocadas algumas questões e, no final, G. foi convidado a indicar, através de imagens alusivas ao Monstro das Cores, a emoção correspondente ao que sentiu com mais frequência durante a semana. Foi um pouco difícil manter o aluno no tópico, sendo que o mesmo só perguntava pelas atividades. No final da sessão, a criança efetuou a avaliação da sessão, através da sinalização do emoji correspondente.

No que concerne à intervenção indireta, foram realizadas reuniões individuais com a mãe de G., que permitiram monitorizar o comportamento e o progresso da criança. Além disso, estas reuniões permitiram auxiliar a EE com algumas sugestões de atividades a realizar em casa com G., conjugando com as tarefas planeadas para as sessões individuais. Por sua vez, além da primeira reunião, o contacto com a PTT foi efetuado, maioritariamente, através do *e-mail*, fornecendo *feedback* (com informações estritamente necessárias) sobre cada sessão com o aluno.

Avaliação da Intervenção e Reflexão

O confinamento geral, incluído no Estado de Emergência decretado pelo Governo português, obrigou ao fecho das escolas e, conseqüentemente, ao ajuste das atividades de estágio. Particularmente, a intervenção psicológica preparada para G., no modelo presencial, sofreu mudanças. No âmbito da intervenção direta, algumas atividades propostas foram ajustadas para um formato à distância e outras foram descartadas. Por sua vez, também a intervenção indireta sofreu impacto, sendo que as reuniões com a mãe de G. realizaram-se em formato *online*. Embora esta conjetura permitisse maior facilidade em conciliar horários e reunir com a EE todas as semanas, foram necessários cuidados, nomeadamente para garantir a privacidade e confidencialidade. Além disso, as condições da *internet* nem sempre permitiram garantir a melhor compreensão no diálogo.

De forma a apoiar a avaliação da intervenção, planeou-se considerar a observação em sala de aula e o preenchimento, pela PTT, de uma tabela para registar comportamentos que a preocupavam em sala de aula como elementos não só de avaliação psicológica, mas também de pré e pós-teste. Assim, teria sido útil realizar um segundo momento de observação em contexto de sala de aula e recolher a atualização desta informação, como indicadores de eventuais melhorias/diferenças comparativamente ao estado inicial. Contudo, por motivos de saúde da estagiária, não foi possível concluir a intervenção, nem avaliar a sua eficácia.

Apesar de tal não ter sido possível, para a avaliação do processo de intervenção psicológica desenvolvido, nomeadamente das sessões de intervenção direta dinamizadas com G., adotou-se a sinalização do *emoji* correspondente à satisfação de G. com cada sessão. Efetivamente, em todas as sessões, a criança escolheu o *emoji* verde, que simboliza “Gostei”. Na avaliação qualitativa em cada sessão, o aluno referiu gostar das atividades realizadas, de conviver com a psicóloga estagiária e mostrar-se contente por, de certa forma, conseguir realizar todas as atividades propostas. Estas evidências poderão significar que foi estabelecida uma relação terapêutica segura e que G. estava comprometido com a intervenção. Realizando um balanço das sessões com G., considera-se que foram alcançados os objetivos propostos para cada sessão, realizando-se todas as atividades propostas.

Como sugestão para o próximo ano letivo, seria pertinente efetuar a monitorização das medidas de Educação Inclusiva. Mantendo-se as dificuldades do aluno, nomeadamente ao nível da diferenciação de alguns fonemas, seria pertinente acrescentar, no plano de intervenção psicológica, atividades de promoção de competências leitura/escrita de palavras monossilábicas com esses mesmos fonemas. Considerando as

dificuldades de G. na interação com os pares, seria pertinente incluir, no plano de intervenção psicológica, atividades focadas no domínio social (e.g., visualização de vídeos, jogos em pequenos grupos, *role-play*). Ainda, seria importante manter no plano de intervenção direta com atividades relacionadas com atenção/concentração e memória.

Refletindo sobre as aprendizagens/competências adquiridas a partir deste caso, surge a importância da preparação das sessões de intervenção direta, tendo em conta as particularidades de cada criança e a antecipação de eventuais alterações. Neste sentido, é de realçar que nem sempre os planos correm como desejado. Isto não significa necessariamente uma falha ou erro. Enquanto psicólogos/as, a prioridade será assegurar que as necessidades que o/a cliente apresenta são atendidas. Considerando a faixa etária da criança visada neste caso, é de salientar que o/a psicólogo/a também deve ser criativo, nomeadamente no que diz respeito à intervenção psicológica direta, procurando ser eficaz na sua atuação e adequar materiais à faixa etária da criança.

Caso R.P.

Identificação

Nome: R.P.

Data de nascimento: 09-04-2010

Ano de escolaridade: 5.º ano

Encarregado/a de educação: mãe

Motivo do Pedido

Foi submetido um pedido para o GMOE do AE de Maximinos, por parte da DT, para se proceder a uma avaliação psicológica de R.P. Como motivo de encaminhamento, destacam-se: atos de agressividade e dificuldades de relacionamento com os seus pares (e.g., conflitos com os colegas de turma e de outras turmas); fracos hábitos de trabalho, estudo e organização; distrai-se facilmente nas aulas e nem sempre colabora no processo de ensino-aprendizagem (e.g., não realiza as tarefas, distrai os colegas em sala de aula). Com base no motivo do pedido, foi efetuada avaliação psicológica (Tabela 8). Todos os materiais/documentos relativos ao caso R.P. estão organizados no Anexo V.

Tabela 8*Dados Processuais de R.P.*

Número de atendimentos	Oito sessões com R.P., uma reunião com a DT e três reuniões com a EE
Duração da intervenção	De março até julho 2021
Frequência dos atendimentos	Maioritariamente semanal

Enquadramento e História de Desenvolvimento

R.P. tem 11 anos de idade. Segundo a mãe, o período de gestação decorreu sem problemas, destacando apenas o aparecimento de algumas tromboflebitides⁴ e algum *stress* da sua parte, devido à preocupação com a saúde do filho. R.P. nasceu com 3.859g. Quanto ao pós-parto, a mãe relata que desenvolveu uma depressão, da qual ainda não recuperou totalmente. Ainda, aos 25 dias, R.P. passou por uma punção lombar⁵, implicando o seu internamento. Durante o internamento, ao contrário do esperado, R.P. ganhou algum peso. Aos 10 meses, R.P. voltou a ficar internado devido a algumas amigdalites. R.P. começou a falar por volta dos oito meses e com um ano de idade começou a andar. Ao nível da história de saúde, aos oito/nove anos, R.P. acabou por ser operado à garganta. Desde 2019/2020, devido ao excesso de peso, R.P. é seguido em Nutrição, no Hospital de Braga.

R.P. vive com o pai, a mãe, o irmão mais novo e os avós maternos. Quando os pais não estão em casa, R.P. fica aos cuidados dos avós. Segundo a mãe, R.P. mantém uma relação positiva com todos os elementos do agregado familiar. Contudo, aquando da chegada do irmão mais novo na família, R.P. revelou alguns ciúmes e, por vezes, ainda partilha comentários reveladores desse mesmo ciúme (e.g., “ele é o preferido”). Desde criança, R.P. desenvolveu o costume de conversar à noite em família. Contudo, a mãe relata que R.P. deixou “de se abrir tanto” com os elementos da família, comparativamente ao que anteriormente sucedia. Além disso, antes do primeiro confinamento, segundo a

⁴ formação súbita de um coágulo sanguíneo (trombo) no interior de uma veia, e que provoca um processo inflamatório que envolve a parede dessa veia.

⁵ procedimento que consiste em retirar uma pequena quantidade de líquido cefalorraquidiano, através de uma agulha fina.

mãe, R.P. brincava frequentemente ao ar livre e, desde o confinamento, tem estado “mais preso” ao computador e aos jogos.

Quanto à história educacional, R.P. frequentou creche e educação pré-escolar. Frequentou, igualmente, 1.º Ciclo na EB/JI de Estrada. Segundo a mãe, R.P. tinha “uma relação fantástica” com os colegas de infantário. Ainda que seguisse só com um colega do jardim de infância para o 1.º Ciclo, a adaptação de R.P. ao contexto escolar foi favorável. De acordo com a progenitora, como R.P. se destacava por ser o maior, em termos físicos, “todos os colegas o seguiam”. Contudo, no decurso do ano letivo, começaram a surgir algumas brigas com colegas por causa do futebol.

Segundo a mãe, R.P. manifestou dificuldades na concentração e na gestão de estudo desde o início do percurso escolar. A partir da consulta de registos escolares e da entrevista à atual DT, R.P., no 4.º ano de escolaridade, revelava dificuldades em Matemática, bem como na compreensão e assimilação de informação. Além disso, com a mudança para o ensino à distância durante o primeiro confinamento, o aluno “não fez nada”. Quanto às classificações no 1.º Ciclo, R.P. terminou o 4.º ano de escolaridade com Muito Bom a Educação Moral e Religiosa, Bom a Matemática e Oferta Complementar e Suficiente nas restantes disciplinas.

Na transição para o 2.º Ciclo, R.P. ficou separado dos colegas do 1.º Ciclo, tal como havia antes sucedido na transição da educação pré-escolar para o 1.º Ciclo. Embora, segundo a mãe, se esforce “para se dar bem com os colegas da turma” atual, nos intervalos, R.P. tende a passar mais tempo com os antigos colegas que estão noutras turmas. Atualmente, ano letivo 2020/21, R.P. frequenta o 5.º ano de escolaridade, na EB 2/3 Frei Caetano Brandão. De acordo com a DT, R.P. apresenta comportamentos conflituosos com os colegas de turma e com alunos de outras turmas. Já foi algumas vezes chamado à Direção e, quando confrontado com as acusações, iliba-se de culpa. Ainda segundo a DT, no sistema de aulas presenciais, R.P. revela dificuldades em manter-se concentrado e costuma distrair os outros colegas. Nas aulas à distância, o aluno apenas aparecia/ligava a câmara para cumprimentar os/as professores/as e, de seguida, desaparecia/desligava a câmara. Relativamente às classificações do presente ano letivo, estas pioraram do 1.º para o 2.º período. Por exemplo, de três negativas obtidas no 1.º período, registou-se um aumento para oito negativas no 2.º período; de três classificações de nível quatro no 1.º período, houve uma diminuição para nível três. Segundo a mãe, quando a família teve conhecimento das notas do 2.º período, R.P. recorreu ao que em Psicologia se designa por atribuição de causalidade externa, indicando que “o professor

disse que me ia dar positiva, mas não deu”. Registe-se que, atualmente, o aluno está incluído no Programa “Ninguém Fica para Trás” que visa ajudar os/as alunos/as com várias classificações negativas.

Nos tempos livres, R.P. gosta de andar de bicicleta, jogar *Fortnite* e assistir futebol. Fora da escola, também pratica andebol, com dois treinos por semana e o jogo ao sábado. Além disso, segundo a mãe e por sugestão da própria, de outubro a dezembro de 2020, R.P. frequentou aulas de *Reiki*. Ainda de acordo com a progenitora, o filho gostava das aulas de *Reiki* e ficava mais calmo, mas acabou por abandonar devido aos custos financeiros.

Resultados da Avaliação Psicológica

Nas sessões de avaliação psicológica com R.P., foram utilizadas técnicas como: a Entrevista Semiestruturada, para recolher informações sobre o aluno (e.g., relação com os membros da família e com os pares, *hobbies*); a Escala de Autoconceito e Autoestima para Pré-Adolescentes (EAAPA; Peixoto et al., 2017), para avaliar o autoconceito e a autoestima; e a WISC-III (Simões et al., 2003; Wechsler, 1991) para avaliar o desempenho cognitivo. Além disso, foram consultados registos escolares e foram realizadas entrevistas com a DT e a mãe de R.P., a fim de conjugar informações de diferentes fontes e conhecer as suas perspetivas sobre a situação de R.P.

Resultante da entrevista semiestruturada, R.P. caracteriza-se a si próprio como brincalhão, teimoso e preguiçoso. Nos tempos livres, gosta de jogar andebol, andar de bicicleta e jogar *Playstation*. Segundo o aluno, ficou “viciado num jogo”, mas, aquando das sessões de avaliação psicológica, “esse vício já passou”. Ou seja, joga, mas não com a mesma frequência de antes.

Na escola, gosta principalmente de estar com os amigos e aprender as matérias. Ainda, de acordo com R.P., a escola constitui uma oportunidade para estar com os amigos, pois a pandemia e o confinamento não permitiram um maior contacto fora do ambiente escolar. Por outro lado, não gosta dos conflitos (e.g., provocações, brigas) que habitualmente existem na sua turma. A disciplina preferida é Português, porque sente que aprende muito. Por sua vez, a disciplina de que menos gosta é Inglês, devido às dificuldades que nota em pronunciar algumas palavras. Ainda, R.P. considera-se motivado nas aulas de Matemática quando a turma está dividida. Sobre os problemas na escola, que têm gerado preocupação à DT e à família, o aluno relata principalmente

situações em que os colegas o incriminaram. Na perspetiva de R.P., estes “aproveitam-se das asneiras” que já fez no passado para o culpar. Ainda assim, R.P. indicou que está a tentar melhorar (e.g., estar mais atento nas aulas, não se envolver em “más companhias”, ignorar quando é provocado, não “falar torto” para os pais). Importa também referir que, segundo o aluno, o facto de ter sido delegado de turma, neste ano letivo 2020/21, não foi benéfico para si, pois viu-se envolvido em “muitas confusões”.

Fora da escola, R.P. gosta de estar com os amigos. Juntos costumam jogar futebol, andar de bicicleta, passear pelos parques e jogar videojogos. Sem contar com o tempo de pandemia e o confinamento, o aluno gosta que os amigos vão a sua casa, mas também costumava ir ele próprio à casa deles com regularidade. Segundo R.P., o principal problema que existe no grupo de amigos incide nas discussões devido aos jogos, mas depressa se resolvem. O aluno relata, ainda, que sente alguma rejeição por parte dos colegas de turma nas atividades de Educação Física, mas refere “lido bem com isso”. Segundo R.P., os colegas de turma podem sentir algum receio das suas reações pois, no início do ano letivo, ele mordida-se quando ficava nervoso.

Em casa, o aluno considera ter uma relação positiva com todos os elementos do agregado familiar, sendo que passa mais tempo com os avós maternos. Contudo, R.P. confessa que gostaria que os avós não discutissem tanto. Além disso, o aluno sente que tem que cuidar da avó, pois existem momentos em que esta se sente mais triste e até já teve pensamentos suicidas. Num último episódio, a avó acabou no hospital por ingerir demasiados comprimidos. Importa ressaltar também que, através de entrevista com a EE foi partilhada a informação de que esta sofreu de depressão pós-parto e prevalece com diagnóstico de depressão que dura há 10 anos. Em relação ao irmão mais novo, R.P. revela que sentiu muitos ciúmes quando este nasceu. No momento da avaliação psicológica, o aluno referiu que já não sente tantos ciúmes, aliás até brinca muito com o irmão mais novo. Contudo, na sua perspetiva, os pais prestam mais atenção ao irmão mais novo. Enquanto filho, R.P. caracteriza-se como teimoso, carinhoso, brincalhão e exigente; no papel de irmão, descreve-se como brincalhão carinhoso; como neto, declara-se exigente, brincalhão e carinhoso.

Quando tomou conhecimento das classificações finais do 2.º período deste ano letivo 2020/21, R.P. “não conseguia falar” e ficou com medo da reação dos pais. Por sua vez, segundo o aluno, os pais “ficaram pasmados” com os resultados e colocaram-no de castigo (e.g., retiraram a *Playstation*). Segundo R.P., os resultados obtidos estão mais ligados ao seu comportamento (e.g., distração nas aulas) e ao facto de não realizar as

tarefas ou as entregar fora do prazo estipulado. O aluno referiu ainda que as aulas à distância não funcionaram para si, pois não conseguia estar concentrado. Esta perspetiva partilhada por R.P. é coerente com a perspetiva do Conselho de Turma. Se o ano letivo terminasse no momento de transição entre o 2.º e o 3.º período, R.P. antecipa que o desfecho seria a retenção no 5.º ano, um cenário que o aluno considera “feio e mau”. Para o 3.º e último período, o aluno tenciona melhorar o seu comportamento nas aulas (e.g., “estar mais atento, participar”) e “estudar mais”. Segundo R.P., os problemas familiares e a preocupação com o bem-estar dos membros da família (e.g., “tenho medo que lhes aconteça alguma coisa”) acabam por ser um fator de distração, ruminando esses pensamentos.

Em relação à EAAPA, antes de R.P. preencher a escala, em formato de papel, foram divulgadas todas as indicações necessárias. O aluno não demonstrou qualquer dúvida, respondendo rapidamente a todos os itens. Os resultados da EAAPA indicam pontuações abaixo da média nas dimensões Competência Escolar (média de 11 pontos em 12.5 possíveis), Aparência Física (média de 11 pontos em 12.5 possíveis) e Competência a Matemática (média de 11 pontos em 12.5 possíveis). Nas restantes dimensões da EAAPA, obtiveram-se pontuações acima da média. Ou seja, R.P. revela uma perceção negativa no que concerne à competência nas tarefas escolares; ao grau de satisfação com o aspeto físico, peso, estatura, entre outras; e à competência no domínio matemático. Por outro lado, o aluno revela uma perceção positiva no que concerne à integração social; às capacidades físicas/atléticas; à competência verbal e escrita em Português; à adequação do comportamento; ao seu valor enquanto pessoa e ao grau de satisfação consigo próprio.

Quanto à WISC-III, antes de iniciar a aplicação das provas, foi explicado a R.P. o propósito da utilização do instrumento. Durante a prova de Complemento de Gravuras, o aluno evidenciou dificuldade em nomear alguns dos elementos em falta nas imagens, apontando apenas para o que lhe parecia faltar. Na prova de Código, R.P. revelou alguma impaciência, não esperando que se terminasse totalmente a explicação do exercício e saltando alguns elementos do item de exemplo. Na prova de Semelhanças, o aluno demonstrou dificuldades em perceber o que lhe era pedido. Na prova de Disposição de Gravuras, R.P. completou todos os desafios. Na prova de Aritmética, foi possível perceber que o aluno revela dificuldades em efetuar cálculos de multiplicar e dividir. Na prova dos Cubos, R.P. ultrapassou todos os desafios. Na prova de Vocabulário, apesar das dificuldades, o aluno demonstrou vontade de dar o seu melhor, tentando responder a

todos os itens. Quando não sabia a resposta ou desconhecia a palavra, R.P. não escondia a verdade. Na prova de Compreensão, o aluno completou todos os itens, embora com dificuldades em responder a alguns. Na prova da Pesquisa de Símbolos, R.P. demonstrou facilidade na compreensão da tarefa, avançando rapidamente nos itens. Na prova Complemento de Gravuras, o aluno demonstrou dificuldades em identificar algumas figuras e, por consequência, montar a mesmas. De facto, no final da tarefa, R.P. revelou sentir dificuldades em encaixar as peças.

Segundo os resultados da cotação da WISC-III, R.P. obteve uma pontuação coerente com a média expectável na prova de Compreensão. Na prova de Vocabulário, o aluno obteve uma pontuação ligeiramente acima da média expectável. Por outro lado, nas restantes provas, R.P. obteve uma pontuação abaixo da média que crianças da mesma idade tendem a apresentar. A conversão dos resultados brutos em idade-teste indica um desenvolvimento cognitivo abaixo da média, com uma diferença de aproximadamente dois anos.

Integração de Resultados

R.P. vive com os pais, o irmão mais novo e os avós maternos. Contudo, o aluno passa mais tempo com os avós, o que poderá contribuir para a falta de organização que R.P. evidencia nos estudos, uma vez que não beneficia de um acompanhamento mais sistemático por parte dos pais e se sente responsável, particularmente, pela avó.

Embora o período de gestação tenha decorrido sem problemas, aos 25 dias após o nascimento, R.P. ficou internado no hospital, período em que se verificou um aumento de peso. Pelos relatos da mãe e do próprio aluno, desde criança, R.P. destaca-se pelo seu aspeto físico, o que poderá ter contribuído para a sua perceção negativa quanto à aparência física, verificada em avaliação psicológica. A sua aparência física parece também ter tido impacto na relação com os pares enquanto criança, o que prevalece no 2.º Ciclo. Acresce que, segundo a progenitora, R.P. apresentou uma adaptação favorável ao contexto escolar. Contudo, na transição para o 1.º Ciclo e para o 2.º Ciclo, o aluno ficou separado dos antigos colegas, o que poderá ter causado alguma ansiedade em R.P., verificando-se na agressividade e na dificuldade de relacionamento com os pares, relatados pela atual DT.

Ainda no âmbito escolar, através da consulta de registos e das entrevistas realizadas, foi possível perceber que o aluno já apresentava, no 4.º ano de escolaridade, dificuldades a Matemática, bem como na compreensão e assimilação de informação, o

que poderá estar ligado à percepção negativa de R.P. no que concerne à sua competência nas tarefas escolares e, especificamente, à sua competência no domínio matemático. Relativamente aos resultados académicos, importa ressaltar a dificuldade de adaptação que R.P. apresentou ao regime de aulas à distância. O próprio refere que não conseguia estar concentrado nas aulas e na realização de tarefas. Estando em casa, o aluno defrontava-se com vários elementos de distração (e.g., comida, jogos, *internet*) e sem supervisão familiar.

Quando confrontado com as dificuldades que preocupam os agentes educativos (e.g., conflitos com os colegas, baixo rendimento académico), percebe-se que o aluno tende a recorrer à atribuição de causalidade externa. Ou seja, explica os seus comportamentos através de fatores externos, o que poderá ir ao encontro da sua percepção positiva relativamente à adequação do seu comportamento e ao grau de satisfação consigo próprio. Além disso, a atribuição externa, por parte do R.P, pode servir como proteção da sua autoestima e valor próprio.

Os resultados da aplicação da WISC-III poderão estar ligados, sobretudo, às dificuldades na Matemática, evidenciadas na prova de Aritmética, e à necessidade de foco e determinação do aluno para realizar e concluir as tarefas.

Tabela 9

Resumo de Informação do Caso R.P.

Informações Atuais		
	-	+
Pessoal	Percepção negativa da aparência física; Excesso de peso; Dificuldades em manter-se concentrado na realização de tarefas escolares.	Percepção positiva de autoestima; Percepção positiva de competência atlética; Percepção positiva do comportamento.
Familiar	Historial de depressão da mãe e da avó materna	Relação positiva com todos os membros do agregado familiar
Escolar	Percepção negativa de competência escolar e nomeadamente a Matemática; Distrai-se facilmente nas aulas;	Percepção positiva de competência na Língua Materna; Faltas na realização de tarefas ou entrega fora do prazo estipulado, no Ensino à Distância (E@D).

Informações Atuais	
-	+
Escolar	Dificuldade na gestão do estudo Número elevado de negativas.
Social	Envolvimento em conflitos com os pares; Agressividade. Perceção positiva de aceitação social
História	
-	+
Pessoal	Excesso de peso Aquisições desenvolvimentais normativas
Familiar	Historial de depressão da mãe e da avó materna Boa relação com todos os membros do agregado familiar
Escolar	Dificuldades em Matemática; Dificuldades na compreensão e assimilação de informação; Dificuldade na gestão do estudo. Desenvolvimento cognitivo abaixo da média. Frequência de creche e pré-escolar; Adaptação ao contexto escolar favorável;
Social	Separação dos colegas da turma do 1.º Ciclo

Tabela 10*Formulação de Caso (R.P.)*

+	
Atuais	História
Boa relação com os membros da família; Prática de desporto.	Período de gestação sem problemas; Aquisições desenvolvimentais normativas.
-	
Atuais	História
Excesso de peso	Internamento no hospital
Agressividade/Impulsividade	Separação dos colegas da turma do 1.º Ciclo
Dificuldade na regulação de comportamento	Dificuldades na aprendizagem

Atuais	História
Dificuldades em Matemática; Dificuldades na compreensão e assimilação de informação.	Perceção negativa de competência escolar e a Matemática

Resumindo, como áreas fortes, destacam-se: historial de aquisições normativas; relação positiva com todos os elementos do agregado familiar e a prática de desporto. Por outro lado, importa salientar as áreas deficitárias, tais como: desenvolvimento cognitivo abaixo da média, excesso de peso, dificuldades na atenção/concentração e na gestão dos estudos. Podem, ainda, destacar-se alguns fatores protetores, como a atenção por parte da DT, o facto de R.P. estar inserido no programa “Ninguém fica para trás” e o acompanhamento em consultas de nutrição. Por sua vez, importa referir o diagnóstico de depressão da mãe e da avó materna como fator de risco.

Os resultados da WISC-III indicam um desenvolvimento cognitivo abaixo da média para a idade, pelo que não se poderia colocar a hipótese de uma PAE. Além disso, o próprio aluno acabou por evidenciar, no 3.º período letivo (2020/21), melhorias no rendimento académico. Este progresso poderá estar ligado ao facto de R.P. beneficiar de medidas incluídas no programa “Ninguém fica para trás”. Assim, não se cumpre o critério A explicado no DSM-5 para o diagnóstico de PAE: “Dificuldade em aprender e usar as capacidades académicas, como indicado pela presença de pelo menos um dos sintomas seguintes, que persistem pelo menos 6 meses, apesar do fornecimento de intervenções direcionadas para essas dificuldades” (APA, 2014, p. 78). Além disso, os resultados da avaliação psicológica realizada com R.P. permitem entender que as suas dificuldades na aprendizagem também poderão explicadas pelos fracos hábitos de estudo e de organização e pelos problemas na adaptação ao Ensino à Distância. Por este motivo, poderia ser útil dar continuidade a este caso, avançando para intervenção psicológica focada na promoção de autorregulação (de aprendizagem, comportamental e emocional) e na promoção de hábitos de estudo. De seguida, apresenta-se proposta de intervenção psicológica.

Proposta de Intervenção Psicológica

Fundamentação Teórica

Vários estudos indicam que a capacidade para regular o comportamento se desenvolve progressivamente durante a infância e a adolescência (e.g., Sokol et al., 2013). Por sua vez, estes períodos requerem adaptação ao contexto e vice-versa, sendo este um processo bidirecional de regulação desenvolvimental (Gestsdottir & Lerner, 2008). Ou seja, como qualquer indivíduo, as crianças e os adolescentes são produtos da interação entre fatores pessoais e do ambiente em que estão inseridos e, simultaneamente, selecionam, criam, e alteram os seus contextos, tornando-se, assim, produtores dos contextos em que estão inseridos. Quando aplicado a crianças, o termo autorregulação é utilizado para referir várias capacidades, como por exemplo, alternar rapidamente entre diferentes tarefas; focar a atenção ou controlar as emoções. Por outro lado, na adolescência, a autorregulação refere-se à capacidade para monitorizar as suas atividades, avaliar os seus desempenhos, motivarem-se e manter a resiliência, enquanto vivenciam experiências de desafio a nível escolar, social, familiar, entre outras (Zimmerman, 2002). Segundo Duckworth e Seligman (2005), a autorregulação e o autocontrolo são cruciais para o sucesso do indivíduo em várias áreas. Os autores referem que os/as estudantes com maiores níveis de autocontrolo apresentam melhor ajustamento psicológico, melhores relações interpessoais e um melhor desempenho nas tarefas, da mesma forma que o autocontrolo parece ser um dos preditores do desempenho académico.

A transição para a adolescência é caracterizada por transformações físicas, psicológicas e sociais, que se traduzem em novas experiências emocionais, mais intensas e extremas (Gilbert 2012). Por sua vez, estas experiências criam uma maior necessidade de regular as emoções (Gross & Thompson 2007; Steinberg 2005, citados em Teixeira et al., 2015). A regulação das emoções implica processos intrínsecos (e.g., cognições) e processos extrínsecos (e.g., apoio parental), responsáveis pela monitorização, avaliação, e gestão das emoções dos indivíduos para o alcance de objetivos (Gross & Thompson 2007; Thompson 2011, citados em Teixeira et al., 2015). Os processos de regulação emocional podem ser automáticos ou controlados, conscientes ou inconscientes (Gross & Thompson, 2007, citado em Teixeira et al., 2015). Os mecanismos reguladores também incluem competências e estratégias que modelam a emoção específica experimentada e a sua dinâmica emocional (e.g., intensidade, duração e labilidade) (Gross & Thompson 2007, citado em Teixeira et al., 2015).

Entre as diversas estratégias utilizadas na vida diária para a regulação das emoções, destacam-se duas teoricamente concetualizadas segundo o modelo processual de Gross (1998, citado em Silva & Freire, 2014): a reavaliação cognitiva e a supressão

emocional. A reavaliação cognitiva caracteriza-se pela “alteração do significado de uma situação potencialmente elicitadora de uma emoção de forma a alterar o seu impacto emocional” (Silva & Freire, 2014, p. 189). Por sua vez, a supressão emocional envolve a inibição da expressão do comportamento emocional, mas não a experienciação da emoção negativa (Silva & Freire, 2014). Assim, a utilização da reavaliação cognitiva está associada à diminuição da experienciação e expressão de emoções negativas, enquanto aumenta a experienciação e expressão de emoções positivas (Silva & Freire, 2014). Em contraste, a utilização da supressão emocional está associada à diminuição da expressão comportamental de emoções negativas e positivas, enquanto diminui a experienciação de emoções positivas (Silva & Freire, 2014). Estudos indicam que o uso destas estratégias de regulação, revelou direções opostas na sua relação com o bem-estar dos jovens. Assim, o uso da reavaliação cognitiva parece estar positivamente relacionado com o bem-estar (Freire & Tavares, 2011). Pelo contrário, o uso da estratégia de supressão emocional parece estar associado negativamente com o bem-estar dos jovens (Freire & Tavares, 2011).

Por sua vez, nos últimos tempos, nota-se um avanço no desenvolvimento do conhecimento no âmbito da autorregulação no domínio académico, em termos da teoria e da investigação (Schunk & Zimmerman, 1998). No que concerne à autorregulação da aprendizagem, Schunk e Ertmer (2000) destacam alguns processos envolvidos: estabelecer objetivos; cumprir regras; utilizar estratégias cognitivas apropriadas; organizar o ambiente de trabalho; usar os recursos de forma eficaz; monitorizar o próprio desempenho; gerir o tempo disponível; procurar ajuda, se necessário; manter crenças de autoeficácia positivas; perceber o valor da aprendizagem; identificar os fatores que influenciam a aprendizagem; antecipar os resultados das ações e experimentar satisfação com o próprio esforço. O papel dos/as professores/as para o processo de autorregulação dos/as alunos/as é crucial no sentido de os envolver, torná-los ativos no processo de aprendizagem e estimular o gosto por aprender (Rosário, 1997). Para tal, os/as professores/as assumem um papel importante na definição dos objetivos e das tarefas atribuídas aos/às alunos/as, como é que estes/as podem trabalhar para atingir tais metas e instruí-los a avaliar o seu desempenho (Rosário, 1997).

Os TPC surgem como uma ferramenta interessante para o treino de capacidades autorregulatórias dos/as alunos/as (Rosário et al., 2005; Zimmerman et al., 1996). Por exemplo, ser capaz de controlar o tempo; de utilizar os manuais escolares ou outros materiais disponíveis; de pedir ajuda aos pais, irmãos mais velhos ou amigos, constituem

competências de autonomia e autorregulação que os TPC podem promover (Rosário et al., 2005). Além disso, durante a realização das tarefas propostas, os/as alunos/as são, muitas vezes, confrontados/as com a necessidade de aprender a lidar com distractores internos e externos (Rosário et al., 2005). Neste aspecto, o apoio dos pais ou de outros adultos pode ser essencial para a superação das dificuldades e frustrações emergentes (Xu & Corno, 1998). Os comportamentos dos/as alunos/as relativamente aos TPC (e.g., quantidade e gestão do tempo) estão relacionados com o envolvimento dos pais (e.g., controlo e suporte) (Núñez et al., 2015). O apoio e o suporte parental são fatores importantes para os/as filhos/as, no sentido de fornecer recursos motivacionais que acabam por fomentar envolvimento positivo destes/as na escola (Núñez et al., 2015). Contudo, importa ressaltar que os/as alunos/as só desenvolvem a sua autorregulação em contextos onde possam desenvolver as suas competências autonomamente, exercendo a sua capacidade de escolha e de controlo (Zimmerman, 1994).

No que concerne à intervenção para a promoção de capacidades autorregulatórias, existem já alguns programas/projetos. Por exemplo, Cleary e Zimmerman (2004) apresentaram o programa SREP – Self-Regulation Empowerment Program (Programa de Fortalecimento da Autorregulação), desenvolvido a partir do modelo cíclico de autorregulação da aprendizagem de Zimmerman (2000). O programa em questão visa promover o envolvimento dos estudantes no processo de aprendizagem, sendo que a intervenção envolve a promoção da agência pessoal e o desenvolvimento de competências de resolução de problemas. O estabelecimento do modelo PLEA (Planificação, Execução e Avaliação) de Rosário (2004) permitiu também o desenvolvimento de programas de promoção da autorregulação, voltados para diferentes níveis de ensino. Assim, para as crianças de cinco a 10 anos, foi organizado o programa “Sarilhos do Amarelo” (Rosário et al., 2007a; 2007b), baseado numa estória e atividades interativas centradas na Língua Portuguesa e na Matemática. O programa voltado para alunos/as do ensino básico denomina-se “Estudar o estudar: (Des)venturas do Testas” (Rosário, 2004) e inclui cinco livros, um para cada ano de escolaridade: 5.º ano - “Testas para sempre”; 6.º ano - “Elementar, meu caro Testas”; 7.º Ano - “007º. Ordem para estudar”; 8.º ano - “O Senhor aos papéis, a irmandade do granel”; 9.º ano - “Testas, o Lusitano”. O programa de intervenção voltado para o Ensino Superior intitula-se “Cartas do Gervásio ao seu Umbigo: comprometer-se com o estudar na universidade” (Rosário et al., 2006).

Associado aos processos de autorregulação, autocontrolo e sucesso académico, importa também considerar a gestão de sala de aula, por parte dos/as professores/as. Há autores que consideram a gestão de sala de aula como uma estratégia disciplinar, utilizando-a para lidar com o comportamento socialmente inadequado dos/as alunos/as (Santos, 2007). Outros autores consideram que a gestão da sala de aula ajuda a prevenir os comportamentos socialmente inadequados dos/as alunos/as e a ajudar a centrá-los/as nas tarefas (Santos, 2007). Quanto às estratégias de gestão da sala de aula, estas incluem o estabelecimento claro de regras e procedimentos para assegurar um ambiente estruturado e organizado que promova o trabalho na sala de aula e para evitar o comportamento indisciplinado dos/as alunos/as, permitindo dar lugar ao processo de ensino-aprendizagem (Lopes et al., 2017). A gestão do comportamento em sala de aula é um forte preditor da auto-eficácia do/a professor/a, que por sua vez, é um preditor significativo de menor frequência de indisciplina na sala de aula (Lopes et al., 2017). Nomeadamente, os/as professores/as mais controladores percebem-se a si próprios como mais eficazes na gestão de salas de aula e os/as professores/as que se percebem a si próprios como mais eficazes acabam por perceber menos comportamentos inadequados dos/as alunos/as em sala de aula (Lopes et al., 2017). Provavelmente, a confiança na capacidade de controlar comportamentos perturbadores e de fazer cumprir as regras pode ajudar o/a professor/a a dedicar esforços na preparação e melhoria do ensino (Rodríguez et al., 2009). Por sua vez, o perceber-se capaz de levar os/as alunos/as a valorizar, compreender e refletir sobre os conteúdos lecionados e perceber-se eficaz na utilização de diferentes estratégias pode deixar o/a professor/a mais confortável em sala de aula, facilitando um *feedback* mais informativo (Rodríguez et al., 2009). Assim, o apoio a docentes na gestão de sala de aula pode ser útil não só ao seu desenvolvimento profissional, como também aos comportamentos e sucesso académico dos/as alunos/as.

Objetivos, Modalidades e Estratégias Propostas

Ao nível da intervenção psicológica, seriam considerados agentes significativos do contexto onde está inserido o aluno. Deste modo, como intervenientes, surgiriam: R.P., a sua família e os/as professores/as ou DT. Os principais objetivos orientadores da intervenção psicológica passariam por: 1) promoção de competências de autorregulação; 2) promoção de competências de estudo pessoal. Portanto, a intervenção psicológica teria como áreas principais: a autorregulação comportamental (e.g., atenção/concentração,

persistência nas tarefas), a autorregulação da aprendizagem (e.g., controlo de distratores), a autorregulação emocional (e.g., autocontrolo) e técnicas e métodos de estudo pessoal. Para tal, seria necessária consultoria psicológica para debate de algumas estratégias de apoio à autorregulação, ao estudo e à gestão e comportamento em sala de aula junto dos vários agentes educativos, bem como uma intervenção psicológica direta com o aluno.

Ao nível da intervenção indireta, consultoria psicológica, junto dos pais, seriam debatidas e acertadas condições e estratégias no contexto familiar para contribuir para o desenvolvimento de competências de autorregulação e motivação do aluno. Por exemplo, estimular ao cumprimento de um horário de estudo, à criação de um espaço próprio para o estudo, à identificação e reflexão conjunta sobre eventuais distratores no contexto familiar poderiam ser alvo de análise entre psicóloga e pais, para apoiar R.P. no envolvimento em tarefas escolares e no desenvolvimento de uma imagem mais positiva da escola e do estudo. Junto dos/as professores/as, poderiam debater-se estratégias que favorecessem a aprendizagem, a autorregulação e a gestão da sala de aula. Por exemplo: recorrer a esquemas na explicação dos conteúdos; esclarecer dúvidas de uma forma simples e direta; preparar uma síntese dos conteúdos da aula anterior e colocar questões, de forma a envolver os/as alunos/as no debate de tópicos abordados e no esclarecimento de dúvidas; demonstrar proximidade e abertura na relação pedagógica, permitindo aos/às alunos/as expor os seus medos e as suas dificuldades.

Na intervenção direta, os conteúdos a considerar com o aluno seriam, por exemplo: reflexão sobre as consequências da utilização de métodos de estudo compatíveis com as suas características/preferências e as especificidades de cada disciplina; reflexão sobre a importância da participação ativa no processo de aprendizagem (e.g., realização das tarefas, tirar dúvidas com os/as professores/as); planificação de estratégias de estudo e monitorização da aprendizagem; definição de objetivos de estudo claros e realistas; articulação das aspirações de carreira com a escola, no sentido de promover a motivação e o envolvimento nas tarefas escolares; identificação de comportamentos socialmente adequados em sala de aula. Para tal, seriam utilizadas com R.P. algumas estratégias, tais como: *role-play*; exercícios escritos; reflexão, guiada a partir de vídeos ou histórias; análise de dilemas; tabela ou lista de monitorização do progresso; contrato comportamental. Esta última estratégia poderia envolver também agentes educativos, se necessário.

Como proposta de avaliação do processo de intervenção, poderia criar-se um breve questionário para o aluno avaliar cada sessão, envolvendo questões como:

satisfação com os assuntos abordados e as atividades realizadas em sessão; sugestões de melhoria. Outra opção para a avaliação do processo seria a utilização de *emojis* ou símbolos, com diferentes significados, para o aluno escolher no final de cada sessão, justificando. Quanto à avaliação dos resultados da intervenção, esta poderia envolver a aplicação da EAAPA no final da intervenção, como reavaliação e forma de perceber eventuais melhorias. Além disso, seria também pertinente recorrer aos registos académicos, nomeadamente às classificações de R.P., e/ou às apreciações qualitativas de agentes educativos, analisando eventuais diferenças.

Reflexão

Desde a atribuição do caso R.P., a primeira preocupação focou-se na preparação adequada do processo de avaliação psicológica, no sentido de compreender o motivo de encaminhamento e dar resposta às reais necessidades do aluno. Para tal, as oportunidades de observação da atuação da psicóloga orientadora e a revisão de alguns conteúdos da Unidade Curricular de Avaliação Psicológica foram muito úteis e fontes de inspiração. À medida que a avaliação psicológica avançava, foi possível perceber a importância desta etapa no processo de ajuda ao nível da recolha de informações necessárias para a formulação de caso e da transição para a intervenção psicológica.

O processo de avaliação psicológica com R.P. envolveu diversas fontes e métodos (e.g., entrevista, medidas de autorrelato). Neste ponto, as principais dificuldades foram: dirigir as entrevistas; conjugar os diversos dados, procurando um fio condutor; e interpretar os resultados obtidos a partir dos instrumentos. Refletindo sobre o que foi realizado, talvez tivesse sido pertinente incluir, no processo de avaliação psicológica, a observação do aluno em contexto de sala de aula e/ou no intervalo (e.g., interação com os pares e adultos). Por outro lado, um dos principais cuidados, especificamente para este caso, consistiu em garantir a confidencialidade. Para tal, foi necessário assegurar que um assunto trazido por R.P. em sessão poderia ser partilhado, posteriormente, com a mãe ou a DT, se assim R.P. consentisse. Neste sentido, colocava-se outro desafio: transmitir segurança na relação com o aluno. Importou transmitir a R.P. que os/as psicólogos/as são profissionais em quem pode confiar, alguém livre de preconceitos e/ou julgamentos. Associada a estes desafios experienciados ao acompanhar R.P., importa citar uma lição a nível pessoal: não temer expressar o que se sente (e.g., medos, dúvidas) e solicitar ajuda, seja a orientadores/supervisores, seja a colegas psicólogos/as.

Atividades de Prática Supervisionada

Entrevista Psicológica

Caso H.

Identificação

Nome: H.

Ano de escolaridade: 5.º ano

Encarregado/a de educação: mãe

Motivo do Pedido

Foi submetido um pedido para o GMOE do AE de Maximinos, por parte da DT de H. Como motivo de encaminhamento, destacam-se: frequentes faltas de realização e envio de tarefas em várias disciplinas, e faltas de presença, mais acentuadas nas disciplinas de EM, ET e TIC. Os pais de H. divorciaram-se recentemente e a EE (mãe) pensa que poderá ter sido esse o motivo da mudança de comportamento da filha face à escola. Por isso, solicitou à DT que H. fosse acompanhada pelos serviços de Psicologia do GMOE. Com base no motivo do pedido, o processo de acompanhamento psicológico incluiu o início da avaliação psicológica (Tabela 11).

Tabela 11

Dados Processuais de H.

Número de atendimentos	Uma reunião com a DT
Duração da intervenção	Abril 2021

Enquadramento e História de Desenvolvimento

H. tem 12 anos e é proveniente do Brasil. Desde que os pais se divorciaram, vive com o irmão mais novo e a mãe. Segundo a mãe, a aluna manifesta “medo” desde que o pai saiu de casa.

Quanto à história escolar, H. frequentou o 4.º ano de escolaridade no CE da Naia, terminando o 1.º CEB com classificação Muito Bom às disciplinas de Estudo do Meio, Apoio ao Estudo, Oferta Complementar e Expressões Artísticas e Físico-Motoras; obteve classificação Bom à disciplina de Inglês; e classificação Suficiente às disciplinas de Português e Matemática. Aquando da avaliação, frequentava o 5.º ano de escolaridade na EB 2/3 Frei Caetano Brandão. No 1.º Período do ano letivo 2020/21, a aluna obteve classificação 2 à disciplina de Inglês; obteve classificação 3 nas disciplinas de Matemática, de Educação Tecnológica, de Educação Moral, de Tecnologia da Informação e Comunicação e de Educação Física; e obteve classificação 4 nas restantes disciplinas. Quanto ao 2.º período, verificava-se uma quebra de rendimento académico, por parte de H., sendo que a aluna obteve classificação 4 na disciplina de História e Geografia de Portugal e classificação 3 nas restantes disciplinas.

Segundo a DT de H., ao longo do 1.º período do ano letivo de 2020/2021 e nas semanas de ensino presencial do 2.º período letivo, a aluna era muito aplicada, focada nos estudos e organizada. Contudo, H. também demonstrava ser muito reservada, só participava nas aulas quando os professores solicitavam. Só faltou por motivos de isolamento profilático. Com o Ensino à Distância a aluna apresentou frequentes faltas de realização e envio de tarefas das várias disciplinas, e faltas de presença, mais acentuadas nas disciplinas de Educação Moral, de Educação Tecnológica e de Tecnologia da Informação e Comunicação. Quando contactada pela DT, a EE referiu não ter conhecimento das faltas da educanda, uma vez que H. passava os dias em frente ao computador e afirmava cumprir com todas as tarefas. Note-se que as faltas começaram a surgir perto da altura do divórcio do país. A mãe da aluna, inclusivamente, pensa que poderá ter sido esse o motivo da mudança de comportamento de H. face à escola. Com o regresso ao ensino presencial, a DT revela que a aluna “voltou ao registo do 1.º período letivo”.

No que concerne à relação entre família e escola, a DT revela que não teve oportunidade de conhecer o pai de H., sendo que o maior contacto é com a mãe da aluna. Contudo, por vezes, existem problemas de comunicação, feita através de e-mail. A DT tenta contactar a mãe, mas recebe o aviso de que “a caixa de entrada está cheia”, sendo que a progenitora acaba por não ver os *e-mails*. Segundo a DT, o contacto telefónico é feito, exclusivamente, através da escola pois “a mãe não aceita chamadas de número privado”.

Reflexão

Uma vez que não foi possível continuar a avaliação psicológica, junto de H., e preparar uma eventual intervenção psicológica, apresentam-se os procedimentos que poderiam ter sido adotados a seguir. A entrevista com a DT da aluna (Anexo VI) possibilitou contextualizar o motivo de encaminhamento, recolhendo-se informação sobre o rendimento académico de H. e sobre a relação desta com professores/as e pares. Assim, após esta entrevista, poderia ser marcada uma reunião com a EE da aluna, a fim de recolher mais informações sobre a sua história desenvolvimental, escolar e familiar. Em específico, seriam abordados alguns tópicos, tais como: as aquisições normativas do desenvolvimento; a relação de H. com os elementos da família; o impacto do divórcio no ambiente familiar; a atitude, as crenças e os comportamentos da aluna face à escola e a relação com os colegas e amigos. Efetuada esta recolha de informação, através de uma segunda fonte, estaria prevista a marcação da primeira consulta com H., onde se procuraria perceber, junto da aluna, a sua perspetiva relativamente ao divórcio dos pais, a sua relação com os elementos da família e a sua adaptação ao contexto escolar português (e.g., relação com professores/as e colegas de turma, resultados académicos, disciplinas preferidas).

Do que foi possível conhecer sobre este caso, poderá ser descartada a necessidade de efetuar uma avaliação cognitiva, uma vez que não foram mencionados quaisquer problemas indicativos de eventuais défices nesta área. Além disso, H. apresenta um rendimento académico dentro do expectável, apesar de ter descido algumas classificações do 1.º para o 2.º período letivo. Assim, o foco da avaliação/intervenção psicológica estaria na adaptação da aluna a Portugal, no divórcio dos pais e no impacto deste acontecimento na organização familiar. Na avaliação psicológica, poderiam ser utilizadas técnicas como a entrevista e instrumentos de autorrelato, se necessário, para avaliar a relação com a família e/ou a componente emocional (e.g., autoestima/autoconceito) da aluna. O desenho também poderia ser uma técnica a utilizar com H., uma vez que a DT revelou que a aluna gosta de desenhar, pelo que poderia facilitar a expressão de emoções/sentimentos.

Desenho de um Programa de Intervenção na Aquisição da Leitura e Escrita

Enquadramento

Este Programa de Intervenção foi desenhado a pedido da psicóloga orientadora, no seguimento de problemáticas sinalizadas em atendimentos no AE de Maximinos. Acrescente-se que a construção deste programa foi realizada em conjunto com a colega estagiária no mesmo contexto, durante um período de isolamento profilático.

Desta forma, as reuniões com a colega realizaram-se à distância, em formato *online*, recorrendo à plataforma *Zoom*. Posto isto, a primeira tarefa para a construção do programa consistiu na elaboração de uma revisão de literatura sobre o processo de aprendizagem de leitura e escrita, nomeadamente no 1.º ano de escolaridade. Depois de organizada toda a informação, na primeira secção da apresentação do programa, surge o racional teórico, com vista a enquadrar e justificar as atividades envolvidas no plano do programa. Nesta parte introdutória, considerou-se pertinente destacar tópicos relacionados com Dificuldades de Aprendizagem (DA) e Dificuldades de Aprendizagem Específicas (DAE). Nomeadamente, os sinais e causas destas dificuldades; os critérios de diagnóstico; as consequências e comorbilidades associadas; e aspetos a considerar na avaliação/intervenção em crianças ou que apresentam dificuldades na aprendizagem da leitura e escrita, ou diagnosticadas com PEA.

Com o intuito de construir a ficha técnica do programa, estabeleceram-se os objetivos (principal e específicos), os destinatários, os intervenientes, a periodicidade e o número de sessões, tendo-se optado por construir um programa de intervenção direta. Saliente-se que todos estes aspetos foram devidamente explicados e justificados. De seguida, pesquisaram-se ideias/opções de atividades para incluir no programa, considerando o que a literatura indica como principais dificuldades apresentadas pelos/alunos/as recomendações práticas. As atividades foram construídas, com base na literatura revista, consoante a ordem das sessões e os objetivos específicos associados a cada sessão. Todas as sessões foram posteriormente descritas, incluindo os procedimentos a adotar em cada uma.

No que concerne à avaliação do processo do programa de intervenção, adotaram-se *emojis* coloridos, sendo a cor verde associada a “Gostei”, a amarela a “Não gostei, nem desgostei”, e a cor vermelha correspondente a “Não gostei”. Por sua vez, para avaliar os resultados do programa, nomeadamente as diferentes dimensões da literacia emergente e a etapa de descodificação, importantes no 1.º ano de escolaridade, propôs-se a realização de tarefas informais e a aplicação de instrumentos standardizados como a Nomeação de Letras por Segundo e a Prova de Reconhecimento de Palavras (Viana & Ribeiro, 2010).

Para além disso, seria solicitado ao/à Professor/a Titular de Turma os registos do desempenho dos/as alunos/as, antes e após a aplicação do programa.

Note-se que segue em anexo a apresentação pormenorizada e os conteúdos da proposta deste programa, tal como os materiais preparados para as sessões (Anexo VII).

Reflexão

A construção deste programa de intervenção permitiu aprofundar conhecimentos teóricos e práticos acerca do processo de aprendizagem formal de leitura e escrita, particularizando as dificuldades que as crianças podem apresentar neste domínio. Cada criança tem o seu ritmo de aprendizagem, que deve ser considerado e respeitado no processo de ensino-aprendizagem. Contudo, importa refletir que, usualmente, as dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita surgem precocemente (e.g., aquando da entrada no ensino formal). Acresce que as consequências das dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita podem manifestar repercussões em diferentes domínios da vida da criança, afetando o seu funcionamento. Como tal, a implementação de programas de intervenção neste âmbito revela-se essencial e urgente, sendo importante atuar no sentido de prevenir dificuldades ou de intervir assim que se detetam as primeiras dificuldades.

Posto isto, acredita-se que a construção deste programa permitiu perceber a importância de aliar a intervenção psicológica à prática pedagógica ao nível da aprendizagem da leitura e da escrita. Permitiu também perceber que pode ser necessário cruzar com a intervenção no âmbito da promoção de competências socioemocionais nas crianças, dada a relação entre processos de aprendizagem e processos emocionais. Por último, de uma forma genérica, importa ressaltar o papel do/a psicólogo/a da educação na sensibilização, junto dos agentes educativos, para os sinais e antecedentes das dificuldades na leitura e escrita e possíveis repercussões. Desta forma, a sensibilização de agentes educativos pode constituir uma via complementar de intervenção indireta, necessária para a prevenção do agravamento destas dificuldades, através de uma atuação atempada com as ferramentas de suporte adequadas.

Desenho da Ação de Sensibilização – “Abraça a Diversidade!”

Enquadramento

Esta ação é justificada pelo facto de tanto na sociedade como no contexto escolar, o multiculturalismo constituir um tópico atual e pertinente. A atualidade e a importância do tema devem-se não só às dificuldades que os/as alunos/as de minorias sociais, étnicas e culturais ainda enfrentam (e.g., intolerância, marginalização, racismo, xenofobia), mas também ao aumento da migração que se tem registado recentemente (Santos, 2020; Vilalva, 2021). Desde a migração no século XX, década de 80, Portugal tem-se constituído um dos países onde se verifica aumento migratório e consequências inerentes (Oliveira, 2020). Os fluxos migratórios “têm vindo a criar um mosaico de línguas e culturas na escola” (Peres, 2000, p. 165). Dados estatísticos indicam que no ano letivo de 2018/2019 encontravam-se matriculados no ensino básico e secundário 52.641 alunos/as de nacionalidade estrangeira, verificando-se um acréscimo de 18.5% (8.203 alunos/as) comparativamente ao ano letivo anterior (Oliveira, 2020).

Em particular, no AE de Maximinos verifica-se esta realidade através, por exemplo, do número de alunos/as estrangeiros/as e de outras etnias que estão matriculados/as nas escolas. Assim, a ação de sensibilização acima descrita torna-se importante e pertinente, no sentido de conscientizar para a compreensão das diferenças culturais, sociais e étnicas. É importante que haja efetivamente mudança na sociedade, iniciando nas escolas. O próprio diploma das LBSE invoca a igualdade de oportunidades para todos aprenderem. Na literatura, percebe-se que os/as professores/as manifestam já uma atitude positiva face ao multiculturalismo. Por outro lado, ainda são necessárias mais ações de sensibilização e de formação junto dos/as professores/as.

Fundamentação Teórica

O movimento multiculturalista originou-se no final do século XIX, nos Estados Unidos da América, através da ação do movimento negro (Santos, 2020; Vilalva, 2021). Este movimento visava “combater a discriminação racial no país e lutar pelos seus direitos” (Vilalva, 2021, p. 374). Na sequência deste movimento, vários professores/as, investigadores/as e docentes universitários/as afro-americanos/as avançaram em obras e debates sociais, políticos e culturais na área dos estudos sociais (Santos, 2020; Vilalva, 2021). Tais obras e debates prevalecem até aos dias de hoje e são importantes quando se considera o multiculturalismo.

Através de uma revisão bibliográfica, é possível identificar a existência de várias definições e perspetivas do multiculturalismo. Segundo Silva (2005), o multiculturalismo

é indissociável das relações humanas, uma vez que estas são regidas pela cultura. De acordo com Canen e Oliveira (2002), o multiculturalismo pode ser concebido desde visões mais liberais, que se focam na diversidade cultural, até visões mais críticas, que procuram transformar os espaços culturais, sociais e organizacionais. Na perspetiva de McLaren (1997), o multiculturalismo crítico “sustenta que a diversidade deve ser assegurada dentro de uma política crítica e compromisso com a justiça social” (p. 123). Por sua vez, Hall (2006), defende que o multiculturalismo é uma política educacional, onde as estratégias adotadas visam gerir os conflitos inerentes às sociedades multiculturais.

No contexto escolar, assiste-se a uma pluralidade cultural que exige mudanças e adaptação para favorecer a integração bem-sucedida das diferentes etnias e culturas. Contudo, atualmente ainda se verificam desigualdades de oportunidades, tanto na escola como na sociedade. Estas disparidades pressionam um processo de assimilação, “onde os indivíduos pertencentes a uma minoria étnica adquirem as características da cultura dominante” (Rodrigues, 2013, p. 25), o que arrisca terem de deixar para trás valores socioculturais, considerados insuficientes pela cultura dominante, para alcançar a inserção social. Importa realçar que a manutenção de características socioculturais (e.g., linguagem, fé, valores e práticas) é reconhecida em documentos sobre direitos humanos (de Leo, 2010). Negligenciar características das minorias sociais, étnicas e culturais coloca crianças e jovens em situação desvantajosa (Rodrigues, 2013; Santos et al., 2020). Por exemplo, o facto de o processo de ensino-aprendizagem ocorrer numa segunda língua tende a contribuir para dificuldades linguísticas, que culminam em dificuldades na aprendizagem e fracasso escolar de alunos/as de grupos minoritários (Rodrigues, 2013).

Nesta conjectura, o multiculturalismo implica o questionamento sobre o currículo e as práticas pedagógicas (Rodrigues, 2013). Como educação e cultura se associam (Santos, 2020), importa que o contexto escolar se afirme como meio de inserção social, que valoriza a diversidade e as relações interculturais (Canen, 1999; DGE, 2020; Rodrigues, 2013; Santos et al., 2020; Vilalva, 2021). A educação deve promover a compreensão, o respeito e a tolerância entre todas as nações e todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos, permitindo que todos os indivíduos participem efetiva e ativamente na sociedade (de Leo, 2010). Os sistemas educativos são, portanto, responsáveis por fortalecer a identidade cultural e os valores do/a aluno/a, ao mesmo tempo que promove o respeito e a compreensão pela cultura de outros (de Leo, 2010).

Conviver com a diferença significa enfrentar uma realidade que desconhecemos e aprender a partir dessa diferença, pelo que os/as docentes assumem um papel crucial (Canen, 1999; DGE, 2020; Rodrigues, 2013; Santos et al., 2020; Vilalva, 2021). Como mediadores do conhecimento, os/as docentes devem refletir sobre as suas práticas pedagógicas, procurando garantir que todos/as os/as alunos/as são escutados/as (Vilalva, 2021). É necessário entender as particularidades das minorias sociais, étnicas e culturais para melhor definir como as acolher e incluir nos contextos escolares, em todas as suas dimensões (Santos, et al., 2020). Note-se que a compreensão intercultural envolve consciência, conhecimento e compreensão de muitos aspectos de outras culturas, mas também implica uma compreensão da nossa própria cultura, uma exploração profunda dos nossos valores pessoais e culturais (de Leo, 2010). Em última instância, implica (mudança de) atitudes e comportamentos.

A sensibilização pode ser concebida como uma base para “estimular hábitos mentais e atitudes de abertura para com outras culturas” (Santos et al., 2020, p. 37). A este respeito, a literatura tem sugerido que a gestão do currículo e a prática docente são essenciais à educação multicultural (Santos, 2020). Em relação à gestão do currículo, este pode ser utilizado como uma ferramenta para fomentar o respeito pela diferença e abolir o preconceito (Moraes et al., 2020). Na visão de Santos et al. (2020), “o currículo tem uma função fundamental nas possibilidades de uma abordagem multicultural e na promoção de uma educação democratizadora” (p. 34). Neste sentido, surgem propostas de modelos curriculares, tais como compreensão cultural, alfabetização cultural e competência cultural, bilinguismo cultural e emancipação cultural (Leite, 2001). Os modelos curriculares de compreensão cultural têm como meta terminar com os estereótipos e o preconceito (Leite, 2001). Por sua vez, os modelos de alfabetização cultural e competência cultural procuram preservar a diversidade (Leite, 2001). Os modelos de bilinguismo cultural pretendem que os grupos minoritários sejam incluídos na sociedade, tanto pela sua cultura de origem, como pela cultura dominante (Leite, 2001). Por último, os modelos de emancipação cultural visam a ampliação do conhecimento escolar, incluindo a diversidade de conhecimentos, das histórias e das experiências de vida dos grupos socioculturais (Leite, 2001).

No âmbito da Educação Multicultural, de Leo (2010) enumerou algumas áreas que podem ser importantes para os/as professores/as abordarem, tais como: a) cultura, idioma, património e diversidade cultural; b) cidadania e identidades culturais; c) igualdade e direitos humanos; d) paz e harmonia entre diversas culturas. Além disso, o

mesmo autor sugere algumas ideias de como integrar a diversidade sociocultural no currículo escolar (e.g., Artes, Ciências, Estudos Sociais, Matemática e Línguas). Por exemplo: a) explorar de que forma as Artes conectam os indivíduos de todo o mundo; b) analisar os contributos de diversas culturas para a Ciência, ao longo da história; c) explorar valores e questões éticas de diversas perspectivas culturais; d) aprender sobre os contributos de várias culturas para a Matemática; e) estabelecer ligações entre o uso da linguagem e os valores culturais (de Leo, 2010).

No que concerne à prática pedagógica, Moreira (2001) sugere que, perante a diversidade sociocultural, os/as professores/as podem: refletir acerca da prática pedagógica, nomeadamente das condições sociais e culturais em que esta se desenvolve; questionar as desigualdades e as diferenças identitárias; e estimular a reflexão coletiva, formando grupos de discussão. Ainda, o mesmo autor defende que os/as docentes devem ir além da exposição dos conteúdos, assumindo o papel de mediador no processo de ensino-aprendizagem, permitindo aos alunos e alunas construir conhecimento e agência nas suas aprendizagens. Para potenciar a participação ativa dos/as alunos/as, os/as docentes podem desenvolver projetos ou atividades que valorizem as diferenças étnicas e culturais, promovendo a troca de experiências (Vilalva, 2021). Esta troca de experiências pode ser feita, por exemplo, através de músicas ou poesias da autoria dos/as próprios/as alunos/as (Vilalva, 2021). Noel (1995) propõe desafiar os/as alunos/as a afastar-se da “zona de conforto”, partindo de questões e dinâmicas relativas à conscientização da construção de identidades (e.g., “Como é que alguém poderia perceber acontecimentos e situações de forma diferente de ti?”, “Em que medida a tua perspetiva é diferente da dos outros?”, “Porque é que as pessoas têm perspetivas diferentes?”). Outro exemplo, proposto por Noel (1995), consiste em convidar cada aluno/a a desenhar uma torta e a dividi-la em “pedaços”, escrevendo neles as dimensões que os/as tornam únicos/as.

Por sua vez, Marshall (1998) sugere a técnica de permuta de perspetivas, que consiste em desafiar os/as alunos/as a analisar, de modo crítico, uma afirmação introduzida pelo/a professor/a. A turma pode ser organizada em duplas e cada par fica responsável pela discussão em torno de uma afirmação, adotando posições antagónicas relativamente à mesma (e.g., uma dupla defende uma posição favorável, enquanto a outra defende um ponto de vista contrário). De Leo (2010) também organizou algumas sugestões de atividades relativas a temas como: a) aspectos visíveis e invisíveis das culturas (e.g., o iceberg cultural); b) proteção e promoção da diversidade (e.g., explorar

estatísticas sobre a taxa de perda de biodiversidade e de diversidade linguística); c) semelhanças e diferenças nos média (e.g., analisar diferentes estilos de jornais online); d) símbolos nacionais em todo o mundo (e.g., compreender o significado das bandeiras nacionais); e) percepções de diferença: minimizar o preconceito e a discriminação (e.g., entender percepções diferentes sobre o mesmo fenómeno); f) tolerância (e.g., pesquisar e discutir cada percepção do termo “tolerância”); g) respeito pela diferença (e.g., distinção entre preconceito/discriminação e diversidade/diferença); h) equidade e justiça (e.g., familiarizar-se com alguns documentos internacionais relevantes, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos); i) desafiar estereótipos (e.g., descrever um indivíduo de determinado país, religião ou etnia e considerar, por exemplo, que evidências existem para tal descrição ou se é uma descrição positiva/negativa).

No que concerne a projetos anteriores, existe já um conjunto de ações de sensibilização e seminários, disponibilizado na Bolsa de Formadores do Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural (ACIDI), sobre temas relacionados com a multiculturalidade em contexto escolar, dirigidas tanto a alunos/as, como ao pessoal docente e não docente (DGE, 2020).

Ao nível do apoio à sensibilização e formação contínua de docentes, termos como comunidades aprendentes ou comunidades de aprendizagem têm vindo a ser salientados na literatura. A noção inerente às comunidades aprendentes é que os/as professores/as aprendam uns/as com os/as outros/as, partilhem experiências e se apoiem mutuamente (Voelkel Jr & Chrispeels, 2017). A análise contínua, reflexiva e colaborativa entre docentes permite-lhes aprimorar a sua prática pedagógica junto dos/as alunos/as e, consequentemente, contribuir para melhorar o desempenho e o desenvolvimento destes/as (Voelkel Jr & Chrispeels, 2017).

Objetivos

Esta ação de sensibilização foi desenhada com o principal objetivo promover a partilha de experiências e a reflexão acerca: a) da diversidade sociocultural nas escolas; b) dos desafios e das oportunidades que se colocam aos/às docentes, aos/às alunos/as, e aos processos de ensino-aprendizagem; c) das estratégias docentes que podem ser ou têm sido utilizadas em práticas pedagógicas para facilitar a integração de alunos/as de diversas origens socioculturais nos estabelecimentos de ensino e nos grupos-turma. Como público-alvo, esta ação poderia ser desenvolvida com professores/as do 2.º CEB do AE de

Maximinos, nomeadamente das turmas com maior número de alunos/as estrangeiros/as e de outras etnias. Na tabela seguinte (Tabela 12), consta a ficha técnica da ação de sensibilização, com mais informações.

Tabela 12

Ficha Técnica da Ação de Sensibilização

Objetivo(s)	Reflexão acerca da diversidade sociocultural nas escolas; Reflexão acerca dos desafios e das oportunidades que se colocam aos/às docentes, aos/às alunos/as, e aos processos de ensino-aprendizagem; Reflexão acerca das estratégias docentes que podem ser ou têm sido utilizadas em práticas pedagógicas para facilitar a integração de alunos/as de diversas origens socioculturais nos estabelecimentos de ensino e nos grupos-turma.
Duração	90 minutos
Destinatários	Professores/as do 2.º CEB
Materiais	Slides em <i>PowerPoint</i> ; Folheto informativo

Considerando que não foi possível desenvolver esta ação de sensibilização, segue-se a descrição dos procedimentos que poderiam ser implementados antes e no decorrer desta atividade.

Descrição da Atividade/Procedimentos

A fim de perceber a disponibilidade e a recetividade dos/as professores/as de 2.º CEB para participar numa ação de sensibilização e qual o procedimento para os/as contactar, poderia ser realizada uma reunião com o/a Coordenador/a dos Diretores de Turma de 2.º CEB. Confirmada a disponibilidade dos/as professores/as, proceder-se-ia ao contacto com os/as mesmos/as, a fim de comunicar a realização da ação de sensibilização e solicitar a sua inscrição ou confirmação de presença. Registe-se que, devido à crise pandémica que se atravessa e para garantir a segurança de todos, esta ação foi desenhada para se realizar à distância, via *Zoom* ou *Google Meets*.

No início da sessão, poderia apresentar-se uma definição de multiculturalismo e expor o que é transmitido na literatura sobre a diversidade cultural no contexto escolar e a adaptação das instituições a esta nova realidade (e.g., gestão do currículo e da prática

docente). Tal poderia ser feito com recurso à apresentação de um *PowerPoint*. Entre a exposição de conteúdos, seria solicitada a participação dos/as professores/as, a fim de perceber o seu conhecimento sobre a temática apresentada, conhecer experiências e a eventual utilização de estratégias facilitadoras da integração dos/as alunos/as de diversas origens socioculturais que têm procurado implementar nos grupos-turma. Com o intuito de disseminar mais facilmente o conteúdo apresentado e debatido na ação de sensibilização e até auxiliar os/as professores/as, em momentos futuros, seria distribuído, através do *e-mail*, um folheto alusivo ao multiculturalismo. No final da ação de sensibilização, os/as professores/as seriam convidados/as a preencher um formulário *online*, a fim de avaliarem a atividade, considerando, por exemplo, os conteúdos, a duração e a pertinência do evento. Note-se que todos materiais/documentos relativos a esta ação de sensibilização seguem no Anexo VIII.

Reflexão

Como elemento ativo dos contextos escolares, o/a psicólogo/a deve, desde logo, atuar no sentido de promover um ambiente aberto, pautado pelo respeito, pela tolerância e pela coesão. Um ambiente em que todos/as, neste caso especificando os/as alunos/as, possam sentir-se livres e, ao mesmo tempo, acolhidos/as. Conhecendo a realidade do seu contexto escolar, um/a psicólogo/a tem a oportunidade de atuar junto dos vários intervenientes do ambiente educativo (e.g., docentes, alunos/as, auxiliares de educação). Desde logo, as ações de sensibilização poderão contribuir na conscientização e debate sobre o fenómeno da diversidade cultural nas escolas, refletindo sobre o que é e/ou pode ser feito para a inclusão de alunos/as de diversas origens. Numa vertente mais lúdica, os jogos ou outras dinâmicas de grupo com os/as alunos/as constituem uma oportunidade de estimular a convivência e a integração. Através do seu próprio espaço de trabalho (e.g., gabinete de atendimento, consultório), os/as psicólogos/as também poderão sensibilizar para a inclusão. Por exemplo, criando um ambiente eclético, com referência a diferentes culturas e países, o/a psicólogo/a pode evidenciar respeito pela diversidade e inclusão.

Com o desenho desta ação de sensibilização, pretendeu-se conscientizar para uma realidade que o próprio AE de Maximinos enfrenta: a diversidade cultural nas escolas. Dentro da perspetiva da Educação Inclusiva, este é um tema emergente e que merece ser debatido. Seguindo o lema “Educação para todos/as” nada mais adequado do que

sensibilizar para o respeito pela diferença. Precisamente, uma das competências fulcrais para um/a psicólogo/a é a aceitação incondicional do outro.

Formação Complementar

Ao longo da sua prática profissional, o/a Psicólogo/a depara-se com a necessidade de atualizar o seu conhecimento e a sua formação. Assim, considerou-se pertinente participar em eventos como seminários, assim como visualizar *Webinars* e *Ted-talks*. Note-se que a pandemia Covid-19 possibilitou uma maior divulgação de eventos científicos no formato *online*, o que facilitou o acesso aos mesmos. De seguida, são elencadas as principais áreas temáticas discutidas nos eventos de formação complementar.

Relativamente à área da Educação, destaca-se a participação em *Webinars* e *Ted-talks* e aulas online abertas sobre: a atuação do/a psicólogo/a no contexto educativo e os desafios que estes profissionais enfrentam; a saúde mental e a qualidade vida no ambiente de ensino; a aprendizagem da leitura e escrita nos primeiros anos de escolaridade; estratégias e desafios no que concerne à atuação da EMAEI à distância; a diversidade cultural nas escolas; a promoção de estratégias socioemocionais e executivas no contexto de sala de aula. Para além disso, foi possível assistir a *Webinars* sobre a importância do brincar para o desenvolvimento saudável das crianças e sobre o impacto da pandemia nas nossas vidas, nomeadamente sobre o impacto do isolamento social na adolescência e sobre o caminho que foi feito até aqui e as melhores estratégias para seguir em frente.

No âmbito de uma ação conjunta da Direção-Geral da Educação e da OPP, houve a possibilidade de participar num Seminário subordinado ao tema “Psicologia da Educação: Bem-estar e Sucesso Educativo”. Neste evento foram debatidos diversos tópicos, tais como: as Comunidades de Aprendizagem (e.g., projeto INCLUD-ED); a promoção de Literacia Emergente e a construção de uma Escola “SaudávelMente”.

Destaca-se, ainda, a participação nas II Jornadas em Psicologia da Educação, evento organizado pela Universidade Católica Portuguesa – Centro Regional de Braga e acreditado pela OPP. Nas conferências plenárias e mesas de debate, foram abordadas temáticas como: as práticas baseadas nas evidências científicas e o uso das tecnologias na prática psicológica; os desafios e as oportunidades de intervenção em contexto escolar e comunitário; e o impacto da pandemia no sistema educativo e nos processos de ensino-aprendizagem no ensino superior.

Entende-se que a participação em eventos científicos contribui para a melhoria da formação teórico-prática desenvolvida ao longo do percurso académico e profissional de um/a psicólogo/a. Particularmente, no que concerne ao período de estágio curricular, estas oportunidades de formação complementar tornaram-se importantes para complementar a fundamentação das atividades desenvolvidas nesse contexto e responder a curiosidades decorrentes das experiências de estágio. Para além disso, a articulação entre as tarefas relacionadas com o estágio (e.g., redação de relatórios psicológicos, formulações de caso, planeamento de intervenções psicológicas) e a presença em eventos científicos (e.g., seminários, *Webinars* e *Ted-talks*) revelou-se útil para promover a atenção/concentração dedicada a cada tarefa.

Conclusão

Considerando os objetivos de aprendizagem, este estágio curricular permitiu conjugar a prática com os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo do percurso académico (três anos de Licenciatura em Psicologia e primeiro ano do Mestrado de Psicologia da Educação). Confirmando-se as expectativas iniciais, durante o estágio curricular, foi possível observar os principais métodos e técnicas que um/a psicólogo/a pode utilizar na sua prática. Da mesma forma, percebeu-se as diferentes funções que estes/as profissionais exercem no contexto escolar. Além disso, a experiência de estágio permitiu interagir com clientes reais, de forma a aplicar os conhecimentos adquiridos durante a formação académica e refletir, de modo mais crítico, sobre desafios e o papel do/a psicólogo/a no contexto escolar.

Ainda durante o período de pré-estágio, realizou-se o primeiro contacto com o AE de Maximinos. Por sua vez, esta fase de conhecimento e integração na instituição facilitou a realização de uma análise SWOT (forças, fraquezas, oportunidades e ameaças) sobre o contexto (interno e externo) do AE de Maximinos. Após averiguar os resultados desta análise, principalmente as necessidades do AE, refletiu-se sobre as atividades que poderiam ser desenvolvidas durante o período de estágio. Considera-se, por isso, que o período de pré-estágio foi essencial e constitui um ponto de valorização para o Mestrado em Psicologia da Educação. Neste sentido, também importa mencionar positivamente a flexibilidade e o acolhimento ao longo de todo o ano letivo (2020/2021) por todos/as os/as profissionais que trabalham no AE de Maximinos. Tal contribuiu para uma integração efetiva no contexto e para o bom funcionamento das atividades a realizar.

Os alunos e alunas matriculados no AE de Maximinos são provenientes de diversos contextos. Com diferentes características e vivências, as crianças e jovens apresentam necessidades particulares aos mais variados níveis. Procurando dar respostas às diversas problemáticas/necessidades existentes, surge o GMOE. A atuação dos/as técnicos/as especializados/as deste serviço estende-se a três níveis: preventivo, promocional e remediativo. Contudo, a falta de recursos humanos e a instabilidade do próprio contexto (interno e externo) do AE de Maximinos leva a uma tendência para uma atuação ao nível remediativo. Não obstante, importa realçar as atividades efetuadas ao nível preventivo e promocional (e.g., ações de sensibilização, programa de intervenção vocacional). Considera-se, por isso, que o contexto de estágio foi enriquecedor para melhor perceber os possíveis níveis de intervenção psicológica e problemáticas em que se pode atuar.

Através da diversidade de experiências em estágio foi possível observar e compreender o trabalho de um/a psicólogo/a da educação durante um ano letivo. Nomeadamente, o processo de atendimento psicológico (e.g., logística necessária, meios técnicos envolvidos), ações de sensibilização (e.g., “*Bullying e Cyberbullying*”) e a articulação com outros/as profissionais (e.g., presença em reuniões EMAEI). Além disso, também foi possível conhecer e experienciar a redação de relatórios e a construção de programas de intervenção. Importa referir que, por razões diversas, algumas atividades idealizadas não se concretizaram. Embora com alguns percalços, o período de estágio acabou por se revelar uma oportunidade para a reflexão crítica, seja a nível académico/profissional, seja a nível pessoal. Neste sentido, importa também referir que, durante o estágio, o período de confinamento implicou maior flexibilidade e autonomia. De certa forma, a presença em vários eventos científicos *online* tornou-se importante, não só para atenuar a solidão durante esse período, mas também para preparar e fundamentar as atividades desenvolvidas e que poderiam ser desenvolvidas num regresso a atividade presencial.

Em suma, o estágio possibilitou observar, compreender e comprovar que a Psicologia da Educação é uma área exigente. Implica grande conhecimento e preparação a nível profissional. A atuação do/a Psicólogo/a da Educação revela-se importante tanto na intervenção direta com os/as alunos/as, como na intervenção indireta, através do trabalho colaborativo com diversos/as profissionais e agentes educativos. A articulação dos diversos modelos (Ecodesenvolvimental, Relacional Sistémico, Construtivista e da Psicologia Positiva) permite a estes profissionais uma visão mais holística do indivíduo,

o que torna a sua atuação mais ampla e menos rígida. Assim, percebe-se que um/a psicólogo/a da educação necessita de constante formação e desenvolvimento. Neste sentido, importa também refletir sobre as exigências a nível de preparação pessoal que um psicólogo da educação enfrenta. Desde logo, a criatividade e disponibilidade necessárias para responder, de forma adequada, às problemáticas existentes. Por sua vez, a entrega a esta missão implica, de igual forma, grande responsabilidade.

Referências

- Almeida, L., & Lemos, G. (2013). *Bateria de provas de raciocínio diferencial: Manual*. EDIPSICO.
- American Psychiatric Association (APA). (2014). *DSM-5: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais* (5ª ed.). Climepsi Editores.
- Andrada, E. G. (2005). Novos paradigmas na prática do psicólogo escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18, 196-199. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722005000200007>
- Araújo, M., Gonçalves, M., & Teixeira, M. (1996). *Entrevista clínica semi-estruturada para crianças e adolescentes (6-18 anos)*. Universidade do Minho.
- Azevedo, Â. S. (2012). Ser ou não ser... O jovem de hoje sabe responder. *Theologica*, 47(1), 115-124.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44, 1175-1184. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.9.1175>
- Bechara, A. (2003). O papel positivo da emoção na cognição. Em V. A. Arantes, *Afectividade na escola: Alternativas teóricas e práticas* (191-213). Grupo Editorial Summus.
- Beers, M. J., Hill, J. C., Thompson, C. A., & Tran, P. (2013). La formation dans l'enseignement de la psychologie pour les étudiants de cycle supérieur: les compétences essentielles pour les nouveaux enseignants. *Pratiques psychologiques*, 20(3), 181-196. <http://dx.doi.org/10.1016/j.prps.2014.06.004>
- Beraza, M. Á. (2011). El practicum en la formación universitaria: Estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 354, 21-43.
- Berg, D. H. (2008). Working memory and arithmetic calculation in children: The contributory roles of processing speed, short-term memory, and reading. *Journal*

- of *Experimental Child Psychology*, 99(4), 288-308.
<https://doi.org/10.1016/j.jecp.2007.12.002>
- Bertram, A. N. (2005). *Relationship of parent involvement and post-divorce adjustment to the academic achievement and achievement motivation of school-aged children*. [Tese de Doutorado, Oklahoma State University]. ProQuest Dissertations Publishing.
- Bowlby, J. (1979). The Bowlby-Ainsworth attachment theory. *Behavioral and Brain Sciences*, 2(4), 637-638. <https://doi.org/10.1017/S0140525X00064955>
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32(7), 513-531. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.32.7.513>
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. Em H. T., & P. T. N., *International encyclopedia of education* (1643-1647). Pergamon Press.
- Burke, J., & Arslan, G. (2020). Positive education and school psychology during COVID-19 pandemic. *Journal of Positive School Psychology*, 4(2), 137-139. <https://doi.org/10.47602/jpsp.v4i2.243>
- Burke, J., & Dempsey, M. (2020). *COVID-19 practice in primary schools in Ireland*. Maynooth: Maynooth University. <http://mural.maynoothuniversity.ie/12796/>
- Butnik, S. M. (2013). Understanding, diagnosing, and coping with slow processing speed. *eTwice Exceptional Newsletter*, 58, 14-18.
- Campira, P. F., & Araújo, A. M. (2012). A teoria sócio-cultural de Vygotsky e o contexto educativo em Moçambique. *Psicologia, Educação e Cultura*, 16(2), 171-190.
- Canen, A. (1999). Multiculturalismo e formação docente: experiências narradas. *Educação & Realidade*, 24(2), 89-102.
- Canen, A., & Oliveira, A. M. (2002). Multiculturalismo e currículo em ação: Um estudo de caso. *Revista Brasileira de Educação*(21), 61-74. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000300006>
- Carvalho, M., & Taveira, M. C. (2009). Influência de pais nas escolhas de carreira dos filhos: Visão de diferentes atores. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 10(2), 33-41.
- Carvalho, M., & Taveira, M. D. (2014). El papel del profesorado en la toma de decisiones académico y profesionales del alumnado. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 25(3), 20-35. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.25.num.3.2014.13856>

- Cleary, T. J., & Zimmerman, B. J. (2004). Self-regulation empowerment program: A school-based program to enhance self-regulated and self-motivated cycles of student learning. *Psychology in the Schools, 41*(5), 537-550. <https://doi.org/10.1002/pits.10177>
- Corso, L. V., & Dorneles, B. V. (2014). A velocidade de processamento e as dificuldades de aprendizagem na aritmética. *Estudos e Pesquisas em Psicologia, 14*(3), 949-966. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4518/451844509014>
- Cruz, M. (2005). *IPP-R- Interesses y Preferencias Profesionales*. TEA Ediciones, S.A.
- Currie, J., & Widom, C. S. (2010). Long-term consequences of child abuse and neglect on adult economic well-being. *Child Maltreatment, 5*(2), 111-120. <https://doi.org/10.1177/1077559509355316>
- De Giglio, L., De Luca, F., Prosperini, L., Borriello, G., Bianchi, V., Pantano, P., & Pozzilli, C. (2015). A low-cost cognitive rehabilitation with a commercial video game improves sustained attention and executive functions in multiple sclerosis: a pilot study. *Neurorehabilitation and Neural Repair, 29*(5), 453-461. <https://doi.org/10.1177/1545968314554623>
- de Leo, J. (2010). *Education for intercultural understanding*. UNESCO.
- Decreto Regulamentar n.º 14/2008 do Ministério das Finanças e da Administração (2008). Diário da República: II série, n.º 147. <https://dre.pt/application/conteudo/454506>
- Decreto-Lei n.º 190/91 do Ministério da Educação (1991). Diário da República: I-A série, n.º 113. <https://dre.pt/application/conteudo/639489>
- Decreto-lei n.º 35/2014 da Assembleia da República (2014). Diário da República: I série, n.º 117. <https://dre.pt/application/conteudo/25676932>
- Decreto-lei n.º 46/86 de 14 outubro da Assembleia da República (1986). Diário da República: I série, n.º 237. <https://dre.pt/application/conteudo/222418>
- Decreto-lei n.º 54/2018 da Presidência do Conselho de Ministros (2018). Diário da República: I série, n.º 129. <https://dre.pt/application/conteudo/115652961>
- Decreto-lei n.º 55/2018 da Presidência de Conselho de Ministros (2018). Diário da República: I série, n.º 129. <https://dre.pt/application/conteudo/115652962>
- Dias, F. (2010). O desenvolvimento cognitivo no processo de aquisição de linguagem. *Letrônica, 3*(2), 107-119.
- Direção-Geral da Educação. (2020). *Direção-Geral da Educação*. <https://www.dge.mec.pt/educacao-intercultural>

- Direção-Geral da Educação. (2020). *Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária*. <https://www.dge.mec.pt/teip>
- Dörrenbächer, S., Müller, P. M., Tröger, J., & Kray, J. (2014). Dissociable effects of game elements on motivation and cognition in a task-switching training in middle childhood. *Frontiers in Psychology*, 5, 1-22. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01275>
- Duckworth, A. L., & Seligman, M. E. (2005). Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance of adolescents. *Psychological Science*, 16(12), 939-944. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2005.01641.x>
- European Federation of Psychologists Associations. (2015). *Regulamento da UFPA sobre o EuroPsy e Apêndices*. EFPA.
- Faria, L., & Taveira, M. C. (2006). *Avaliação dos resultados da intervenção psicológica vocacional: Um estudo de avaliação de resultados em finalistas do 3º ciclo do Ensino Básico*. [Comunicação]. Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia. Évora, Portugal. <http://hdl.handle.net/1822/7443>
- Feitosa, L. R., Marinho-Araujo, C. M., & Almeida, L. S. (2020). Psicologia na Educação Superior em Portugal: Atuação nos institutos politécnicos. *Psicologia em Estudo*, 25, 1-14. <https://doi.org/10.4025/psicoestud.v25i0.48061>
- Fernandes, F. P., Crespo, A., Trindade, A. R., Cosme, A., Croca, F., Breia, G., . . . Fernandes, R. (2018). *Para uma educação inclusiva: Manual de apoio à prática*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Ferreira, C. (2013). *Interesses e Preferências Profissionais - Edição Revista*. CEGOC - TEA.
- Fink, A., & Neubauer, A. C. (2001). Speed of information processing, psychometric intelligence. *Personality and Individual Differences*, 30(6), 1009-1021. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(00\)00089-1](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(00)00089-1)
- Fink, A., & Neubauer, A. C. (2005). Individual differences in time estimation related to cognitive ability, speed of information processing and working memory. *Intelligence*, 33(1), 5-26. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2004.09.001>
- Finzi-Dottan, R., & Harel, G. (2014). Parents' potential for child abuse: an intergenerational perspective. *Journal of Family Violence*, 29(4), 397-408. <https://doi.org/10.1007/s10896-014-9592-7>
- Fonseca, M. H., Fonseca, S. G., Gomes, C. S., Nogueira, D. M., & Soares, L. S. (2012). Bullying: Forma de violência e exclusão escolar. *Motricidade*, 8(2), 797-802.

- Fontes, R. F. (2013). *Bullying entre pares em contexto escolar: Investigar e intervir para prevenir*. [Relatório de Estágio Curricular, Universidade do Porto] Repositório Aberto da Universidade do Porto.
- Ford, M. E. (1992). *Motivating humans: Goals, emotions, and personal agency beliefs*. Sage Publications.
- Fouad, N. A., Grus, C. L., Hatcher, R. L., Kaslow, N. J., Hutchings, P. S., Madson, M. B., . . . 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), 5-26. <https://doi.org/10.1037/a0015832>
- Freire, A. N., & Aires, J. S. (2012). A contribuição da psicologia escolar na prevenção e no enfrentamento do Bullying. *Psicologia Escolar e Educacional, 16*(1), 55-60. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572012000100006>
- 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.
- Galvão, S., Ferreira, C., & Rocha, A. M. (2001). *Perfil e Inventário de Personalidade de Gordon*. Hogrefe Editora, Lda.
- Gati, I., & Saka, N. (2001). High school students' career-related decision-making difficulties. *Journal of Counseling & Development, 79*(3), 75-84. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2001.tb01978.x>
- Gati, I., Krausz, M., & Osipow, S. H. (1996). A taxonomy of difficulties in career decision making. *Journal of Counseling Psychology, 43*(4), 510-526. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.43.4.510>
- Gestsdottir, S., & Lerner, R. M. (2008). Positive development in adolescence: The development and role of intentional self-regulation. *Human Development, 5*(3), 202-224. <https://doi.org/10.1159/000135757>
- Gilbert, K. (2012). The neglected role of positive emotion in adolescent psychopathology. *Clinical Psychology Review, 32*(6), 467-481. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2012.05.005>
- Gonçalves, S., & Matos, M. G. (2007). Bullying in schools: Predictors and profiles. Results of the Portuguese health behaviour in school-aged children survey. *International Journal of Violence and School, 4*, 91-108.

- Gordon, L. (1993). *Manual: Gordon Personal Profile-Inventory*. San Antonio, TX: The Psychological Corporation.
- Griffith, A. K. (2020). Parental burnout and child maltreatment during the COVID-19 pandemic. *Journal of Family Violence*. <https://doi.org/10.1007/s10896-020-00172-2>
- Grzybowski, L. S., & Wagner, A. (2010). O envolvimento parental após a separação/divórcio. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 23(2), 289-298. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722010000200011>
- Hale, S. (1990). A global developmental trend in cognitive processing speed. *Child Development*, 61(3), 653-663. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1990.tb02809.x>
- Hall, S. (2006). A questão multicultural. Em L. Sovik, *Da diáspora: Identidade e mediações culturais* (49-100). UFMG.
- Hall, T., Connolly, C., O'Gradaigh, S., Burden, K., Kearney, M., Schuck, S., . . . Kosmas, P. (2020). Education in precarious times: a comparative study across six countries to identify design priorities for mobile learning in a pandemic. *International Learning Sciences*, 121(5/6), 433-442. <http://dx.doi.org/10.1108/ILS-04-2020-0089>
- Kail, R. (1991). Developmental change in speed of processing during childhood and adolescence. *Psychological Bulletin*, 109(3), 490-501. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.109.3.490>
- Katz, L. J., Brown, F. C., Roth, R. M., & Beers, S. R. (2011). Processing Speed and Working Memory Performance in Those with Both ADHD and a Reading Disorder Compared with Those with ADHD Alone. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 26(5), 425-433. <https://doi.org/10.1093/arclin/acr026>
- Lauer, J. E., Yhang, E., & Lourenco, S. F. (2019). The development of gender differences in spatial reasoning: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 145(6), 537-565. <https://doi.org/10.1037/bul0000191>
- Lee, B., Porfeli, E. J., & Hirschi, A. (2016). Between-and within-person level motivational precursors associated with career exploration. *Journal of Vocational Behavior*, 92, 125-134. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.11.009>
- Leite, C. (2001). O lugar da escola e do currículo na construção de uma educação intercultural. Em A. F. Moreira, *Ênfases e Omissões no Currículo*. Papirus.

- Lerner, R. M. (2017). Commentary: Studying and testing the positive youth development model: A tale of two approaches. *Child Development*, 88, 1183-1185. <https://doi.org/10.1111/cdev.12875>
- Llenas, A. (2020). *O Monstro das Cores* (13 ed.). Nuvem de Letras.
- Lopes, J., Silva, E., Oliveira, C., Sass, D., & Martin, N. (2017). Teacher's classroom management behavior and students' classroom misbehavior: A study with 5th through 9th-grade students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15(3), 467-490. <http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.43.17075>
- Lopez, R., Amaral, A. F., Ferreira, J., & Barroso, T. (2011). Fatores implicados no fenómeno de bullying em contexto escolar: revisão integrada da literatura. *Revista de enfermagem referência*, 3(5), 153-162. <https://doi.org/10.12707/RIII1169>
- Lovett, B. J., Harrison, A. G., & Armstrong, I. T. (2020). Processing speed and timed academic skills in children with learning problems. *Applied Neuropsychology: Child*, 1-8. <https://doi.org/10.1080/21622965.2020.1824119>
- 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*, 15-20.
- Magno, I. (2004). Factores de Eficácia e Formação dos Profissionais de Orientação. Em M. C. Taveira, *Desenvolvimento vocacional ao longo da vida. Fundamentos, princípios e orientações* (371-380). Editorial Almedina.
- Marshall, P. L. (1998). Toward developmental multicultural education: Case study of the issues exchange activity. *Journal of Teacher Education*, 49(1), 57-65. <https://doi.org/10.1177/0022487198049001007>
- Martinez, F. W., Martinez, A., & Tozetto, A. (2011). *Bullying no ambiente escolar: a importância de intervir*. [Monografia, Universidade Federal do Paraná]. Acervo Digital UFPR.
- Martins, G. D., Gomes, C. A., Brocardo, J., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L., Silva, L. M., . . . Rodrigues, S. M. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- McConaughy, S., & Achenbach, T. (1994). *Manual for the semistructured clinical interview for children and adolescents*. University of Vermont.
- Mclaren, P. (1997). *Multiculturalismo crítico*. Cortez Editora.

- Melo, M. (2010). Contributos para um modelo de intervenção psicológica em contextos educativos. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 129-136.
- Mendes, S. A., Lasser, J., Abreu-Lima, I. M., & Almeida, L. S. (2017). All different or all the same? Exploring the diversity of professional practices in Portuguese school psychology. *European Journal of Psychology of Education*, 32, 251-269. <http://doi.org/10.1007/s10212-016-0297-6>
- Mendes, S. A., Pinto, A. I., Abreu-Lima, I. M., & Almeida, L. S. (2018). Práticas colaborativas dos psicólogos escolares portugueses: Uma análise de tipologias e contextos. *Análise Psicológica*, 36, 485-500. <http://doi.org/10.14417/ap.1373>.
- Moore, S. A., Faulkner, G., Rhodes, R. E., Brussoni, M., Chulak-Bozzer, T., Ferguson, L. J., . . . Tremblay, M. S. (2020). Impact of the COVID-19 virus outbreak on movement and play behaviours of Canadian children and youth: A national survey. *The International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 17(1), 1-11. <http://dx.doi.org/10.1186/s12966-020-00987-8>
- Moraes, L. M., Barbosa, M. S., & Rocha, M. T. (2020). Diversidade no cotidiano escolar: Construindo identidades. *Latin American Journal of Development*, 2(6), 522-532. <https://doi.org/10.46814/lajdv2n6-015>
- Moreira, A. F. (2001). Currículo, cultura e formação de professores. *Educar em Revista*(17), 39-52. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.218>
- Nakano, T. C., Moraes, I. D., & Oliveira, A. W. (2019). Relação entre inteligência e competências socioemocionais em crianças e adolescentes. 37(2), 407-424. <http://dx.doi.org/10.18800/psico.201902.002>.
- Noel, J. R. (1995). Multicultural teacher education: From awareness through emotions to action. *Journal of Teacher Education*, 46(4), 267-273. <https://doi.org/10.1177/0022487195046004005>
- Nogueira, A. (2018). *Educação e Inclusão: Novo ano letivo. Que mudanças?* Obtido de vilanovaonline: <https://vilanovaonline.pt/2018/09/16/ana-nogueira-educacao-inclusao-novo-ano-letivo-que-mudancas/>
- Norman, R. E., Byambaa, M., De, R. B., Scott, J., & Vos, T. (2012). The long-term health consequences of child physical abuse, emotional abuse, and neglect: A systematic review and meta-analysis. *PLoS Medicine*, 9(11), e1001349. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1001349>

- Nouchi, R., Taki, Y., Takeuchi, H., Hashizume, H., Nozawa, T., Kambara, T., . . . Kawashima, R. (2013). Brain Training Game Boosts Executive Functions, Working Memory and Processing Speed in the Young Adults: A Randomized Controlled Trial. *PloS One*, 8(2), e55518. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0055518>
- Núñez, J. C., Suárez, N., Rosário, P., Vallejo, G., Valle, A., & Epstein, J. L. (2015). Relationships between perceived parental involvement in homework, student homework behaviors, and academic achievement: differences among elementary, junior high, and high school students. *Metacognition and Learning*, 10(3), 375-406. <https://doi.org/10.1007/s11409-015-9135-5>
- Oliveira, C. R. (2020). *Indicadores de Integração de Imigrantes 2020: Relatório Estatístico Anual* (1 ed.). Observatório das Migrações.
- Ordem dos Psicólogos Portugueses. (2011). *Código Deontológico da Ordem dos Psicólogos Portugueses*. Diário da República.
- Ordem dos Psicólogos Portugueses. (2017). *Perfil das/os psicólogas/os da educação*.
- Ordem dos Psicólogos Portugueses. (2020a). *Guia de Orientação para Linha de Atendimento Telefónico em Fase Pandémica COVID-19*.
- Ordem dos Psicólogos Portugueses. (2020b). *Intervenção Psicológica à Distância Durante a Pandemia*.
- Ordem dos Psicólogos Portugueses. (2020c). *Recomendações para Psicólogos com Intervenção em Contexto Escolar*.
- Peixoto, F., Mata, L., Monteiro, V., Sanches, C., Ribeiro, R., & Pipa, J. (2017). Validação da escala de autoconceito e autoestima para pré-adolescentes (EAAPA) e análise da estrutura organizativa do autoconceito. *Revista Iberoamericana de Diagnostico y Evaluación e Avaliação Psicológica*, 1(43), 71-87. https://doi.org/10.21865/RIDEP43_71
- Pereira, B. O., Brandão, W. N., Zequinão, M. A., & Silva, I. P. (2015). Prevenção do bullying no contexto escolar: implementação e avaliação de um programa de intervenção. *Livro de Atas do XI Seminário Internacional de Educação Física, Lazer e Saúde*, 535–544.
- Peres, A. N. (2000). *Educação Intercultural: utopia ou realidade?* Profedições, Lda.
- Piaget, J. (2010). *Seis Estudos de Psicologia* (1 ed.). (N. C. Pereira, Trad.) Texto Editores.
- Portaria n.º 125-A/2019 das Finanças. (2019). Diário da República: I série, n.º 83. <https://dre.pt/application/conteudo/122202602>

- Portaria n.º 1553-C/2008 da Presidência do Conselho de Ministros e do Ministério das Finanças e da Administração Pública (2008). Diário da República: I série, n.º 252. <https://dre.pt/application/conteudo/243732>
- Potter, D. (2010). Psychosocial well-being and the relationship between divorce and children's academic achievement. *Journal of Marriage and Family*, 72(4), 933-946. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2010.00740.x>
- Primi, R. (2003). Inteligência: avanços nos modelos teóricos e nos instrumentos de medida. *Avaliação Psicológica*, 2(1), 67-77.
- Quinn, P., McGiloway, S., & Burke, J. (2020). *The Class of 2020: The experience of leaving certificate students during COVID-19 in Ireland*. Maynooth University.
- Recomendação n.º 4/2020 do Conselho Nacional de Educação (2020). Diário da República: II série, n.º 207. <https://dre.pt/application/conteudo/146202135>
- Reimers, F. M., & Schleicher, A. (2020). *Um roteiro para orientar a resposta educativa à Pandemia da COVID-19 de 2020*. Madrid, Spain: Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).
- Ribas, A. (2016). Estágios de observação da prática profissional do psicólogo - técnica de "job shadowing". *Parecer 37/CEOPP/2016*.
- Ribas, A. (2019). Parecer 80/CEOPP/2019 sobre intervenção de psicólogos em contexto escolar em processo de recrutamento para a função pública. https://www.ordemdospsicologos.pt/pt/etica_deontologia/pareceres
- Ribas, A. (2020). Parecer 89/CEOPP/2020 sobre articulação entre diferentes profissionais nas escolas, face ao mesmo público de crianças e jovens. https://www.ordemdospsicologos.pt/pt/etica_deontologia/pareceres
- Rindermann, H., & Neubauer, A. C. (2004). Processing speed, intelligence, creativity, and school performance: Testing of causal hypotheses using structural equation models. *Intelligence*, 32(6), 573-589.
- Rocha, A. M., & Coelho, M. H. (1984). *Aptidões Mentais Primárias: Manual técnico*. CEGOC-TEA.
- Rodrigues, P. C. (2013). *Multiculturalismo – A diversidade cultural na Escola*. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa, Portugal.
- Rodríguez, S., Núñez, J. C., Valle, A., Blas, R., & Rosario, P. (2009). Auto-eficacia docente, motivación del profesor y estrategias de enseñanza. *Escritos de Psicología*, 3(1), 1-7.

- Rogers, C. (2009). *Tornar-se pessoa*. Lisboa, Portugal: Padrões Culturais - Editora, Lda.
- Rosário, P. (1997). Facilitar a aprendizagem através do ensinar a pensar. *Psicopedagogia, Educação e Cultura*, 1(2), 237-249.
- Rosário, P. (2004). *Estudar o estudar: As (des)venturas do Testas*. Porto Editora.
- Rosário, P., Mourão, R., Soares, S., Chaleta, E., Grácio, L., Simões, F., . . . Gonzalez-Piend, J. A. (2005). Trabalho de casa, tarefas escolares, auto-regulação e envolvimento parental. *Psicologia em Estudo*, 10(3).
- Rosário, P., Núñez, J. C., & González-Piend, J. (2006). *Cartas do Gervásio ao seu umbigo. Comprometer-se com o estudar na universidade*. Almedina Editores.
- Rosário, P., Núñez, J. C., & González-Piend, J. (2007a). *Autorregulação em crianças sub-10: Projecto Sarilhos do Amarelo*. Porto Editora.
- Rosário, P., Núñez, J. C., & González-Piend, J. (2007b). *Sarilhos do Amarelo*. Porto Editora.
- Rose, S. A., & Jankowski, J. J. (2009). A cognitive approach to the development of early language. *Child Development*, 80(1), 134-150. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01250.x>
- Ryan, M. R., & Deci, R. L. (2000). 2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Santos, A. M., Fávero, M. L., Caetano, A. A., & Franco, S. A. (2020). Introdução ao multiculturalismo em Educação. Em A. J. Silva, *A Educação enquanto Fenômeno Social: Política, Economia, Ciência e Cultura* (32-38). Paraná, Brasil: Atena Editora. <https://doi.org/10.22533/at.ed.3102009114>
- Santos, B. F. (2020). O Multiculturalismo na Educacao. Em L. S. Claudino, *Margens - Revista Interdisciplinar do Programa de Pós-Graduação em Cidades* (Vol. 14, 88-100). Pará, Brasil. <http://doi.org/10.18542/rmi.v14i22.9759>
- Santos, M. A. (2007). *Gestão de sala de aula: Crenças e práticas em professores do 1º ciclo do Ensino Básico*. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho.
- Saur, B., Bruck, I., Antoniuk, S. A., & Riechi, T. I. (2018). Relação entre vínculo de apego e desenvolvimento cognitivo, linguístico e motor. *Psico*, 49(3), 257-265. <http://dx.doi.org/10.15448/1980-8623.2018.3.27248>

- 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), pp. 129-143. <https://doi.org/10.2307/351871>
- Schunk, D. H., & Ertmer, P. A. (2000). Self-regulation and academic learning: Self-efficacy enhancing interventions. Em M. Boekaerts, & P. R. Pintrich, *Handbook of self-regulation* (631-649). Academic Press.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1998). Conclusions and future directions for academic interventions. Em D. H. Schunk, & B. J. Zimmerman, *Self-regulated learning: from teaching to self-reflective practice* (225-235). The Guilford Press.
- Seidman, L. J., Biederman, J., Monuteaux, M. C., Doyle, A. E., & Faraone, S. V. (2001). Learning disabilities and executive dysfunction in boys with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Neuropsychology*, 15(4), 544-556. <https://doi.org/10.1037/0894-4105.15.4.544>
- Serra, H., & Alves, T. O. (2008). *Dislexia 3 - Cadernos de reeducação pedagógica*. Porto Editora.
- Silva, E., & Freire, T. (2014). Regulação emocional em adolescentes e seus pais: Da psicopatologia ao funcionamento ótimo. *Análise Psicológica*, 2(32), 187-198. <https://doi.org/10.14417/ap.746>
- Silva, I. T., & Gonçalves, C. M. (2016). Os efeitos do divórcio na criança. *Psicologia*, 1-14.
- Silva, J. T. (2004). A eficácia da intervenção vocacional em análise: implicações para a prática psicológica. Em M. C. Taveira, *Desenvolvimento vocacional ao longo da vida. Fundamentos, princípios e orientações* (95-125). Editorial Almedina.
- Silva, T. T. (2005). Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Em T. T. Silva, *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação* (61-84). Vozes.
- Simões, M. R., Seabra-Santos, M. J., Albuquerque, C. P., Pereira, M. M., Almeida, L. S., Ferreira, C., . . . Lança, C. (2003). Escala de Inteligência de Wechsler para crianças—terceira edição (WISC-III). *Avaliação Psicológica: Instrumentos Validados para a População Portuguesa*, 1, 221-252.
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., & Tippett, N. (2006). An investigation into cyberbullying, its forms, awareness and impact, and the relationship between age and gender in cyberbullying. *Research Brief*.

- Sokol, B. W., Grouzet, F. M., & Mueller, U. (2013). *Self-regulation and autonomy: Social developmental dimensions of human conduct*. Cambridge University Press.
- Sun, Y., & Li, Y. (2001). Marital disruption, parental investment, and children's academic achievement. *Journal of Family Issues*, 22(1), 27-62. <https://doi.org/10.1177/019251301022001002>
- Sun, Y., & Li, Y. (2009). Postdivorce family stability and changes in adolescents' academic performance: A growth-curve model. *Journal of Family Issues*, 30(11), 1527-1555. <https://doi.org/10.1177/0192513X09339022>
- Taveira, M., Paixão, M. P., & Vítor Gamboa, V. (2016). *Os psicólogos e o processo de orientação*. Direção - Geral da Educação; Ministério da Educação.
- Teixeira, A., Silva, E., Tavares, D., & Freire, T. (2015). Portuguese validation of the Emotion Regulation Questionnaire for Children and Adolescents (ERQ-CA): relations with self-esteem and life satisfaction. *Child Indicators Research*, 8(3), 605-621. <https://doi.org/10.1007/s12187-014-9266-2>
- Teyber, E. (1995). *Ajudando as crianças a conviver com o divórcio*. (C. Youssef, Trad.) São Paulo, Brasil: Livraria Nobel S.A.
- Thurstone, L. L., & Thurstone, T. G. (1958). *Primary Mental Abilities: Manual*. Chicago, Illinois: Science Research Associates.
- Trevisol, M., Pereira, B., & Mattana, P. (2019). Bullying na escola: compreensão de alunos portugueses e brasileiros. Em N. Serra, C. Vila-Chã, N. Casanova, & B. Pereira, *Educação Física, Lazer & Saúde: Desafios Interdisciplinares na Promoção da Atividade Física* (Vol. 1, 125-132). Instituto Politécnico da Guarda.
- Vilalva, A. (2021). Multiculturalismo e a Escola: A dificuldade de conviver com o outro. *Pesquisas em Educação*, 369-382.
- Voelkel Jr, R. H., & Chrispeels, J. H. (2017). Understanding the link between professional learning communities and teacher collective efficacy. *Improvement, School Effectiveness and School*, 28(4), 505-526. <http://dx.doi.org/10.1080/09243453.2017.1299015>
- von 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>
- Vondracek, F., Ford, D., & Porfeli, E. (2014). *A living systems theory of vocational behavior and development*. Sense Publishers.

- Vygotski, L. S. (1988). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos*.
- Vygotsky, L. S. (1980). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wechsler, D. (1991). *Manual for the Wechsler intelligence scale for children (WISC-III)*. Psychological Corporation.
- 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>
- Widom, C. S., Czaja, S., & Dutton, M. A. (2014). Child abuse and neglect and intimate partner violence victimization and perpetration: a prospective investigation. *Child Abuse & Neglect, 38*(4), 650-663. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2013.11.004>
- Willcutt, E. G., Pennington, B. F., Olson, R. K., Chhabildas, N., & Hulslander, J. (2005). Neuropsychological analyses of comorbidity between reading disability and attention deficit hyperactivity disorder: In search of the common deficit. *Developmental Neuropsychology, 27*(1), 35-78. https://doi.org/10.1207/s15326942dn2701_3
- Xu, J., & Corno, L. (1998). Case studies of families doing third-grade homework. *Teachers College Record, 100*(2), 402-436.
- Zimmerman, B. J. (1994). Dimensions of academic self-regulation: A conceptual framework for education. Em D. H. Schunk, & B. J. Zimmerman, *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (3-21). Erlbaum, Inc.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social-cognitive perspective. Em M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner, *Self-regulation: Theory, research, and applications* (13-39). Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2002). Achieving academic excellence: A self-regulatory perspective. Em M. Ferrari, *The pursuit of excellence through education* (85-110). Erlbaum, Inc.
- Zimmerman, B. J., Bonner, S., & Kovach, R. (1996). *Developing self-regulated learners: Beyond achievement to self-efficacy*. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10213-000>

ANEXOS

(em CD)

Anexo I

Cronograma do Projeto de Estágio

Anexo II
Diários de Bordo



CATOLICA

FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS

BRAGA

Anexo II

Diários de Bordo

Data	N.º de Horas	Atividades	Reflexões (Dia/Semana)
29.09.2020	10h-12:30h (2:30h)	<p>Reunião inicial do estágio (Equipa do programa ETAI; coordenadora do TEIP; dr. Paulo Nóvoa e Dr.ª Sónia Dias)</p> <ul style="list-style-type: none">• Abordagem a vários programas (Dicas do Pi, Atitudes + Positivas);• Discussão acerca das necessidades do AE (e.g., necessidade de articular os vários programas e ações de formação existente no AE).	<p>-Foi uma reunião muito enriquecedora, onde foi possível perceber melhor a dinâmica do AE.</p> <p>-Deixou-me particularmente entusiasmada o facto de sentir preocupação por parte dos elementos do AE em dar o melhor de si no exercício das suas funções profissionais. Existe, por parte de toda a equipa, consciência da necessidade de procurar respostas para os problemas que surgem no AE e que se compatibilizem com a sua urgência. O AE apresenta elevada diversidade de programas e ações de formação, o que possibilita maior e melhor capacidade de resposta às necessidades apresentadas pelos vários elementos do AE. Por outro lado, percebo que esta diversidade implica que haja comunicação e articulação entre os diversos programas e ação de formação, para se conciliar os conteúdos e, assim, conseguir maior impacto e eficácia juntos dos destinatários.</p>

		<p>-Esta reunião permitiu conhecer melhor a dinâmica do AE e do estágio, o que me deixou mais tranquila.</p> <p>-Por coincidência, foi possível conhecer um aluno que é seguido pela Dr.^a Sónia Dias, tal deu para entender que vai ser desafiante a minha tarefa.</p> <p>Exige atenção aos mais pequenos pormenores para conseguir entender melhor as características e necessidades do cliente.</p> <p>-Além disso, conhecemos a Dr.^a Neuza Silva, que me pareceu muito acessível e simpática. Mais uma vez, foi possível perceber a boa relação que existe entre a Dr.^a Sónia Dias, alunos e outros profissionais.</p> <p>-Nesta interação, foi possível perceber que uma das limitações deste ano letivo consiste na ausência de salas específicas para o GMOE e para a Educação Especial nas escolas com 1.º CEB. Esta limitação altera para eventuais dificuldades em garantir condições necessárias a práticas de avaliação e intervenção psicológica, assim como em assegurar gestão dos horários de trabalho e de atendimento dos vários profissionais devido ao Covid-19.</p>
<p>Reunião com a Dr.^a Sónia Dias (EB 2/3 Frei Caetano Brandão)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação da carta de apresentação do projeto de dissertação ao Sr. Diretor do AE; • Acesso ao número de estudantes do 3.º CEB, para apoio ao planeamento da recolha de dados no âmbito da dissertação; • Discussão sobre alguns pormenores de funcionamento do estágio (e.g., horários, atividades); • Preparação da semana. 	
<p>11:30h-13:20h 06.10.2020 (2:10h)</p>		
<p>Observação no CE de Maximinos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação a alguns profissionais e alunos; • Avaliação psicológica de um aluno do 2.º ano (JP); • Discussão dos resultados; 	<p>-Fomos apresentadas a alguns professores e outros profissionais. Durante a visita, e mesmo nesta apresentação, percebi que a Dr.^a Sónia Dias é constantemente abordada sobre novos casos de alunos que estão a apresentar dificuldades. Por um lado, tal deixa-me satisfeita por perceber que professores e outros profissionais estão atentos e sensibilizados para dificuldades evidenciadas pelos alunos. Por outro lado, preocupa-me a</p>
<p>14h-17:30h 08.10.2020 (3:30h)</p>		

- Preparação da próxima semana.

quantidade de trabalho e solicitações para a Psicologia. Fica a pergunta, a ajuda chegará a todos?

-Em seguida, observamos a atuação da Dr.^a Sónia Dias numa avaliação psicológica junto de um aluno do 1.º ano. Depois de uma anamnese inicial com o aluno, foi aplicado o desenho de família e, de seguida, a WISC-III. No início desta avaliação psicológica, senti dificuldade em acompanhar, pois não sabia bem em quem estar mais atenta (se à Dr.^a Sónia Dias ou ao aluno). Durante a aplicação destas técnicas, também senti dificuldades em acompanhar o processo, devido ao barulho que se fazia ouvir pelos corredores. Aliás, o facto de a avaliação psicológica ter tido lugar na sala dos professores não me deixou muito confortável, pois ouvia-se barulho (com a porta aberta) e acabámos por ser interrompidos. Considero que não foram completamente assegurados os cuidados de privacidade, o que reforçou dificuldades logísticas que já antes havíamos antecipado. No final da avaliação psicológica, senti-me de tal forma assobrada com a quantidade de informação que não conseguia responder de forma clara à Dr.^a Sónia Dias. Senti que a própria Dr.^a Sónia Dias também estava cansada e, de certa forma, frustrada, devido ao decorrer da avaliação psicológica nestas circunstâncias.

-Depois da avaliação psicológica, o professor titular de turma do JP (Carlos Martins) mostrou-se interessado em perceber como correu. Demonstrou ser um professor atento aos seus alunos. Da parte da Dr.^a

<p>Sónia Dias, consegui perceber certos cuidados na divulgação da informação, inclusive na sensibilização para a criação de “rótulos” ou prognósticos, principalmente sem ter sido finalizada a avaliação.</p>	<p>-O meio circundante da escola é tranquilo e com muito espaço verde, o que considero benéfico para as crianças.</p> <p>-Mais uma vez, consegui perceber a existência de uma relação positiva entre a Dr.^a Sónia Dias e os outros profissionais.</p> <p>-Tivemos oportunidade de conhecer a professora Carla Durão, que me pareceu uma pessoa proativa, dinâmica e ciente da diversidade dos seus alunos. Adorei conhecer a turma do 1.º ano, tendo crianças muito astutas e acolhedoras.</p> <p>-Na interação com a turma, a Dr.^a Sónia Dias teve a oportunidade para fazer uma introdução informal do papel do psicólogo nas escolas.</p> <p>Considero muito importante que as crianças tenham este contacto, até para desmistificar certas crenças criadas ao longo dos tempos, reconhecendo no psicólogo “um amigo, mas mais crescido”.</p> <p>-Durante a avaliação psicológica do aluno G., senti-me mais em controlo do que estava a ser feito, sendo-me mais fácil acompanhar o processo. No entanto, surgiu uma situação que me fez desviar um pouco a atenção (um aluno - que vim a saber ser autista – a chorar/beerrar).</p>
<p>Observação no CE de Gondizalves:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interação com a turma do 1.º ano; • Avaliação psicológica do G. (consulta de produtos permanentes; entrevista, desenho da família, desenho “um dia na escola”, WISC – III); • Momento de reflexão com a Dr.^a Sónia Dias. <p>14:30h- 17:30h (3h)</p> <p>12.10.2020</p>	<p>-Tendo em conta a primeira parte da avaliação psicológica, fui-me sentindo nervosa e tensa ao longo da sessão. Por um lado, no decorrer da</p>
<p>14:30h- 18h</p> <p>13.10.2020</p> <p>Observação no CE de Maximinos</p>	

<p>(3:30h)</p>	<p>avaliação psicológica, tive dificuldade em perceber alguns pormenores (e.g., na construção de figuras), talvez por estar mais afastada, o que me foi deixando frustrada. Por outro lado, as dificuldades evidenciadas pelo aluno deixavam-me com sentido de inpotência.</p>	
<ul style="list-style-type: none">• Continuação da avaliação psicológica do JP (WISC – II)		
<ul style="list-style-type: none">• Cotação da WISC - III		
<ul style="list-style-type: none">• Avaliação psicológica de uma aluna do 3.º ano (entrevista, desenho de família);		
<ul style="list-style-type: none">• Momento de reflexão com a Dr.ª Sónia Dias.	<p>-Depois de efetuada a cotação da WISC e terminada a avaliação psicológica, confirmei-me a gravidade do caso. Fiquei, por momentos, sem palavras, sem saber o que dizer ou fazer. Foi emocionalmente difícil acompanhar esta observação.</p> <p>-Proseguimos para a avaliação psicológica seguinte com a aluna L., mas senti que ainda estava “presa” ao caso anterior. Ainda assim, aos poucos fui direcionando a minha atenção. O facto da L. ser uma menina calma e meiga também me ajudou a concentrar. Na transição entre estes dois casos, notaram-se diferenças na postura da Dr.ª Sónia Dias, mais calma.</p> <p>-No final, a mãe de L. perguntou o que se passava, pois teve de esperar pela filha e pensou que “tivesse feito asneiras”. Pareceu-me que a mãe nos abordou como que em ataque e para tirar satisfações, não tendo confiado na filha quando lhe disse que esteve connosco. Pareceu-me que a menina ficou constrangida, até porque se mostrou cabisbaixa e nem se despediu. Vale salientar que a mãe já havia autorizado que fosse efetuada a avaliação psicológica à filha, tal como a dr.ª Sónia Dias fez questão de relembrar. Aliás, o modo como a dr.ª reagiu nesta situação foi sublime. Com toda a tranquilidade e ponderação resolveu o assunto.</p>	

<p>-Na ES, ainda existem alguns pormenores das obras que faltam organizar, mas nota-se que as condições do contexto são satisfatórias.</p>	<p>Reunião com a Dr.ª Sónia Dias e com a professora Ana Paula Cardoso na ES Maximinos</p>
<p>-Durante a reunião, conseguimos definir procedimentos acerca da recolha de dados. O facto de haver muitas turmas no 3.º CEB deixou-me apreensiva ao antecipar a exigência do trabalho, mas o facto de contar com a ajuda da Dr.ª Sónia Dias já atenuou essa apreensão.</p> <p>-Conseguimos organizar a calendarização do programa de intervenção vocacional, o que já me deixou mais tranquila e animada.</p> <p>-Mais uma vez, ficou clara a relação positiva que existe entre a Dr.ª Sónia Dias e outros profissionais.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Definição de alguns procedimentos acerca da recolha de dados no âmbito da dissertação; • Calendarização do programa de intervenção vocacional em grupo; • Calendarização da próxima semana.
<p>-Tivemos oportunidade de aproveitar o espaço da biblioteca para avançar noutras tarefas. O espaço pareceu-me organizado. Contudo, o facto de se situar perto de algumas salas de aula, fez com que, por vezes, surgissem distrações (e.g., barulho). Consegui perceber que os alunos usufruem da biblioteca. Deixa-me agradada ao perceber que há alunos que se sentem bem neste espaço. Além disso, os alunos parecem já entender e cumprir as regras de higiene e segurança, o que se traduz numa adaptação favorável à nova realidade do funcionamento das aulas em tempos de pandemia.</p> <p>-Após conclusão da avaliação psicológica do G., foi possível perceber que devemos ter em atenção o tempo de resposta do cliente às tarefas. Este aspeto, ainda que constitua um pormenor, é importante de considerar</p>	<p>Frei Caetano Brandão</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observação da biblioteca; <p>CE de Gondizalves</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observação da avaliação psicológica do aluno G.; • Momento de reflexão com a Dr.ª Sónia Dias.

-Na reunião com a mãe do JP, a minha maior dificuldade foi conseguir retirar a informação pertinente referida pelos vários intervenientes (Dr.^a Sónia Dias, mãe do JP, prof. Carlos Martins). Espero, com o tempo, ser mais seletiva na informação e conseguir resumir o essencial. Além disso, nesta reunião, senti a mãe muito nervosa (o que a própria veio depois a confirmar). Considero que o modo como a Dr.^a Sónia Dias e o prof. Carlos Martins abordaram a mãe foi muito importante para a conseguir esclarecer e acalmar. Mostraram-se assertivos, práticos e empáticos, o que surtiu efeito. A ideia principal que acabou por ser transmitida é que “estamos todos a remar para o mesmo lado”. Ao observar esta reunião, percebi que é necessário um trabalho em conjunto, no qual os pais sejam incluídos.

-Antes desta reunião, senti-me expectante e nervosa, visto ser uma experiência nova ao nível do estágio.

-Durante a reunião, foi possível entender melhor o funcionamento da equipa EMAI e quais são as principais necessidades e desafios a que tem de responder. Em particular, reconheceu-se que os recursos existentes na AE continuam a não ser suficientes para dar resposta ao elevado número de alunos que usufruem de medidas de suporte à aprendizagem. Ao nível da aquisição de mais recursos para os alunos, debateu-se que os próprios pais também assumem um papel importante, podendo insistir, junto de entidades superiores, para que os seus filhos obtenham as condições

Escola Secundária de Maximinos

- | | |
|------------|---|
| 16:15h- | • Reunião EMAI (professora Ana Barroco, |
| 23.10.2020 | professora Maria João Faria, Dr. ^a Sónia |
| 18:30h | Dias, professor Carlos Martins, professora |
| (2:15h) | Susana Vieira, professora Justina Santos) |

necessárias ao apoio à aprendizagem. Mais uma vez, foi realçada a importância de todos remarem para o mesmo lado, em conjunto!

-Outra questão a resolver é a monitorização do que está a ser feita juntos dos alunos que usufruem de medidas de suporte à aprendizagem e como estão a evoluir. Foi realçada a importância de os professores estarem sensibilizados para prestar atenção aos alunos que apresentam mais dificuldades ou que não seguem o mesmo currículo que os outros, pois nota-se que alguns destes alunos são colocados de parte. Quando questionados, os professores referem que é difícil gerir o tempo.

-Nesta reunião, estava à espera que fosse analisado algum caso em particular, mas a reunião acabou por se centrar em questões de organização, o que também é compreensível em início de ano letivo.

Teletrabalho

-Desta reunião, foi possível concluir que, no que respeita a documentação (e.g., critérios de avaliação das ACNS), não existe consenso entre departamentos, o que gera confusão e dificulta a atuação da EMAEI. Além disso, confirmou-se o expressivo número de casos de alunos que beneficiam de medidas seletivas, e que ainda pode vir a aumentar.

-O facto de visitar vários contextos do AE no mesmo dia, deixou-me apreensiva, pois existe um maior contacto com mais e diferentes pessoas, o que é preocupante numa altura de crise pandémica, onde todos os cuidados são poucos.

17:30h-
19h
26.10.2020
(3:30h)

- Reunião EMAI online (professora Ana Barroco, professora Maria João Faria, Dr.^a Sónia Dias, professor Carlos Martins, professora Susana Vieira, professora Justina Santos).

10h-16h
(6h)
28.20.2020

- Escola EB 2/3 Frei Caetano Brandão
- Observação da sala dos professores; Escola Secundária de Maximinos
- Observação da sala dos professores;

	<p>CE de Maximinos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Continuação da avaliação psicológica (aplicação da WISC-II) da L.; • Momentos de reflexão com a Dr.^a Sónia Dias. 	<p>-Entre escolas, de uma sala de professores para a outra, notam-se diferenças. Na EB 2/3 Frei Caetano Brandão, a sala dos professores é mais pequena, mas mais colorida e acolhedora. Na Escola Secundária, a sala dos professores tem um estilo mais contemporâneo e moderno, que acaba por transmitir também conforto.</p> <p>-Quanto à avaliação psicológica da L., esta correu como esperava. Ainda que não conseguisse ver muitos pormenores das atividades, devido à distância, foi possível perceber algumas dinâmicas entre a psicóloga e a cliente.</p> <p>-No final, recebemos uma proposta da Dr.^a Sónia Dias para aplicar a WISC-III. Fiquei surpreendida, mas aceitei. Esta proposta revela confiança no nosso trabalho, o que me deixa muito grata e motivada. Por outro lado, o medo e a ansiedade, estão presentes e deixam-me num impasse. Solução para ultrapassar? Preparação, treino e foco! Também ajuda pensar que não estou sozinha, e que mais vale cometer agora os erros e aprender com os mesmos.</p>
	<p>Teletreabalho</p>	<p>-Antes de começar a reunião, alguns professores foram partilhando o seu cansaço e a sobrecarga que sentem já desde o início de ano letivo. Creio que o desgaste do confinamento, e as preocupações advindas, ainda se fazem sentir. Somando-se a todos os ajustes e cuidados que devem ser considerados este ano.</p>
<p>17:30h-</p>	<p>• Reunião EMAEI online (Prof.^a Maria João Faria, Prof. Carlos Martins, Prof.^a Susana Vieira, Prof.^a Justina Santos, Dr.^a Sónia Dias).</p>	<p>03.11.2020</p>
<p>20h</p>	<p>(2:30h)</p>	

<p>-Nesta reunião já foram discutidos alguns casos de alunos que beneficiam de medidas de suporte à aprendizagem seletivas e adicionais. Foi possível perceber que aquilo que os professores transmitem sobre estes alunos é fundamental, pois os membros da EMAEI não trabalham nem conhecem todos estes alunos.</p> <p>-Além disso, cada vez mais se confirma o cuidado que se deve ter com idiossincrasias de cada aluno, pois percebemos que uma medida pode ser útil e encaixar “que nem uma luva” nas características e necessidade de um aluno, mas pode assim não ser com outro aluno, ainda que em condições similares.</p> <p>-Dado o panorama pandémico que vivemos, alguns alunos não se deslocam à escola, sendo necessário maior flexibilidade por parte de quem trabalha com eles e até na avaliação (e.g., colocar vídeos na <i>classroom</i>). Além da sobrecarga de trabalho, os professores acabam por ficar preocupados com a situação.</p>	
<p>-Esta reunião foi muito importante para conhecer o trabalho de algumas parcerias no Agrupamento de Escolas. No caso da <i>B/Equal</i> em particular, o objetivo é ajudar na integração da comunidade cigana. Devido à pandemia, o projeto está focado em apoiar os alunos de etnia cigana no estudo à distância e também presta apoio aos pais/EE na procura de emprego, organização de formações e criação de currículos. O facto de</p>	<p>04.11.2020</p> <p>17h-19h Teletrabalho (2h) • Reunião online – “Comunidades e práticas”</p>

existir alguns elementos da comunidade cigana neste projeto é fundamental para fazer a ponte entre escola e pais/alunos.

-Desta reunião conclui-se que a prioridade é sensibilizar os pais/encarregados de educação para a importância de escola. Existem diferenças culturais e valores culturais igualmente distintos, pelo que as funções da escola e da família podem não ser percebidas de igual modo entre EE e docentes, o que, por sua vez, não sendo abordados/esclarecidos, pode gerar rutura na relação e condicionar uma colaboração escola-família eficaz.

-Existe uma tendência social, corroborada pela própria literatura, para o absentismo por parte da comunidade cigana, pelo que também é importante que as escolas dinamizem projetos/atividades que captem a atenção dos alunos de etnia cigana e promovam o seu envolvimento e atribuição de significado à escola.

-A Dr.^a Sónia Dias fez um resumo da interpretação dos resultados obtidos na avaliação psicológica com A, não entrando em números nem rótulos.

A informação transmitida é congruente com aquilo que a própria professora referenciou no motivo de encaminhamento, o que demonstra que a docente está atenta e consegue perceber quais são realmente as suas dificuldades.

-Depois da intervenção da Dr.^a Sónia Dias, a professora partiu de estratégias partilhadas e traduziu para a prática, estipulando algumas

14:30h-
18h

CE de Maximinos

05.11.2020

- Reunião com a professora Virgínia Pereira (professora titular da turma da A.).

(3:30h)

	<p>soluções. Uma destas soluções passaria por criar uma hora de apoio individual para a A., com o professor Ricardo. Nas aulas, a professora garantiu que vai disponibilizar mais tempo para a aluna. Contudo, deixa a ressalva que “outros vão ficar para trás”. Mais uma vez percebe-se aqui os dilemas que os professores enfrentam e a flexibilidade que lhes é exigida.</p> <p>-Este foi, particularmente, um dia em que os professores recorreram à Dr.ª Sónia Dias para desabafar. Percebe-se que estão cansados, pressionados, tensos. Não só por razões pessoais (medos, preocupações), mas também pela assertividade, resiliência e prontidão que lhes é exigida. Esta é, sem dúvida, uma das profissões da frente da batalha. Estes profissionais merecem o maior respeito.</p>
<p>12.11.2020</p> <p>10h-13h (3h)</p>	<p>EB 2/3 Frei Caetano Brandão</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interação com uma colega estagiária; • Consulta de materiais disponíveis no GMOE; • Primeira sessão com o aluno RF • Momentos de reflexão com a Dr.ª Sónia Dias. <p>-A ideia inicial para este dia era continuar na biblioteca e adiantar algumas tarefas. Tal não foi possível porque o espaço estava ocupado por uma turma a ver um filme. Estes constrangimentos, demonstram a necessidade de um espaço sempre disponível para a atividade dos psicólogos em contexto escolar. Com esta situação, fiquei sem perceber o que fazer. Entretanto, eu e a colega estagiária Inês Paiva, decidimos ir para a sala dos professores, visto que nos dá a oportunidade de observar diferentes interações (e.g., entre professores; entre professores e outros funcionários).</p>

-Através da perspectiva que uma colega estagiária trouxe, fiquei preocupada relativamente à adesão ao estudo que me encontro a desenvolver no âmbito da dissertação e cujos dados procurarei recolher no AE. Seja por faltas dos alunos ou consentimentos informados que não são assinados pelos EE, ficam muitos participantes pelo caminho. Para minimizar esta situação, existe a hipótese de os alunos que se esquecerem do consentimento informado assinado pelo EE, por exemplo, preencherem igualmente o protocolo de recolha de dados e o/a responsável pela investigação fica a aguardar esses consentimentos para utilizar devidamente a informação recolhida. Caso não receba o consentimento informado do EE, as respostas são consideradas nulas, acabando por ser excluídas/destruídas.

-A Dr.ª Sónia Dias forneceu alguns materiais disponíveis no GMOE. Ainda que haja sempre novidades, considero que o GMOE dispõe de ferramentas para avaliar e intervir em variadas temáticas, assegurando que todos têm ajuda que precisam.

-Na sessão com o RF, senti-me sempre na dúvida se era suposto eu intervir, dado que é um caso a que vou dar seguimento. Talvez esta dúvida assinala que me sinto mais preparada para começar a atuar, sob supervisão. Este é um caso que já foi alvo de alguma discussão, principalmente no sentido de o aluno beneficiar ou não de medidas de suporte adicionais. Dadas as implicações futuras que este tipo de medidas

tem, sou da opinião de que só em caso extremos e evidentes é que se devem acionar. É importante fazer uma reavaliação psicológica e juntar toda a informação que os professores possam partilhar, a fim de conseguir fundamentar a decisão de acionar ou não medidas adicionais para este aluno especificamente. É também importante monitorizar a evolução do aluno e o impacto das medidas implementadas.

-Por coincidência, a Dr.ª Sónia Dias encontrou-se com a diretora de turma do RF e aproveitou para sensibilizar a que todos os professores estejam atentos ao aluno e disponibilizem o seu *feedback*.

-Dadas as circunstâncias do isolamento profilático com que eu e a minha colega Inês Paiva nos vimos confrontadas, foi com bastante agrado que recebi a sugestão da Dr.ª Sónia Dias para pensar em algumas estratégias que poderiam ser úteis para intervir nas problemáticas referidas.

Teletrabalho

- | | | | |
|------------|--------|-----------------|---|
| 16.11.2020 | 9h-11h | 17h-18h
(3h) | <ul style="list-style-type: none">• Pesquisa sobre estratégias interventivas para problemáticas como a atenção/concentração e a aquisição gradual da leitura e escrita.• Seleção de algumas estratégias pertinentes. |
|------------|--------|-----------------|---|

-Para ajudar nesta tarefa, combinado com a minha colega Inês Paiva, comecei por pesquisar aquilo que já é feito a nível interventivo e que tipo de estratégias poderiam ser mais eficazes.

-Tendo em conta algumas características destas problemáticas e até de alguns casos que pude observar, seleccionei algumas estratégias que considerei pertinentes, servindo de modelo para nossa ação (minha e da colega Inês Paiva) interventiva.

17.11.2020	9:30-11h (1:30h)	Teletrabalho
------------	---------------------	--------------

-Depois de juntar alguma informação, eu e a colega estagiária Inês Paiva debatemos sobre aquilo que encontramos.

	<ul style="list-style-type: none"> • Reunião online com a colega Inês Paiva (Planeamento dos programas de intervenção). 	<p>-Chegando a um acordo, começamos a delinear algumas estratégias/atividades a incluir nos programas de intervenção no âmbito da atenção/concentração e da aquisição da leitura e escrita.</p> <p>- Numa reflexão final, considero que é muito mais difícil delinear caminhos e fazer escolhas quando percebemos que não estamos simplesmente a fazer mais um trabalho para a faculdade. Aqui trata-se da vida real, pessoas reais, problemas reais! Ainda assim, as experiências passadas já “dão alguma bagagem”, desde a preparação de programas hipotéticos nas UC de Psicologia da Educação ou de Desenvolvimento Socioemocional, por exemplo, até ao conhecimento de alguns instrumentos/medidas que nos podem ser úteis para a avaliação dos resultados destes programas, como tivemos oportunidade nas UC de Avaliação Psicológica e Desenvolvimento da Linguagem e Promoção de Competências de Literacia (DLCL).</p>
<p>18.11.2020</p>	<p>Teletrabalho</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reunião online com a colega Inês Paiva (Construção de um programa de intervenção de promoção da atenção/concentração); • Preparação de alguns anexos para os programas de intervenção. 	<p>-Depois de delineadas as estratégias e atividades, chegou a altura de estruturar o programa no âmbito atenção/concentração e calendarizar as sessões. Dada a azáfama deste primeiro período letivo e o tempo necessário para preparar o programa e resolver todas as formalidades, não foi fácil decidir a altura ideal para realizar o programa.</p> <p>-De facto, além da ansiedade de preparar algo que realmente pode e vai ser levado a cabo, ainda existe a necessidade de ter em atenção cuidados que devem ser tidos devido à pandemia. (In)felizmente não conseguimos</p>

prever o futuro, portanto, resta lidar com esta nova realidade, sendo cautelosas e antecipando vários cenários práticos possíveis.

-Da reunião com a colega Inês Paiva ficou a reflexão sobre as diferenças de preparar algo para ser feito a nível de intervenção individual e os programas que são pensados para indivíduos com determinadas características, realizados em grupo, mas que acabam por juntar personalidades/identidades diferentes. Afinal, todos somos únicos!

-Conforme ficou combinado com a colega Inês Paiva, preparei alguns anexos para os programas que correspondem ao material que vai ser utilizado nas várias sessões.

-Comparando com o programa de intervenção na atenção/concentração, pensar num programa interventivo no âmbito da aprendizagem formal da leitura e da escrita é mais complicado. Este tipo de programa implica

pensar nas fases típicas desta aprendizagem formal que corresponde a um determinado nível de escolaridade, dentro do 1.º Ciclo.

-Importa ressaltar também que não podemos imaginar a aprendizagem da leitura e da escrita como um processo linear, sendo que cada criança tem o seu ritmo e pode apresentar as mais diversas dificuldades, algumas específicas em determinadas áreas.

-Particularmente, senti dificuldades em decidir o que fazer neste programa. Não sei se pelo tipo de atividades ou pela complexidade que acarreta.

Teletrabalho

8:30h-

19.11.2020

11:30h

(3h)

- Reunião online com a colega Inês Paiva (Construção de um programa de intervenção na aquisição gradual da leitura e escrita.).

-Durante os últimos ajustes à estrutura dos programas de intervenção, eu e a minha colega Inês Paiva deparamo-nos com algumas questões. Por exemplo, quantos participantes deverá ter cada programa? Considerando a faixa etária (5-10 anos), talvez favorecesse um número reduzido de participantes. Devido à idade dos participantes, qual a medida mais adequada para avaliar o resultado destes programas? A solução poderá passar pela construção de grelhas de observação ou pedir que os EE ou professores titulares de turma preencham algum questionário específico. Ainda considerando as características dos participantes e das temáticas trabalhadas durante as sessões, qual o número de sessões adequado? Talvez menos sessões sejam mais eficazes, permitindo focar nos objetivos a trabalhar e não cansar as crianças. Por último, sendo que a aquisição da leitura e da escrita envolve várias fases que correspondem a um determinado nível de escolaridade, não será melhor focalizar a intervenção apenas numa faixa etária? Tendo em conta este facto e pensando numa ação mais eficaz, podemos considerar aplicar o programa apenas às crianças que frequentam o 1.º ano de escolaridade.

-Importa referir que para as construções destes programas, foi importante o conhecimento retirado da licenciatura, como por exemplo os conteúdos trabalhados nas UC de Comunicação e Linguagem, DLCL e até Psicopatologia.

Teletrabalho

8:30-11h

(2:30h)

20.11.2020

- Reunião online com a colega Inês Paiva

(Construção dos programas de intervenção).

<p>Teletreabalho</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa no âmbito da aquisição da leitura e da escrita (causas e consequências das dificuldades no processo e intervenção à distância); • Redação do enquadramento teórico; • Preparação de alguns anexos para os programas de intervenção. 	<p>9h-11h 23.11.2020 16h-17h (3h)</p>	<p>-Se já não era fácil detetar alguns pormenores/sinais que indicassem alguma dificuldade, por parte das crianças, no processo de aprendizagem, com o ensino à distância ficou pior ainda. A literatura demonstra que cada vez mais alunos demonstram dificuldades na aprendizagem da leitura e escrita logo no 1.º Ciclo. Além disso, é sabido que a literacia emergente é um dos principais preditores para o sucesso dos alunos na aprendizagem formal. Fica a questão: com o confinamento e/ou o isolamento profilático, como é que possível controlar/monitorizar o desenvolvimento deste processo e o impacto a médio e longo-prazo?</p> <p>-Depois de uns dias isolada em casa, soube bem voltar ao terreno. Na verdade, dá mais motivação, pois faz falta ter contacto com a realidade.</p> <p>-Durante a observação da 1ª sessão com o VR senti-me confortável. a Dr.ª Sónia Dias ajudou bastante, explicando alguns pormenores, visto já conhecer bem a história do aluno.</p>
<p>EB 2/3 Frei Caetano Brandão</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento do programa de intervenção na aquisição gradual da leitura e escrita; • Observação da 1ª sessão com o VR. 	<p>10h-13h 25.11.2020 (3h)</p>	<p>-Depois de presenciar uma situação inesperada, mais uma vez, percebi que o psicólogo ainda funciona como “bombeiro de serviço”, controlando todos os problemas e crises que vão aparecendo sem aviso.</p> <p>-Através de um momento de reflexão/desabafo com a Dr.ª Sónia Dias, fiquei com a sensação de que realmente a profissão do psicólogo, em geral, é solitária, no sentido de que ajudam todos, mas, pelo contrário, é difícil que alguém o consiga ajudar. Lidar com alguns casos mais delicados será, por exemplo, uma das situações mais complexas e difíceis</p>

		de gerir. Afinal, além de um psicólogo existe uma pessoa com as seus próprios sentimentos e debilidades. -Uma última reflexão: todos os cuidados são poucos nestas sessões, especialmente se englobar uma avaliação psicológica. Durante a sessão, o meu telemóvel vibrou e provocou distração, sendo que o aluno reparou logo e foi o próprio a avisar que um aparelho estava “a tocar”.
26.11.2020	15h-17h (2h) Teletrabalho • Desenvolvimento do programa de intervenção na aquisição gradual da leitura e escrita.	-Depois de tomada a decisão de focar no ano de escolaridade, dentro do 1.º CEB, fica mais fácil delinear o racional teórico do programa e pensar em estratégias/atividades de intervenção. Ainda assim, não sendo uma área exclusiva da especialidade de Psicologia, é complexo saber o que fazer.
27.11.2020	8:30h- 10:30h 15:30h- 18:30h (5h) Teletrabalho • Reunião online com a colega Inês Paiva (Construção dos programas de intervenção). • Desenvolvimento do racional teórico do programa de intervenção na aquisição gradual da leitura e escrita.	-Quando queremos transportar para a prática o que aprendemos durante a nossa formação académica percebemos a dificuldade da tarefa. Por exemplo, uma coisa é saber de antemão que, em muitos casos, a intervenção indireta é o mais eficaz, outra coisa é perceber como envolver todos os agentes educativos (e.g., EE, Educadores, Auxiliares). Surge também a dúvida sobre a adesão destes à intervenção, pois, muitas vezes é difícil conseguir que todos se juntem e se empenhem para o mesmo fim.
30.11.2020	09h-11h (2h) Teletrabalho	-Com as condições atuais não há outra solução senão reunir via online. Tem as suas vantagens como a rapidez do contacto, não sendo necessário nenhuma deslocação ou programar com alguma antecedência os

	<ul style="list-style-type: none"> • Reunião online com a colega Inês Paiva (Construção anexos para os programas de intervenção). 	<p>compromissos. Por outro lado, quando a qualidade de internet é fraca, por exemplo, fica complicado conseguir trabalhar. Particularmente, estas situações deixam-me nervosa porque não são variáveis possíveis de controlar. No entanto, devo ficar agradecida por conseguir realizar algumas tarefas e não ter maiores problemas.</p>
	<p>Teletrabalho</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reunião online com a colega Inês Paiva (finalização de alguns anexos para os programas de intervenção em construção) • Reunião presencial com a colega Inês Paiva (finalização e preparação para a apresentação dos programas de intervenção); 	<p>-Trabalhar em conjunto, mesmo à distância, tem algumas vantagens. Por exemplo, o que uma pessoa não repara, a outra pode dar conta. Especialmente neste tipo de tarefas toda a atenção é necessária e é sempre benéfico ter vários pontos de vista.</p>
02.12.2020	<p>16:30h-17:30h (1h)</p>	<p>-Só o facto de reunir fora de casa e pessoalmente traz-me a sensação de maior produtividade. Como se as ideias fluíssem mais facilmente.</p> <p>-Depois da reunião com a Dr.ª Sónia Dias e a colega Inês Paiva, fiquei mais motivada e aliviada por perceber que a Dr.ª concorda com a nossa proposta de programas. Assim, o <i>feedback</i> disponibilizado pela Dr.ª Sónia Dias foi positivo e serão tomadas as devidas medidas para a implementação dos programas de intervenção.</p>
03.12.2020	<p>10h-13h</p> <p>16h-17:30h (4:30h)</p> <p>Escola Secundária de Maximinos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reunião com a Dr.ª Sónia Dias (Apresentação dos programas de intervenção; Calendarização dos dias de estágio na semana seguinte). 	<p>-Através da apresentação de um caso, verificou-se a necessidade de avaliar o efeito das medidas universais, supostamente aplicadas até à data. Além disso, fica a questão: até que ponto algumas medidas</p>
04.12.2020	<p>18h-20h (2h)</p> <p>Teletrabalho</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reunião EMAEI online (Prof.ª Maria João Faria, Prof. Carlos Martins, Prof.ª Susana 	

Vieira, Prof.^a Justina Santos, Dr.^a Sónia Dias).

aplicadas não deverão ser consideradas medidas seletivas (e.g., apoio individualizado)?

-Para a aprovação dos PIT e PEI de alguns alunos verificaram-se dificuldades na visualização dos documentos (e.g., desformatação), o que gerou ansiedade e impaciência por parte da equipa. São vicissitudes do modelo online que vêm atrasar o desenvolvimento das tarefas.

-Da sessão de consulta psicológica individual retiro que é necessário ter em atenção a informação das diversas fontes e do indivíduo em questão para se apurarem factos e conhecerem diversas perspetivas quanto a um mesmo problema. Se a informação corresponder é um avanço para chegar a uma conclusão mais esclarecida e intervir mais rapidamente.

Escola EB 2/3 Frei Caetano Brandão:

- Desenvolvimento de tabelas-síntese de atividades de estágio, descrição de casos;
- Observação de uma intervenção em grupo (A., M., G.);
- Observação de uma sessão de consulta psicológica individual (caso J.M.).

10h-13h
(3h)

09.12.2020

-No final da sessão, a Diretora de Turma do G. (Prof.^a Susana Freitas) ajudou a esclarecer alguns factos e até a corroborar alguma informação obtida.

-Do caso em si, fica a reflexão do impacto que podem ter as expectativas dos outros (e.g., família, amigos) nos indivíduos, desenhando o caminho que este segue inconscientemente. Isto é, acabamos por ser aquilo que ou outros pensam de nós, correspondendo às expectativas.

-Durante a intervenção em grupo, notei os alunos muito agitados e a Dr.^a Sónia Dias com dificuldades em gerir a sessão. Cada um interrompia o outro, o que gerava confusão. Particularmente, para mim foi difícil manter a atenção. Ressalto que os três alunos estiveram num período

longo de quarentena, o que poderá justificar o retrocesso comportamental relativamente às conquistas até aqui conseguidas.

- Quando for responsável por dinamizar uma intervenção em grupo, um dos cuidados que considero importante é estabelecer regras de funcionamento desde início. Deste modo, é possível que todos entendam a dinâmica da intervenção. Por outro lado, acredito que nem sempre é possível manter um grupo em harmonia, por várias razões. Em situações de debate, por exemplo, é importante ter o cuidado de permitir que todos tenham igual oportunidade de intervir.

-Do dia de hoje fiquei com a sensação que as crianças e jovens estão “muito agarradas” às tecnologias. Não se trata só de estar constantemente com os telemóveis, mas a preferência ou prioridade pelos jogos de *playstation*, computador ou telemóvel em prol dos trabalhos ou estudos para a escola. Em alguns dos relatos constam zangas por causa dos jogos e até mudanças de comportamento para não ficar sem jogar. Preocupa-me esta “coincidência” cada vez mais constante. O uso descontrolado (praticamente adição/dependência) da internet e dos videojogos tem ganho a preocupação da comunidade científica, tendo aumentado significativamente os estudos em torno desta problemática. A violência dos videojogos e o seu impacto na vida real das crianças e jovens é já debatido há vários anos, dando lugar a outras questões como os níveis cada vez maiores níveis de necessidade de saciação e as fortes reações

emocionais quando as crianças e jovens privados da utilização de videojogos e internet.

-Através da análise das revisões feitas ao programa e respetivo racional percebi que é necessário estar atenta e preparar tudo tendo em conta as questões que podem ser colocadas na defesa do relatório de estágio. Seja em termos de fundamentação teórica para as decisões tomadas (e.g., número de sessões, duração do programa), seja em termos de eficácia já reportada e que ancora essas mesmas decisões.

Reunião online com a colega Inês Paiva

- revisão do programa de promoção da atenção/concentração

16h-18h
(2h)

12.12.2020

-Ao nível pessoal, senti muita dificuldade em concentrar-me e ser produtiva nesta reunião, principalmente porque se realizou num dia de fim-de-semana. Quando o nosso cérebro relaciona fim-de-semana a descanso (e o nosso corpo também o pede) é difícil contornar esta mensagem.

-Enquanto estive na biblioteca, reparei que alguns alunos estão a fazer testes em separado e mais tarde. Esta situação poderá estar relacionada com a pandemia, nomeadamente a quarentena ou o isolamento, que vem atrasar algumas tarefas. Esta conjectura vem demonstrar, mais uma vez, a flexibilidade que os professores necessitam ter para contornar estas situações, procurando sempre o melhor para os alunos.

Escola EB 2/3 Frei Caetano Brandão

- Realização de pequenas tarefas relacionadas com o estágio;
- Observação de uma sessão de consulta psicológica individual (Caso J.M.).

10h-13h
16h-17h
(4h)

15.12.2020

-Da sessão individual com o J.M., retiro que alguns pormenores (e.g., a caligrafia) podem dar pistas para compreender e intervir em possíveis problemáticas. Além disso, vários aspetos fizeram-me lembrar casos

anteriores que observei (e.g., o comportamento do aluno, as respostas e reações da Dr.^a Sónia Dias).

-Durante a sessão, o discurso do aluno não me transmitiu confiança. Algumas informações dita pelo J.M. nesta sessão não coincidem com o que foi dito na sessão anterior. Em reflexão com a Dr.^a Sónia Dias percebi que sentimos o mesmo. Notei igualmente que o aluno não mantém um contacto ocular constante e mostra-se alienado, por momentos.

-A Dr.^a Sónia Dias mostrou-se em dúvida sobre a aplicação ou não da WISC-III ao J.M. Como psicólogos, devemos sempre ter o cuidado de analisar a necessidade de uma avaliação psicológica e as medidas ou métodos a utilizar, respeitando o cliente.

-Ainda que goste de ter companhia para me motivar nas tarefas a realizar, estar “sozinha” na biblioteca possibilita conhecer mais elementos do AE e observar diversas interações entre esses elementos. Numa dessas interações, entre a Dr.^a Sónia Dias e a professora Susana Freitas (Diretora de Turma de J.M.) debatemos algumas informações acerca do J.M. e foi possível obter mais informação sobre a turma em que este está inserido.

-Através da consulta do processo individual do G., foi possível obter mais informação para uma descrição completa e fidedigna do caso. Além disso, os registos permitem perceber o percurso do aluno e captar alguns elementos adicionais sobre a história de vida do aluno, que podem ser

Escola EB 2/3 Frei Caetano Brandão

- 10h-
13:30h
- Realização de pequenas tarefas relacionadas com o estágio;
 - Observação de uma sessão de consulta psicológica individual (Caso V.R.).
 - Consulta do processo individual do aluno G.;
- 16.12.2020 18h-19h
(4:30h)

Teletrabalho

	<ul style="list-style-type: none"> • Reunião online com a colega Inês Paiva (revisão do programa de promoção da leitura e escrita). 	<p>essenciais para a formulação de caso e a preparação da intervenção individual.</p> <p>-A reunião com a colega Inês Paiva serviu para melhorar a fundamentação teórica/empírica dos programas de intervenção que temos vindo a construir. Com a revisão de terceiros (e.g., colegas, professora Íris Oliveira) conseguimos melhorar o nosso trabalho e estar mais preparadas até para defender o que preparamos. Acredito que esta ajuda dá mais segurança e confiança.</p>
10h-12h 14h- 16:30h (4:30h)	<p>Reunião presencial com a colega Inês Paiva</p> <ul style="list-style-type: none"> • revisão dos programas de intervenção em construção 	<p>-Esta reunião permitiu realizar algumas tarefas que, em modo online, se tornavam mais difíceis (e.g., construção dos folhetos). Ainda, a divisão de tarefas permitiu adiantar o trabalho.</p> <p>-Como, nos últimos dias, estivemos separadas no estágio, eu e a colega Inês Paiva aproveitamos esta reunião para debater aquilo que temos observado e realizado no estágio. É uma boa oportunidade para ter conhecimento de diversas realidades, uma vez que estamos em contextos diferentes.</p>
17.12.2020		
9:30h-11h 18h-19h (2:30h)	<p>Teletrabalho</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reunião online com a colega Inês Paiva (revisão dos programas de intervenção em construção). 	<p>-Esta reunião serviu para aprimorar e acrescentar alguns anexos relativos aos programas. Ao escrever parece pouco, mas na verdade os pormenores acabam por levar mais tempo.</p> <p>-Sinto que, nesta fase, a minha capacidade de concentração me falha. Talvez por ser já muito tempo nestas circunstâncias de trabalho à distância e o cansaço acumula-se.</p>
18.12.2020		

	<p>-Mais uma vez a qualidade da internet não ajudou. As falhas contantes provocaram atrasos e, conseqüentemente, alguma irritabilidade da minha parte. Aceitar e ultrapassar os imprevistos é algo que devo melhorar.</p> <p>-Durante a revisão dos programas surgiu um debate sobre questões éticas, nomeadamente até ponto podemos facultar ao Professor Titular de turma das crianças alguma informação retirada, junto dos alunos, nas sessões do programa (e.g., emoções ligadas à disciplina de Português)?</p>
<p>19.12.2020</p> <p>18h-19h (1h)</p>	<p>Teletrabalho</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reunião online com a colega Inês Paiva (revisão dos programas de intervenção em construção).
<p>05.01.2021</p> <p>11h-13:30h (2:30h)</p>	<p>Escola EB 2/3 Frei Caetano Brandão</p> <ul style="list-style-type: none"> • Continuação da descrição do caso G.; • Observação da avaliação psicológica do J.M. (aplicação da WISC-III).
	<p>-Durante a redação do relatório psicológico do G., senti que quanto mais informação obtenho, mais esforço é necessário para estruturar essa mesma informação num documento integrador. Registe-se ainda, que neste tipo de tarefa de um psicólogo é necessário ter cuidados, tais como: utilizar um estilo integrativo, apresentando resultados, áreas fortes e deficitárias; evitar usar uma linguagem muito específica, de modo a</p>

		<p>facilitar a leitura e compreensão do relatório; evitar transparecer opiniões pessoais, etc.</p> <p>-Pelas dificuldades que senti no J.M. ao responder à WISC-III (e.g., nomear corretamente o que falta numa figura), questiono-me até que ponto é fiável aplicar a versão portuguesa do instrumento a uma criança que chegou recentemente do Brasil.</p> <p>- Enquanto esperava pelo início da consulta psicológica individual, senti muito frio. Com as baixas temperaturas que se fazem sentir no país, questiono-me sobre as condições que docentes, alunos e funcionários realmente têm nas escolas. Inclusive, já aparecem várias notícias a sensibilizar para este assunto. Alguns alunos queixam-se que não conseguem sequer escrever, muito menos estar atentos nas aulas. Esta situação pode até prejudicar o seu rendimento escolar. Portanto, as escolas devem seguir as normas da DGE (e.g., manter os espaços arejados), mas é necessário rever a forma como colocar em prática as indicações dadas, sem prejudicar as condições necessárias ao ensino-aprendizagem.</p>
17h-	Teletrabalho	-A reunião com a Dr.ª Sónia Dias e a colega Inês Paiva foi positiva, no sentido de que permitiu esclarecer as próximas etapas relativamente ao programa de intervenção vocacional que iremos começar a aplicar já no início do 2.º período letivo e sobre os programas preparados por mim e pela colega Inês Paiva. Consegui perceber que nos espera muito trabalho.
06.01.2021	<p>17:30h</p> <p>17:30h-</p> <p>19:50h</p> <p>(2:50h)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reunião online de início de período letivo (colega Inês Paiva, Dr.ª Sónia Dias); • Reunião EMAEI online (Prof.ª Maria João Faria, Prof. Carlos Martins, Prof.ª Susana

Vieira, Prof.^a Justina Santos, Dr.^a Sônia Dias).

Por um lado, fico preocupada em conseguir fazer tudo da melhor forma possível, por outro lado sei que tenho todo o apoio de que possa precisar. O que me deixou mais ansiosa é saber se vou ficar responsável por uma turma, na orientação vocacional, e os alunos que queiram ajuda ou que achemos que precisam de apoio adicional devem recorrer a mim. Para conseguir ajudá-los é necessário pesquisar sobre intervenções vocacionais, a oferta formativa e a legislação atual.

-A reunião de EMAEI serviu para atualizar o regulamento interno, de acordo com o que realmente está a ser feito pela equipa. Pessoalmente, contava com que fossem debatidos alguns casos. Principalmente, porque estamos no início de um período letivo e seria expetável uma monitorização do desenvolvimento dos alunos que beneficiam de medidas de suporte.

-Nesta reunião, eu e a colega Inês Paiva debatemos questões práticas da aplicação do programa, como por exemplo: o acesso aos instrumentos de pré e pós-teste; a disponibilização de algum material aos pais/EE e professores. Sendo que, em algumas sessões, teremos que incluir alguns colegas ou turma completa do aluno em questão, surgiu a dúvida sobre a viabilidade da participação de alunos que não sejam seguidos pelo GMOE. À priori, os pais/EE assinam, no processo de matrícula, um documento que já autoriza a participação dos filhos neste tipo de atividade.

10:30h-
13h
14h- 15h
(3:30h)
07.01.2021

Reunião presencial com a colega Inês Paiva

- Finalização do Programa de Promoção de Competência de Atenção e Concentração

		<p>-A preparação de um FAQ não só é útil para mim, no sentido de me ajudar a estruturar as informações importantes relativamente aos (per) cursos que os alunos podem escolher após o 9.º ano, como também serve de guia para os alunos se envolverem na sua exploração vocacional.</p> <p>-A tabela com as sessões, objetivos e materiais necessários na intervenção vocacional é útil para me orientar no desenvolvimento desta intervenção. Além disso, no futuro tenho um esboço do que foi feito para redigir o meu relatório.</p> <p>-Quanto ao programa de intervenção vocacional, este levanta, de certo modo, algumas questões éticas. Por exemplo, alguns alunos podem ser já acompanhados fora da escola. Além disso, esta não é uma intervenção voluntária, visto que os alunos das turmas selecionadas estão automaticamente inscritos nas sessões. Talvez esta decisão se justifique pelo número elevado de alunos que acabam por mudar de curso, posteriormente. Ainda, os alunos parecem demonstrar falta de perspetiva de futuro ou não sabem as opções que lhes são possibilitadas após o 9.º ano.</p> <p>-A intervenção vocacional é feita no contexto de sala de aula com a turma inteira (média de 20 alunos), mas o que tem sido demonstrado na literatura relativamente à eficácia das intervenções é que o ideal seria desenvolver sessões com grupos entre seis a nove alunos.</p>
11h-12:30h	<p>Reunião presencial com a colega Inês Paiva</p> <ul style="list-style-type: none"> • Preparação de um FAQ para disponibilizar aos alunos incluídos no programa de intervenção vocacional 	
12.01.2021	<p>14:30-18:30h</p> <ul style="list-style-type: none"> • Construção de uma tabela resumindo sessões, objetivos e materiais necessários; <p>Escola Secundária de Maximinos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sessão de intervenção vocacional (três turmas do 9.º ano de escolaridade). 	

-
- Durante a primeira sessão, nas turmas, a Dr.^a Sónia Dias demonstrou uma atitude firme, estabelecendo, desde logo, limites e esclarecendo as regras. No início, os alunos pareciam agitados, mas ao longo da sessão a Dr.^a Sónia Dias foi conseguindo captar a sua atenção.
 - No preenchimento do questionário para a avaliação do impacto da intervenção, percebi que a maioria dos alunos demorou a preencher, o que eu já esperava pois são questões com que os alunos não são habitualmente confrontados (e.g., características individuais).
 - Quando questionados sobre as ideias que têm para o seu futuro, a maioria dos alunos responde que não sabe ou que ainda não pensou nisso. Alguns alunos que já pesquisaram ou estão indecisos na sua escolha, outros apresentam ideias de profissões que querem seguir.
 - Durante a apresentação dos (per) cursos após o 9.º ano, a Dr.^a Sónia Dias foi desmistificando algumas crenças como a desvalorização dos cursos profissionais. Aliás, uma das questões frequentemente colocadas pelos alunos é a possibilidade de seguir no Ensino Superior após a realização de um Curso Profissional.
 - Talvez por ser uma novidade, o conteúdo em que os alunos apresentaram mais dúvidas foi as disciplinas de permuta (portaria 226/A). Pessoalmente, também sinto que é a parte em que necessito de estudar melhor a legislação para ficar melhor esclarecida.
-

<p>-Na sessão de sensibilização contra o <i>bullying</i> e <i>cyberbullying</i> foram</p>	
<p>apresentadas algumas histórias, em vídeo, seguidas de um momento de debate com os alunos. Ainda que seja uma animação, as histórias escolhidas parecem-me pertinentes uma vez que os protagonistas são crianças, o que favorece o envolvimento dos alunos nestas sessões. Além disso, são apresentadas várias perspetivas: da pessoa que é testemunha de um episódio de <i>bullying</i>; da vítima de <i>bullying</i> e do <i>bullie</i>. Pessoalmente, considero importante a sensibilização para o sofrimento de uma vítima de <i>bullying</i>, tal como a sensibilização para não julgar e marginalizar o <i>bullie</i> pois, muitas vezes desconhecemos as razões que estão por detrás do seu comportamento.</p>	
<p>-No que diz respeito ao <i>cyberbullying</i> é necessário que as crianças entendam o perigo que existe nas redes sociais e na internet em geral.</p>	
<p>Além disso, é importante que as crianças conheçam algumas medidas de segurança (e.g., não aceitar pedidos de amizade de alguém que não conheçam; não partilhar fotos que revelem a sua localização). Conteúdos que foram igualmente abordados nesta sessão.</p>	
<p>-Particularmente na turma em que foi feita esta sessão, percebi que alguns alunos já conheciam uma ou outra história que foi apresentada e que já seguem algumas recomendações para manter a sua segurança. Deixa-me satisfeita pois significa que as famílias e as próprias crianças estão já familiarizadas e alerta para este fenómeno.</p>	

10h- Escola EB 2/3 Frei Caetano Brandão

13.01.2021 11:30h (1:30h) • Sessão “*Bullying e Cyberbullying*” (turma de 5.º ano).

			-Alguns elementos da turma demonstraram-se atentos e interessados, partilhando algumas histórias e colocando questões.
			-Durante a aplicação da WISC-III, o J.M. demonstrou prontidão na resposta. O exercício onde percecionei maior dificuldade por parte do aluno foi o de Semelhanças. Algumas vezes, desconhecia as palavras em português de Portugal.
15.01.2021	10:40h- 11:45h (1:05h)	Escola EB 2/3 Frei Caetano Brandão • Observação da avaliação psicológica do J.M. (aplicação da WISC-III).	-O J.M. continua a não manter contacto ocular, sendo que a Dr.ª Sónia Dias pede, várias vezes, para este olhar para ela. -Pessoalmente, este é um aluno com o qual tenho dificuldade em estabelecer relação. Não consigo bem discernir o que o J.M. pensa ou sente.
			-A reunião serviu para melhorar o FAQ que eu e a colega Inês Paiva construímos, nomeadamente das qualificações associadas a cada curso disponível. Acredito que este documento será útil até para o GMOE e espero que todas as questões/dúvidas que os alunos possam ter fiquem respondidas.
18.01.2021	16:30h- 18:30h (2h)	Teletrabalho • Reunião online com a colega Inês Paiva (revisão do FAQ).	-Eu e a colega Inês Paiva aproveitamos ainda para debater acerca da possibilidade de o Governo decretar o fecho das escolas, considerando a gravidade da crise pandémica do país. Ambas percebemos o impacto que o ensino à distância teve nas crianças e jovens, até pelos momentos de interação que tivemos com a Dr.ª Sónia Dias. Ao nível da aprendizagem, a questão da acessibilidade aos recursos necessários é uma preocupação.

<p>Desde logo, acentua-se a desigualdade. Por outro lado, o aproveitamento que os alunos têm nesta modalidade de ensino é questionável. Para os docentes também não é possível controlar o que os alunos estão a fazer ou dar resposta a todas as suas necessidades. Por parte destes profissionais é-lhe exigido maior criatividade para as atividades a realizar à distância com os alunos.</p>	<p>-Na tabela que já tínhamos construído com as sessões, objetivos e material para a intervenção vocacional, acrescentamos três colunas relativamente às reações de cada turma.</p> <p>-No cômputo geral, percebemos que os alunos se demonstraram agitados. Em duas das turmas foi mais notória a indecisão e falta de pesquisa relativamente ao percurso a seguir após o 9.º ano de escolaridade. Além disso, ao longo das próximas sessões será necessário ir aprofundando com os alunos determinados conteúdos que foram apresentados (e.g., disciplinas de permuta, exames nacionais).</p>
<p>16:40h- 20.01.2021</p>	<p>Teletrabalho</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reunião online com a colega Inês Paiva (revisão da tabela relativa à intervenção vocacional)
<p>17:40h (1h)</p>	
<p>18:30h- 20.01.2021</p>	<p>Teletrabalho</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reunião EMAEI online (Prof.^a Maria João Faria, Prof. Carlos Martins, Prof.^a Susana Vieira, Prof.^a Justina Santos, Dr.^a Sónia Dias).
<p>20:30 (2h)</p>	
	<p>-Através da verificação dos RTP e PEI de alguns alunos percebi que a maioria beneficia de medidas adicionais. Além disso, em ou outro caso foi decidido acrescentar mais medidas de suporte sugeridas pelos professores. Esta questão preocupa-me, pois, é sinal que a situação desses alunos se agravou. Também fui percebendo que alguns casos têm em comum problemas comportamentais (e.g., agressividade).</p>

		-Nesta reunião senti os professores cansados, inclusive pediram para terminar mais cedo devido ao acumular de horas em reuniões.
		-Antes de começar a sessão tivemos problemas técnicos (o computador não funcionava) o que obrigou a mudar de sala. Este imprevisto teve impacto no resto da sessão pois o tempo disponível ficou mais apertado, além de que a turma ficou mais agitada.
10h- 21.01.2021	Escola EB 2/3 Frei Caetano Brandão • Sessão “ <i>Bullying e Cyberbullying</i> ” (turma de 5.º ano).	-Ao longo da sessão alguns alunos participaram, respondendo às perguntas da Dr.ª Sónia Dias. Existiram também momentos de tensão, levando a que um aluno caísse no choro. Valeu a intervenção da Dr.ª Sónia Dias e do professor. -Nesta turma parece-me existir uma certa tensão, nomeadamente entre alguns elementos.
11h-13h 25.01.2021	Teletrabalho • Revisão do programa de intervenção individual (caso G.); • Redação do relatório individual do caso G.	-Passar por um segundo confinamento geral e assistir ao agravamento da crise pandémica que assola o país, não configura, de todo, a melhor experiência em contexto de estágio. Não foi uma notícia inesperada nem repentina, mas tem impacto na realização das atividades preparadas para o estágio. Exige uma adaptação para o trabalho à distância. Para tal, é importante ter em conta algumas estratégias como: destacar, em casa, um espaço físico exclusivo para trabalho; colocar uma música ambiente e ter uma garrafa de água por perto. Desta forma, impomos limites, não nos sentimos sozinhos e mantemo-nos hidratados. Importa também considerar as recomendações da própria OPP.
11h-13h (2h) 27.01.2021	Teletrabalho • Redação do relatório individual do caso G.	
10h-13h (3h) 29.01.2021	Teletrabalho • Reunião EMAEI online (Prof.ª Maria João Faria, Prof. Carlos Martins, Prof.ª Susana	

Vieira, Prof.^a Justina Santos, Dr.^a Sónia
Dias).

- Ao nível do caso G., considerando que o aluno mantém algumas dificuldades, nomeadamente ao nível dos fonemas, será pertinente acrescentar atividades de leitura/escrita de palavras monossilábicas com esses mesmos fonemas no plano de intervenção. Ainda, é importante considerar a alteração das atividades para que a intervenção possa ser feita à distância. Outra questão que convém confirmar neste caso é a existência de condições que o aluno tem em casa (e.g., computador próprio).
 - Com o prolongamento do Estado de Emergência e consequentemente adaptação para Ensino à Distância é necessário também proceder a alterações no que ao estudo científico da dissertação. Nomeadamente a distribuição e assinatura dos consentimentos informados por parte dos pais e o preenchimento dos questionários, por parte dos alunos. Esta situação deixa-me apreensiva pois não tenho garantia da adesão por parte dos EE e dos próprios alunos nesta modalidade de recolha de dados. Obrigada, ainda, a tomar outras medidas, tais como: optar por outro processo de amostragem e recorrer a mais contactos.
 - A reunião de EMAEI serviu para analisar e aprovar documentos como RTP's de alguns alunos. Constatei que muitos casos se tratavam de atualizações destes documentos, devido à mudança de ciclo. Além disso, através das interações foi possível perceber que as reuniões, onde os
-

professores estão incluídos, acumulam-se nesta fase em que as escolas se preparam para reativar o ensino à distância.

-É a primeira vez que utilizo a técnica de formulário online, pelo que estou um pouco apreensiva. Desde logo, pelo receio de ocorrer algum erro. Em segundo, não terei oportunidade de controlar e ajudar os alunos no preenchimento dos questionários. Por outro lado, a construção deste tipo de formulário é simples e rápida de perceber.

-Na reunião de EMAEI, discuti-se a (des)valorização da escola, por parte de algumas famílias de etnia cigana, que se poderá rever nas retenções e abstenção dos educandos/alunos. Uma das respostas a esta situação será a priorização destas famílias às necessidades básicas (e.g., segurança) dos filhos, que podemos reconhecer na pirâmide de Maslow. Por outro lado, as tradições étnicas continuam vinculadas (e.g., casamento), o que poderá levar à desvalorização dos estudos, por parte dos alunos. -Além disso, também foi abordada na reunião de EMAEI a diferença entre Apoio Tutorial (Medida Seletiva de Suporte à Aprendizagem) e o Apoio Tutorial Específico (recurso adicional, visando a diminuição das retenções e do abandono escolar precoce e consequentemente, a promoção do sucesso educativo). Foi a primeira vez que ouvi falar desta última medida, mas percebi que existe alguma confusão por parte dos professores nesta distinção. Portanto, poderá haver necessidade de clarificar o que cada uma implica.

Teletrabalho

- | | |
|--------|---|
| 11h- | • Reformulação dos questionários online; |
| 12:30h | • Pesquisa bibliográfica; |
| 15h- | • Reunião EMAEI online (Prof. ^a Maria João |
| 18:30h | Faria, Prof. Carlos Martins, Prof. ^a Susana |
| (5h) | Vieira, Prof. ^a Justina Santos, Dr. ^a Sónia
Dias); |

01.02.2021

-Tive conhecimento que a Educação Inclusiva consta no tópico de “outros assuntos” das atas do Conselho Pedagógico. Pelo que sobra pouco tempo para apresentar e debater o necessário.

-A reunião com os diretores de turma (9.º ano) serviu para perceber a disponibilidade das turmas inseridas no programa de intervenção vocacional para realizar as sessões à distância. A incerteza quanto ao funcionamento do Ensino à distância leva a que as decisões tenham que ser adiadas. Apenas com o conhecimento dos horários das aulas síncronas e assíncronas, conseguiremos chegar a um consenso, o que atrasa ainda mais o decorrer das atividades de estágio.

-Na reunião com a Dr.ª Sónia Dias e a colega Inês Paiva, foi possível perceber o ponto de situação daquilo que conseguimos ou não fazer à distância. Embora seja preciso alguns ajustes, será possível continuar as atividades previstas.

-Na leitura sobre o multiculturalismo e a Educação, percebi como é importante este tema. Numa altura em que Portugal recebe cada vez mais estrangeiros, vindos dos mais variados contextos, é importante sensibilizar para compreensão de diferenças culturais. No contexto do AE, especificamente, notei que chegaram alguns alunos novos que não estão adaptados ao ensino e à realidade portuguesa. A escola e os professores precisam obter mais conhecimento e refletir em conjunto para melhor estarem preparados para a inclusão desta diversidade.

Teletrabalho

- | | |
|----------------|--|
| 10h-10:30h | • Reunião com os diretores de turma de 9.º ano OV (Prof. Luís Costa; Prof.ª Martine Costa; Prof.ª Cristina Gonçalves; Dr.ª Sónia Dias) |
| 02.02.2021 | • Reunião com a Dr.ª Sónia Dias e a colega estagiária Inês Paiva |
| 12:30h (2:30h) | • Pesquisa bibliográfica sobre multiculturalismo/inclusão. |

	<p>-Na reunião de EMAEI, notei que os professores estavam preocupados com a preparação das aulas à distância. Alguns alunos ainda estão a receber material informático para conseguir assistir às aulas e trabalhar em casa. Além disso, os professores têm consciência que alguns alunos, estando em casa, não terão o mesmo empenho. Ao mesmo tempo que é preocupante, acredito que deve deixar estes profissionais frustrados. A par desta situação, percebi que os docentes gostariam que o AE tivesse em consideração a acumulação de várias funções, que leva a que os professores nem sempre consigam dar o contributo que acham necessário nos diferentes cargos.</p> <p>-Uma questão que me preocupa, e que foi mencionada em alguns RTP's que foram analisados, é a falta de recursos humanos na Educação Especial, que pode impossibilitar que todos os alunos tenham a ajuda necessária.</p>
<p>04.02.2021</p> <p>15h-18h (3h)</p> <p>Teletrabalho</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reunião EMAEI online (Prof.^a Maria João Faria, Prof. Carlos Martins, Prof.^a Susana Vieira, Prof.^a Justina Santos, Dr.^a Sónia Dias). 	<p>-A reunião com a colega Inês Paiva serviu para discutir determinados aspetos das sessões à distância.</p> <p>-Na preparação da intervenção à distância, surgem questões como o tempo que podemos despende em casa sessão e a privacidade que realmente temos. Principalmente com crianças, é necessária criatividade para as “manter connosco” e realizarem o que se pretende em cada sessão. Além disso, estando em casa, os pais podem tentar controlar o que os filhos estão a fazer e ver se estão bem.</p>
<p>08.02.2021</p> <p>10:30h-11:30h 11:30h-13h 14:30h-18h (6h:30h)</p> <p>Teletrabalho</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reunião online com a colega Inês Paiva; • Adaptação da intervenção individual com o G. para o modo virtual. 	

	<p>10:30h-12:30h</p> <p>16:30h-18h</p> <p>(5:30h)</p>	<p>09.02.2021</p>	<p>Teletrabalho</p> <ul style="list-style-type: none"> • Preparação e ajuste de materiais para a intervenção individual com o G. • Redação da fundamentação teórica de intervenção individual com o G. 	<p>-Na preparação das sessões para a intervenção individual com o G. e do material necessário, a minha principal preocupação é cativar o aluno. Sendo uma criança, importa que o material seja chamativo, com cores, imagens e itens representativos dos gostos da criança em questão.</p> <p>-Não se reunindo condições para um diagnóstico, a fundamentação teórica requer mais informação sobre as problemáticas que o aluno apresenta. Para mim, é mais trabalhoso, principalmente na parte de estabelecer ligações entre as problemáticas.</p>
	<p>11h-12h</p> <p>14h-16h</p> <p>(3h)</p>	<p>10.02.2021</p>	<p>Teletrabalho</p> <ul style="list-style-type: none"> • Preparação e ajuste de materiais para a intervenção individual com o G. 	<p>-Considero a parte da preparação mais interessante porque encontramos coisas que nunca pensaríamos utilizar em sessões de intervenção. É uma das coisas que me cativa para trabalhar com esta população, pois permite fugir ao quotidiano de entrevistas e aplicação de instrumentos. Por outro lado, a intervenção junto deste grupo requer mais atenção aos pormenores e precaver alguns percalços. As crianças são genuínas e se estiverem cansadas, podem espontaneamente dizê-lo e parar o que estão a fazer.</p>
	<p>11:30h-13h</p> <p>14:30h-18:30h</p> <p>(5:30h)</p>	<p>11.02.2021</p>	<p>Teletrabalho</p> <ul style="list-style-type: none"> • Redação da fundamentação teórica da ação de sensibilização. 	<p>-Da revisão bibliográfica efetuada, retiro que o multiculturalismo preconiza, sobretudo, o respeito pela diversidade. Começou como um movimento na luta contra o racismo, que efetivamente continua atual, tornando-se um conceito abrangente.</p> <p>-É necessário sair da nossa realidade e perceber o mundo do outro, o que os autores chamam de “olhar multicultural”. Respeitar uma cultura diferente da nossa não significa adaptar aquilo que conhecemos como</p>

normativo na nossa sociedade, mas sim permitir-nos conhecer e abraçar o novo, o desconhecido.

-Quanto mais leio sobre multiculturalismo, mais percebo a importância da sensibilização para este tema. Inclusive, tal como os vários autores indicam, é importante que haja efetivamente mudança na sociedade, iniciando nas escolas. O próprio diploma das Leis Base do Sistema Educativo invoca a igualdade de oportunidades para todos aprenderem. Na literatura, percebe-se que os professores manifestam já uma atitude positiva face ao multiculturalismo. Por outro lado, ainda são poucas as ações de formações e de sensibilização ainda que os professores frequentam.

-Antes da reunião com a Prof.^a Carla Durão senti-me nervosa. Tentei não transparecer isso e dar o meu melhor. Durante a reunião, foi possível perceber a situação atual do G. e se efetivamente reunia as condições para realizar uma intervenção à distancia. Apesar de não ser um contexto de consulta, senti que devia ter alguns cuidados, desde logo com a linguagem e o modo como passava a informação.

-Com a ajuda da Prof.^a Carla Durão, será efetuado o contacto com a mãe. Mais um desafio a enfrentar e para o qual me devo preparar, começando pelas questões que quero colocar. No final, espero conseguir estabelecer uma boa relação com a mãe do G. e transmitir segurança.

Teletrabalho

- Redação da fundamentação teórica da ação de sensibilização;
- Pesquisa bibliográfica;
- Preparação e ajuste de materiais para a intervenção individual com o G.;
- Reunião com a Professora Titular de Turma do G. (Carla Durão).

14h-18h
(4h)

12.02.2021

		<p>-Antes da reunião com a mãe do G. estava muito nervosa dado que é a primeira experiência sozinha. Fico mais ansiosa por pensar no outro lado, no que posso fazer para que o cliente se sinta confortável e seguro.</p> <p>-Durante a reunião com a mãe do G., o aluno estava por perto a ver televisão, acabando por interromper a reunião. Percebi o G. muito agitado e frequentemente em volta da mãe. Na próxima vez que reunir com a mãe, tentarei que a criança não fique por perto até para conseguir que a mãe fale mais abertamente sobre as suas dúvidas e preocupações.</p> <p>-No final da reunião, optei por não fornecer o meu contacto telefónico pessoal, pois penso que se deve manter um limite. Assim, o nosso contacto será feito através da <i>Classroom</i>, onde só nós (envolvidos na intervenção) temos acesso. Desta forma, também é mais fácil para mim partilhar algumas dicas de atividades para a mãe realizar com o G.</p> <p>-Na revisão bibliográfica procurei saber mais sobre o impacto do divórcio no seio familiar e, principalmente nas crianças.</p> <p>-Na revisão dos materiais para a intervenção com o G., reparei que não tinha colocado a parte da avaliação da sessão. Assim, acrescentei emojis (verde, amarelo e vermelho) nos <i>slides</i>. É uma forma simples e dinâmica de colocar a criança a refletir sobre a sessão, pelo que me dá informação para a avaliação do processo de intervenção.</p>
15.02.2021	<p>Teletrabalho</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa bibliográfica; • Redação da fundamentação teórica da intervenção psicológica individual com o G.; • Reunião com a mãe (EE) do G. 	<p>11h-13h</p> <p>15h-18h (5h)</p>
16.02.2021	<p>Teletrabalho</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa bibliográfica; • Preparação e ajuste de materiais para a intervenção individual com o G.; 	<p>9h-13h (4h)</p>
17.02.2021	<p>Teletrabalho</p>	<p>11h-13h</p> <p>15h-18h</p> <p>-A reunião serviu para traçar um plano para um programa de formação parental. Desde logo, o primeiro passo é angariar as famílias,</p>

(5h)	<ul style="list-style-type: none"> • Preparação e ajuste de materiais para a intervenção individual com o G.; • Atualização do relatório individual do caso G.; • Reunião on-line com a Dr.^a Sónia Dias; Dr.^a Neusa Silva, Dra.^a Rita Azevedo; Dr.^a Ana Dias e Inês Paiva; • Revisão da fundamentação teórica da ação de sensibilização com os professores. 	<p>considerando que é importante motivar para participarem neste projeto, sendo que o modo obrigatório não seria uma opção adequada. Na organização de um programa deste género também importa perceber quais são as maiores necessidades até ao momento. Após esta informação, deve ser feita uma triagem para dirigir o programa a um ciclo de escolaridade.</p> <p>-Pessoalmente, considero que este programa é pertinente, desde logo porque ao trabalhar com crianças devemos entender que a ação do psicólogo será mais eficaz se existir uma intervenção (in)direta com os pais. Num contexto de pandemia, todos fechados em casa, os pais deparam-se com as dificuldades para lidar e ajudar os filhos. De certa forma, o confinamento leva à convivência mais frequente e os pais acabam por ganhar consciência dos problemas que a própria escola sinaliza e os pais poderiam ainda não aceitar.</p> <p>-Rever os conteúdos sobre as representações sociais, lecionado em Psicologia Social, ajudou-me a perceber a formação dos preconceitos em relação a outras culturas, etnias e religiões.</p>
<p>09:30h-12:30h 14h-18h 18.02.2021 (7h)</p>	<p>Teletrabalho</p> <ul style="list-style-type: none"> • Revisão da fundamentação teórica da ação de sensibilização com os professores; • Descrição das atividades realizadas em estágio; 	<p>-Através de uma nova revisão de literatura, foi possível acrescentar, na fundamentação teórica, mais sugestões de atividades que os professores poderão realizar com os alunos, a fim de fomentar a compreensão da diversidade cultural nas escolas. Na minha perspetiva é o que mais precisam, algo ou alguém que os ajude para se sentirem amparados.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • Estruturação da ação de sensibilização. 	<p>-Para a descrição atividades realizadas em estágio foi necessário rever as minhas observações desde o início do estágio. Sem me dar conta, muita coisa já se passou. Nem tudo correu como esperado, mas fica na memória cada experiência.</p>
<p>09:30h-19.02.2021</p> <p>12:30h (3h)</p> <p>Teletrabalho</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estruturação da ação de sensibilização; • Pesquisa de atividades para sugerir à mãe do G. 		<p>-Na estruturação da ação de sensibilização, procurei focar-me na fundamentação teórica. No entanto, numa ação de sensibilização não basta debitar conhecimento. É necessário favorecer a partilha de experiências, aproveitando para introduzir definições de conceitos, por exemplo. É igualmente importante mostrar humildade e explicar que a minha função é ajudar.</p> <p>-Na pesquisa de atividades para sugerir à mãe do G., foquei-me no objetivo de cada sessão de forma a ficar organizado. Desta forma, a mãe poderá perceber o que vou fazendo com o G.</p>
<p>11h-13h-22.02.2021</p> <p>15h-19:30h (6:30h)</p> <p>Teletrabalho</p> <ul style="list-style-type: none"> • Construção de um folheto no âmbito da ação de sensibilização; • Pesquisa bibliográfica; • Reunião online com a colega Inês Paiva; • Reunião online com a Dr.ª Sónia Dias e a colega estagiária Inês Paiva. 		<p>-Na construção do folheto para entregar aos professores, tentei resumir a informação sobre a multiculturalidade que irá ser desenvolvida na ação de sensibilização. Considero pertinente este material pois é uma forma de os destinatários terem um suporte, seja para a sua prática profissional ou em termos teóricos de aprendizagem.</p> <p>-Na reunião com a colega Inês Paiva ficaram estruturados os assuntos a discutir com a Dr.ª Sónia Dias. Desta forma, nada fica esquecido.</p> <p>-Na reunião com a Dr.ª Sónia Dias e a colega Inês Paiva não conseguimos abordar todos os assuntos que queríamos, pois, o tempo era</p>

apertado. Ainda assim, tivemos oportunidade de trocar impressões sobre o que temos feito e partilhar algumas angústias/preocupações.

-Antes de estar a sós com o G, pedi para falar com a mãe para perceber como correu a semana. É um procedimento que pretendo manter ao longo das sessões de intervenção, pois é uma forma de obter mais informações e até estabelecer relações entre os dados. Além disso, também me ajuda a ajustar o que fazer na sessão com o G. para o conseguir ajudar da melhor forma possível.

-Durante a sessão com o G., senti dificuldade em manter o aluno focado no que estávamos a fazer. Por outro lado, creio que consegui estabelecer uma relação com o G. e fazer com que se sentisse confortável comigo.

Daquilo que foi abordado na sessão, penso que o principal foco na minha intervenção deve ser, para já, promover competências sociais no G.

-Na sessão de intervenção vocacional com a turma de 9.º ano, os alunos preencheram uma ficha de caracterização pessoal online. Durante o

preenchimento online, também por sugestão da Dr.ª Sónia Dias, a maioria dos alunos deixou a câmara desligada. Creio que esta ideia da Dr.ª Sónia

Dias veio no intuito de deixar os alunos mais confortáveis. Ainda assim, foi possível perceber algumas estratégias que os alunos utilizam no

preenchimento de questionários (e.g., dizer em voz alta a pergunta que é colocada). Deduzo que o questionário foi simples de preencher, pois a maioria dos alunos não colocou qualquer questão.

Teletrabalho

- Sessão um da intervenção psicológica individual com o G.;
- Sessão dois de intervenção vocacional (turma 9.º7)
- Momento de reflexão com a Dr.ª Sónia Dias.

10:30h-

23.02.2021 13:30h

(3h)

-No final da sessão de intervenção individual consegui debater com a Dr.^a Sónia Dias o que foi feito e as minhas elações sobre a sessão individual com o G. Com o *feedback* da Dr.^a Sónia Dias senti-me mais aliviada, de certa forma, pois percebi que consegui retirar informações que podem ser importantes no seguimento do meu trabalho com o G.

-Na pesquisa bibliográfica efetuada, encontrei diferentes artigos que evidenciavam relações entre défices na velocidade de processamento e as dificuldades de aprendizagem manifestadas pelos alunos. Além disso, foi possível encontrar, algumas estratégias para melhorar os índices de velocidade de processamento.

-Antes de iniciar formalmente a reunião de EMAEI, o professor Carlos Martins revelou que, por vezes, perde a noção do tempo que passa com os alunos nas aulas, acabando por se estender nas horas. Nomeadamente, a sua turma tem um horário online carregado, principalmente os alunos com atividades de apoio, acumulando-se o cansaço e saturação. Pelos relatos que se lêem e ouvem, esta não é uma realidade que se cinge ao contexto deste AE e é mais um fator que preocupa.

-Na reunião de EMAEI foi apresentado um formulário com um intuito de monitorizar a situação dos alunos, que beneficiam de medidas de suporte seletivas e adicionais, no modelo de ensino à distância. Pelas interações entre professores é possível aferir que alguns alunos acabam por beneficiar deste modelo (e.g., ambiente mais calmo, menos distração) e

Teletrabalho

- | | |
|------------|---|
| 11h-13h | • Pesquisa bibliográfica; |
| 15h-19:45h | • Reunião EMAEI online (Prof. ^a Maria João Faria, Prof. Carlos Martins, Prof. ^a Susana Vieira, Prof. ^a Justina Santos, Dr. ^a Sónia Dias). |
| 24.02.2021 | |

		<p>outros alunos mantêm o mesmo comportamento/rendimento. Na apreciação/validação de alguns RTP's, originou-se a discussão sobre a participação ou não dos EE na avaliação da eficácia das medidas. Além de que está estipulado na legislação, será benéfico para o/a aluno/a que haja uma interação entre família e escola. Ainda que não sejam os pais a implementar as medidas de suporte à aprendizagem, estes acompanham e sustentam o desenvolvimento académico do/a filho/a e podem complementar a ação dos professores com outras estratégias em casa.</p> <p>-Através da pesquisa bibliográfica, explorei os efeitos do divórcio dos pais no rendimento académico dos filhos. Desde as práticas parentais, o envolvimento parental até às questões financeiras, são vários os fatores que têm impacto no rendimento académico das crianças. O divórcio é um processo longo, no qual o bem-estar da criança deve ser o cuidado principal por parte dos progenitores.</p> <p>-O divórcio tem impacto na vida familiar, mas também tem impacto no desenvolvimento da criança ou adolescente, pelo que é importante que os pais articulem estratégias parentais entre si, para que os filhos se adaptem da melhor forma possível a esta situação.</p> <p>- Na atualização do relatório psicológico individual do G., acrescentei a descrição do que foi feito realmente na sessão com o aluno e algumas reflexões. Considero importante comparar o que era esperado fazer na sessão ou o que era esperado obter da sessão com o que realmente</p>
25.02.2021	<p>11:30h- Teletrabalho</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa bibliográfica; • Atualização da fundamentação da intervenção psicológica individual com o G. 	
26.02.2021	<p>15h-18h Teletrabalho</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa bibliográfica; • Atualização da fundamentação da intervenção psicológica individual com o G.. 	
01.03.2021	<p>15h-18h Teletrabalho</p> <ul style="list-style-type: none"> • Atualização do relatório psicológico individual do G.; 	

sucedeu, para auxiliar na minha ação junto do aluno. Note-se que é importante que haja um plano, mas também é necessário o psicólogo demonstrar flexibilidade para ajustar o plano de intervenção às reações e ao ritmo do cliente.

-Realizei uma pesquisa bibliográfica sobre aliança terapêutica, um conceito considerado, de forma unânime, essencial para estabelecer uma relação de confiança durante o processo terapêutico. Esta aliança envolve seriedade, empatia e segurança. Quanto mais forte a aliança, mais hipóteses de se obter os resultados esperados na intervenção.

-Na atualização do relatório psicológico individual do G., procurei melhorar a fundamentação teórica da intervenção com o aluno. Além disso, procurei esclarecer os objetivos da intervenção, onde encontrei dificuldades em separar e tornar explícito qual o objetivo geral e quais os objetivos específicos. Do que aprendi de outros programas de intervenção que já criei, os objetivos específicos estão mais ligados ao intuito de cada sessão, isto é, constituem uma forma de organização mais operacional da intervenção, sessão-a-sessão.

-Na construção do folheto para distribuir pelos professores no âmbito da ação de sensibilização, tentei criar algo simples, objetivo e, ao mesmo tempo, que apelasse ao interesse dos professores. Assim, procurei adequar o tipo de letra ao tamanho do folheto e à quantidade de

Teletrabalho

- Pesquisa bibliográfica; 12h-13h
- Atualização do relatório psicológico individual do G; 14h-18h
- Preparação de materiais para a ação de sensibilização. (5h)

03.03.2021

informação, de forma a facilitar a leitura. O fundo do folheto é simples, com imagens ligadas à diversidade cultural.

- Ao construir os materiais para a ação de sensibilização, a minha principal preocupação era conseguir passar a mensagem de forma clara e completa, sem deixar nenhuma informação para trás. Considero que o público-alvo escolhido (professores) é exigente, o que me deixa ansiosa.

- A conversação estruturada pode enquadrar-se na relação escola-família e tem como objetivo o envolvimento dos pais na vida académica dos filhos, permitindo que as suas preocupações e expectativas sejam ouvidas e compreendidas pelos(s) professor(es) e pela Escola. Esta estratégia fundamenta-se em estudos que revelam uma relação entre o envolvimento dos pais na escola, uma parceria funcional escola-família e a melhoria no comportamento e desempenho dos alunos. Por certo, a literatura defende a importância de um trabalho conjunto entre família e escola, criando um ambiente coeso para o desenvolvimento holístico dos filhos/alunos.

Teletrabalho

- | | | |
|------------|-------------------|--|
| 04.03.2021 | 9:30h-12:30h (3h) | <ul style="list-style-type: none">• Preparação de materiais para a ação de sensibilização;• Leitura sobre conversação estruturada.• Descrição das atividades de estágio. |
|------------|-------------------|--|

Teletrabalho

- | | | |
|------------|-------------------------------|---|
| 05.03.2021 | 11:30h-12:30h
14h-18h (5h) | <ul style="list-style-type: none">• Sessão três da intervenção vocacional (turma 9.º7);• Momento de interação com a Dr.ª Sónia Dias; |
|------------|-------------------------------|---|
- Na terceira sessão de intervenção vocacional, os alunos foram convidados a preencher um instrumento sobre interesses e preferências profissionais (IPP-R). Considero um teste bastante útil na orientação vocacional. Dá pistas importantes, não só dos interesses e preferências académicas/profissionais do indivíduo, mas também da quantidade e qualidade da exploração vocacional que cada um efetua ou efetuaou.
-

- *Ted Talk*: “A Educação e Diversidade”.

Precisamente esta ideia foi passada pela Dr.^a Sónia Dias para os alunos, demonstrando o intuito e utilidade deste instrumento.

-Após o término da sessão de intervenção vocacional, eu e a Dr.^a Sónia Dias tivemos oportunidade de reunir e combinarmos algumas tarefas para a semana seguinte.

-Após assistir à *Ted Talk* “A Educação e Diversidade”, a principal mensagem que retiro é que a Escola deve ser sempre considerada a maior potência de formação e transformação social. A par dos conteúdos académicos, o autoconhecimento, o respeito pela diferença e a empatia também devem ser trabalhados junto dos alunos. Inclusive, estes são valores, de certa forma, preconizados no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*.

- Após a obtenção de grande parte dos IPP-R preenchidos, resolvi elaborar um resumo das principais informações, quer da ficha de

caracterização pessoal, quer do IPP-R. Considero que este resumo é útil para ter uma visão do panorama da turma, considerando interesses individuais de cada aluno e, em geral, do grupo-turma. Durante a análise das respostas dos alunos, reparei que grande parte associa a disciplina de que menos gosta àquela em que as notas académicas são piores. Esta conclusão vai ao encontro de investigação que sugere que interesses vocacionais e percepções de competência se relacionam entre si. Ou seja, tendemos a desenvolver preferências por áreas em que nos sentimos

Teletrabalho

- 11h-13h
14:30h-
17:30h
(5h)
08.03.2021
- Junção de alguns dados obtidos na Intervenção Vocacional;
 - Reunião online com a colega Inês Paiva;
 - Atualização do relatório de estágio;

competentes (em que apresentamos elevada autoeficácia e expectativas de resultado positivas). Esta relação é inclusive sugerida teoricamente pela Teoria Sociocognitiva de Carreira.

-A reunião com a colega Inês Paiva serviu para esclarecer algumas dúvidas e partilhar alguns documentos. Entre esses documentos, constou o pedido de consentimento informado para que o irmão da colega pudesse preencher o questionário online relativo à investigação da minha dissertação.

- Ainda que compreenda que, nesta altura, são as condições possíveis, considero que o facto de o G. se encontrar na escola não favorece o desenvolvimento da consulta individual à distância. Por exemplo, o barulho e a visualização de outras pessoas podem ser considerados fatores distratores. Nesta segunda sessão, poderia ter sido preferível desenvolver a consulta presencialmente.

-Durante a reunião com a Dr.ª Sónia Dias e a colega Inês Paiva, conseguimos refletir em conjunto sobre a realidade do AE de Maximinos com o ensino à distância. Através dos relatos da Dr.ª Sónia Dias, percebi que quem está a acompanhar os alunos durante as aulas não pode apenas assumir o papel de vigilante, pois precisa também favorecer a capacidade de empatia e entretida nos alunos. Nesta reunião, também conseguimos estabelecer o procedimento a seguir no processo de recolha de dados necessário à dissertação (e.g., contacto com as coordenadoras de 3.º Ciclo

10h-

10:30h

12:30h-

14h

16h-

16:30h

(2:30h)

09.03.2021

Teletrabalho

- Sessão dois com o G.;
- Reunião online com a Dr.ª Sónia Dias e a colega Inês Paiva;
- Reunião online com a colega Inês Paiva.

e Secundário). Além disso, eu e a colega Inês ficamos a conhecer o caso que cada uma irá acompanhar desde início. São problemáticas diferentes, mas que considero comuns no contexto escolar e, por isso, enriquecedoras ao estágio.

-A reunião com a colega Inês Paiva serviu para refletir sobre o que foi abordado na reunião com a Dr.ª Sónia Dias e esclarecer as próximas etapas relativamente a atividades para realizar na semana seguinte.

-Na literatura, é cada vez mais unânime a importância do domínio das competências socioemocionais, por parte das crianças, para o sucesso académico. É, igualmente, importante perceber que a própria natureza das competências socioemocionais muda conforme o desenvolvimento da criança.

Teletrabalho

12h-13h	• Pesquisa bibliográfica sobre competências socioemocionais;	As competências socioemocionais também são importantes do ponto de vista da saúde mental. Por exemplo, perturbações de comportamento de externalização e internalização causam dificuldades incalculáveis para pais, professores, as próprias crianças e a sociedade como um todo. As competências socioemocionais também têm um papel fundamental no que concerne ao desenvolvimento cognitivo; à literacia emergente; à prontidão escolar e à adaptação à escola. Por exemplo, quando as crianças entram para a escola e conseguem estabelecer relações favoráveis com os amigos, conseguem fazer e manter novas amizades, são capazes de iniciar relacionamentos positivos com os seus professores
10.03.2021	15h-18h (4h)	• Análise dos resultados do IPP-R;
		• <i>Webinar</i> : “Aprendizagem da leitura e da escrita nos primeiros anos do 1.º Ciclo”;

e também se sentem mais confiantes e demonstram proatividade em relação à escola (e.g., mais participativos).

-Ao realizar uma análise mais profunda das respostas do IPP-R, foi possível concluir que é possível diferenciar interesses na maioria dos alunos, o que poderá ser fruto das suas pesquisas, exploração, das suas próprias experiências e da interação com os outros (e.g., família). Por outro lado, alguns alunos poderão necessitar de avançar desde uma exploração vocacional mais abrangente para uma exploração mais aprofundada, pois não revelaram ainda diferenciação de interesses.

Poderá ser o caso que estes alunos tenham tido poucas oportunidades de exploração e estejam ainda numa fase em que pretendam conhecer mais, antes de diferenciar interesses ou se comprometerem já com determinada opção.

-No *Webinar*, abordaram-se assuntos como as dificuldades apresentadas por muitos alunos na compreensão leitora, alguns fatores associados a estas dificuldades apresentadas pelos alunos e o papel dos professores e pais na aprendizagem da leitura e escrita. A relevância da leitura e escrita para outras áreas disciplinares vem sendo verificada, desde logo porque se espera um processo desde a aquisição de informação para a sua apropriação e transformação em conhecimento. Mesmo à distância, é possível desenvolver estas competências. Por exemplo, o professor pode enviar um texto e lançar desafios (e.g., assinalar palavras com sílabas

iguais; contar quantas vezes aparece determinada palavra; colorir determinadas palavras ou sílabas) ou atribuir objetivos para a leitura de um texto (e.g., ler para construir algo; ligar as legendas às respetivas imagens, descobrir as diferenças entre dois textos curtos semelhantes). E neste modelo, é mais importante ainda motivar os alunos e uma das formas de o fazer é priorizando o retorno ou *feedback* imediato, utilizando o reforço positivo. Também é possível combinar com os alunos e a sua família um retorno indeferido (e.g., símbolos). No ensino à distância, também é importante que pais e professores tenham alguns cuidados no acompanhamento da criança, como garantir que estas têm condições de acesso ao ensino à distância, explicar como vai funcionar o ensino à distância, criar uma rotina, estar atento às dificuldades de cada criança e estar atento às cargas horárias e proposta de atividades. Nunca é demais ressaltar que as crianças abdicam do seu espaço familiar para a escola.

-Através da pesquisa bibliográfica efetuada, retiro que a qualidade da

relação entre pais e filhos é um fator importante no que concerne ao desenvolvimento de competências sociais dos filhos. Vários estudos revelam que as práticas parentais positivas, que incluem o suporte desenvolvimental e emocional, aumentam a probabilidade de o filho criar relações sociais saudáveis. Além disso, a própria relação entre pais e filhos tem sofrido mudanças decorrentes das transformações pelas quais

Teletrabalho

- 11.03.2021
- 15h- 19h
(4h)
- Pesquisa bibliográfica
 - *Webinar*: “Saúde mental e qualidade de vida em ambiente de ensino digital”.

os contextos familiares têm passado. O papel do pai cada vez menos se restringe a sustentar a família, sendo que a figura paterna tem maior participação na educação e cuidados dos filhos.

-Do *Webinar* que assisti, destaco, desde logo, o prazer pela profissão e o gosto pelo conhecimento que o Sr. Doutor Vítor Cotovio transmite nas suas palavras e na capacidade de cativar e sensibilizar quem ouve. Do que foi debatido, considero que o mais importante a retirar é a sensibilização para o facto de as crianças e jovens absorverem as angústias dos pais, sendo que é necessário que os agentes educativos estejam atentos a sinais como mudanças de humor ou comportamento e até mudanças nos hábitos de sono e de alimentação. Além disso, no regresso ao ensino presencial, as escolas devem priorizar as relações sociais e a partilha. Importa não esquecer que, mesmo numa era digital, as competências a desenvolver continuam a ser as socioemocionais e culturais.

-Antes da reunião de avaliação intermédia do estágio, sentia-me receosa, principalmente, por não saber se a minha perceção do meu rendimento e postura no estágio iria corresponder à perceção da orientadora (Dr.ª Sónia Dias). Contudo, na reunião, percebi que não há grande discrepância. Na reunião, a Doutora Íris Oliveira também passou algumas ideias para melhorar alguns pontos de avaliação, por exemplo, a comunicação com os vários profissionais. Espero que, até ao final do estágio, consiga

Teletrabalho

- 12:30h-
13:30h
(1h)
12.03.2021
- Reunião de avaliação intermédia do estágio com a Doutora Íris Oliveira e a colega Inês Paiva;
 - Pesquisa bibliográfica sobre análise funcional do comportamento;

<p>contribuir ainda mais para o bom funcionamento do AE de Maximinos e ter mais experiências ainda.</p> <p>-Através da pesquisa efetuada sobre a análise funcional do comportamento, entendi que este método se baseia na identificação dos antecedentes e consequentes que estão ligados a determinado comportamento, permitindo perceber a função que esse mesmo comportamento exerce para o indivíduo.</p>	
<p>-Na primeira sessão paralela que assisti do Seminário, foi apresentado o trabalho da Associação de Solidariedade SUBUD, que se viu com a necessidade de angariar recursos externos para que as crianças ou jovens e as suas famílias beneficiassem de ajuda. Com a ajuda parceiros que disponibilizam locais/espacos (e.g., salas), são efetuadas as terapias (envolvendo terapeuta da fala, psicólogo clínico e educacional e psicomotricistas). Portanto, percebe-se que é um trabalho completo, envolvendo diferentes áreas uma equipa multidisciplinar. Ao longo desta sessão, também foram apresentados vários programas que abordam o desenvolvimento da psicomotricidade; estratégias para a transição para o 1.º Ciclo; promoção de competências sociais (e.g., regulação emocional, regulação do comportamento); promoção de estilos de vida saudáveis; acompanhamento em processos de inserção formativos e/ou profissionais. Junto das famílias, são também trabalhadas competências de parentalidade, gestão de famílias.</p>	<p>Teletrabalho</p> <ul style="list-style-type: none"> • Seminário de Psicologia da Educação: “Uma ‘Escola Saudávelmente’”; • Seminário de Psicologia da Educação: “Comunidades de Aprendizagem-INCLUDED. Ações Educativas de Sucesso para a inclusão e a coesão social”; • Seminário de Psicologia da Educação: “Promoção da Literacia emergente a distância. Resultados, desafios e reflexões”; • Reunião online com a mãe do G.; <p>Escola Secundária de Maximinos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Processo do concurso para Assistente Técnico;
<p>10:30h-11:30h</p> <p>12:05h -13:05h</p> <p>14h-15h-15h</p> <p>15h:15h-16:15h</p> <p>17h-19h</p> <p>(5h:45h)</p> <p>15.03.2021</p>	

-
- Momento de interação com o Dr. Paulo Nóvoa e a Dr.ª Sónia Dias.

-Na segunda sessão paralela que assisti do Seminário, foi abordado o Projeto Escolas como Comunidades de Aprendizagem. Este projeto visa promover uma educação de êxito para todas as crianças e jovens, através da implementação de Ações Educativas de Sucesso (AES). A sua base conceptual é apoiada pelas conclusões do Projeto INCLUD-ED, *Strategies for Inclusion and Social Cohesion in Europe from Education*. Uma investigação que identificou seis AES baseadas em evidências que alcançam os melhores resultados a nível académico, coesão social e coexistência em muitos contextos diferentes. As escolas que implementam estas AES adotam os princípios de uma aprendizagem dialógica. Um tipo de aprendizagem produzida em diálogos e interações, que reconhecem a importância de todas as culturas e pessoas, favorecendo a transformação educacional e social. Além de evidenciar a importância da participação real das famílias e de todos os agentes sociais na escola, este projeto veio romper com uma visão de determinismo do baixo nível económico. Algumas escolas em contexto desfavorecidos demonstraram melhores resultados do que outras escolas em contexto mais favoráveis. Importa ressaltar que, mesmo à distância, as atividades podem ser realizadas e também contribuem para a saúde mental.

-Na última sessão paralela que assisti do Seminário, foi apresentada a aplicação de um projeto de implementação e avaliação dos efeitos de um programa de promoção de literacia emergente (Falar, Ler e Escrever) em

contexto de pandemia, ou seja, à distância. Nos resultados, verifica-se uma redução de respostas do nível 0 e 1 e, por outro lado, um aumento se respostas de nível 4. Além disso, verificou-se uma maior proximidade entre as famílias e os educadores e dentro da própria família. Os pais sentiram-se mais aptos para estimular os filhos e para ensinar coisas que não se sabiam capazes. Mais uma vez, invoca-se a necessidade de criar uma rotina de promoção de literacia emergente e da participação ativa das crianças nesse processo. Como reflexão final, considero que é importante para o futuro utilizar a distância, mesmo no modelo presencial, e pensar a natureza de relações entre agentes educativos.

-A reunião com a mãe do G. serviu para dar o feedback sobre a sessão anterior e para confirmar algumas informações. A determinada altura, a mãe do G. questionou-me sobre alguma mudança que eu possa ter reparado no G. Confesso que fiquei na dúvida sobre o que responder, mas acabei por decidir não fornecer conclusões precipitadas, limitando-me a dar um *feedback* daquilo que percebi do G. nas sessões.

-No caminho para a ES de Maximinos, senti como que aquela adrenalina de voltar às aulas. Sem dúvida, estar no contexto de estágio dá outro ânimo e o contacto presencial com as pessoas é mais caloroso. Desta vez, eu e a colega Inês Paiva tivemos oportunidade de observar e ajudar no processo do concurso para Assistente Técnico, nomeadamente, na aplicação de duas provas (PMA e GPP-I). Durante a aplicação, reparei

		<p>que o grupo que observei se mostrou concentrado. A prova onde os candidatos manifestaram mais dificuldade foi a do Factor E (Espacial). É usual que, neste tipo de raciocínio, os homens tenham mais facilidade; como houve sobretudo mulheres neste concurso, o facto de terem sentido maior dificuldade no fator espacial pode ser coerente com as diferenças de género que a investigação tem vindo a evidenciar.</p>
10h-11h	Escola Secundária de Maximinos	-Na sessão três com o G., foi possível interagir de uma forma mais dinâmica e fluída. Considero que o regresso ao modelo presencial facilitou a dinamização da sessão. Também senti o aluno mais conversador e animado.
11:30h-	<ul style="list-style-type: none"> • Cotação PMA e GPP-I; 	-Desde que a Dr.ª Sónia Dia nos sugeriu ajudar na avaliação psicológica referente ao processo de concurso para Assistente Técnico, aceitamos sem hesitar o desafio. É uma experiência diferente, mas igualmente enriquecedora. Tivemos oportunidade de ter contacto com instrumentos que não conhecíamos e de conhecer diferentes métodos de cotação. Esta será uma tarefa que poderemos vir a executar durante o nosso percurso profissional, pelo que considero benéfico ter já uma ideia do que nos espera e de como se pode dar resposta.
12:15h	• Momento de interação com a Dr.ª Sónia Dias;	
12:30h-	Dias;	
15:15h		
(4:30h)	CE de Gondizalves	
	• Sessão individual três com o G.	
10:45h-	Teletrabalho	-Durante a reunião com a Dr.ª Sónia Dias, falamos sobre os casos que estamos a acompanhar, destacando-se algumas sugestões de atividades para os pais realizarem em casa. Uma atividade simples, como um jogo de encontrar diferenças ou utilizar as folhas de árvores para decalcá-las,
12h	• Reunião online com a colega Inês Paiva e a Dr.ª Sónia Dias;	
15:15h-		
16h	• Reunião online com a Prof.ª Susana Freitas;	
18.03.2021		

16:30h-18h	<ul style="list-style-type: none"> • Redação do Relatório Psicológico do R.P.; • Construção de um guião de entrevista para reunião com a EE do R.P.; 	<p>já é uma forma de promover o desenvolvimento da criança no contexto familiar. Nesta reunião, também tivemos oportunidade de debater a avaliação intermédia do estágio e refletir sobre o que foi feito até agora.</p>
18:30h-19:30h (4:30h)	<ul style="list-style-type: none"> • Reunião online com a colega Inês Paiva. 	<p>Pessoalmente, considero que tanto eu como a minha colega tivemos oportunidade de observar um leque de atividades diversas, o que nos ajuda a perceber o papel do psicólogo em contexto escolar. Além disso, é muito gratificante perceber a confiança que a Dr.^a Sónia Dias deposita em nós. Faz-me sentir parte da solução e não do problema. Ou seja, sinto que posso contribuir para o melhor funcionamento do AE de Maximinos.</p> <p>-Durante a reunião com a Prof.^a Susana Freitas, senti abertura e sinceridade por parte da docente. Deixou-me especialmente agradada perceber a importância que a Prof.^a Susana Freitas confere ao contributo da Escola e dos professores para a formação de cidadãos responsáveis e ativos. Quanto ao caso sinalizado pela Prof.^a Susana Freitas, saí da reunião com uma outra visão. Nomeadamente, parece-me um caso mais complicado do que imaginava.</p> <p>-Para me ajudar na compreensão do caso R.P., decidi construir um guião de entrevista para me guiar quando reunir com a EE do R.P.</p> <p>- A reunião com a colega Inês Paiva serviu para debater algumas questões relativamente ao estágio, nomeadamente os contactos estabelecidos relativos aos casos que nos foram atribuídos.</p>

-No guião de entrevista com a realizar com o R.P., coloquei questões sobre atividades preferidas, sobre a escola (e.g., disciplinas de que gosta mais e menos, professores com quem se dá melhor ou pior, relação com os colegas) e sobre a sua relação com os elementos do agregado familiar.

-Na pesquisa sobre análise do comportamento, percebi que existem diferentes tipos de modalidades e métodos de análise. Dentro das modalidades de análise, a literatura menciona três tipos, conforme a dimensão alvo de análise. A primeira é a dimensão motora, que engloba as respostas observáveis que estão na base da avaliação do comportamento. A segunda é a dimensão da avaliação, que corresponde às respostas que não são diretamente observáveis (e.g., pensamentos, emoções). A terceira dimensão é a psicológica, que requer a ajuda das medidas psicológicas para aceder a “eventos internos” no indivíduo. No que concerne aos métodos de avaliação do comportamento, a literatura distingue dois tipos: direto e indireto. Quanto aos métodos diretos, estes envolvem a avaliação do comportamento no momento em que ocorre. Assim, pode-se usar a observação direta em contexto natural, a observação direta em situações semelhantes e a auto-observação. Passando para o outro lado, a forma mais indireta de avaliar um comportamento é o relato de outras fontes (e.g. pais, professores), que pode ser obtido através de entrevistas ou escalas. O autorrelato também pode ser considerado uma forma indireta de avaliar o comportamento,

Teletrabalho

- 15h-16h
- Criação de um guião de entrevista a realizar com o R.P.;
- 19.03.2021 17h-19h
- Pesquisa bibliográfica sobre análise do comportamento.
- (3h)

uma vez que se recolhem dados sobre um comportamento que já ocorreu. Para tal, também se pode obter informação através de entrevistas ou escalas. Particularmente, no caso R.P. será importante utilizar pelo menos duas modalidades de análise do comportamento (e.g., motora e psicológica) e recorrer ao método indireto (e.g., relatos dos pais e dos professores através de entrevistas; autorrelato) e ao método direto de avaliação do comportamento (e.g., observação do comportamento do aluno em contexto de recreio ou sala de aula).

-Os problemas ou perturbações comportamentais e emocionais dos alunos são uma preocupação para os docentes e escolas a nível global. Sobre a intervenção nos problemas comportamentais alunos, a literatura destaca que a eficácia destas intervenções também depende da cultura e das práticas educativas de cada país. Ou seja, intervenções eficazes implementadas

num país pode não funcionar para alunos noutro.

-A reunião com a mãe do G. serviu para dar o *feedback* sobre a sessão anterior, perceber como foi a semana de regresso ao ensino presencial e para confirmar algumas informações. A mãe do G. questionou-me sobre o facto de o filho perguntar diversas vezes sobre as horas (e.g., que horas são?). Na minha perspectiva, poderá estar ligado às mudanças que o G. sofreu nos últimos tempos ao nível da sua rotina e quotidiano (e.g., aulas online em casa; aulas online na escola, aulas presenciais).

13h- Teletrabalho

- 13:30h • Pesquisa sobre perturbações
15h- 16h comportamentais;
(1:30h) • Reunião com a mãe do G.

22.03.2021

	<p>-Na sessão anterior com o G., percebi um gosto em particular do aluno. Assim, resolvi pesquisar e separar uns desenhos para o G. colorir em casa, estendendo propósitos da intervenção ao contexto familiar com base nos seus interesses. Considero que é uma forma divertida de treinar a motricidade fina (e.g., pintar), aumentando atratividade da tarefa pela sinergia com os interesses da criança.</p> <p>-Na sessão com o G., percebi que foi uma opção não totalmente acertada levar o computador para a sessão. A ideia era facilitar a visualização de alguns vídeos, uma vez que o aluno sofre de baixa visão, mas o equipamento acabou por ser um fator de distração. Outra nota que fica da sessão é a necessidade de rever o método de tirar apontamentos, pois o aluno pergunta várias vezes “o que estás a escrever?”. No CE de Gondizalves, nem todos me conhecem, mas agrada-me perceber que sou bem-vinda (e.g., tentam garantir que tenho as condições necessárias para reunir com o G.).</p>
<p>Teletrabalho</p> <ul style="list-style-type: none"> • Preparação de alguns materiais a disponibilizar ao G.; • Revisão dos materiais para a sessão individual com o G.; • Atualização do relatório individual do G.; • Reunião EMAEI online (Prof.^a Maria João Faria, Prof. Carlos Martins, Prof.^a Susana Vieira, Prof.^a Justina Santos, Dr.^a Sónia Dias); 	<p>9:30-10:30h</p> <p>11:30-12:15h</p> <p>16:30h-17h</p> <p>17h-20h (5:15h)</p>
<p>23.03.2021</p>	<p>CE de Gondizalves</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sessão individual quatro com o G.
<p>-Na reunião de EMAEI, foi apresentado um caso em que se destaca a interferência dos pais no processo de aprendizagem dos filhos. No ensino à distância, poderá ser uma situação comum, em que os professores sentem dificuldades em conseguir chegar aos alunos e garantir que são eles quem realizam as tarefas. Além disso, dos RTP analisados, percebemos que é importante que os professores tentem clarificar ao</p>	

máximo alguns tópicos, como os fatores que dificultam ou facilitam a implementação de medidas.

-Dois dos casos debatidos em reunião estão ao abrigo do Despacho n.º 8553-A/2020, que prevê a possibilidade de aplicação de medidas de apoio educativas aos alunos que, de acordo com as orientações da autoridade de saúde, devam ser considerados doentes de risco e que se encontrem impossibilitados de assistir às atividades letivas e formativas presenciais em contexto de grupo ou turma. Este é um despacho recente, aprovado pelo Governo, atendendo à emergência de saúde pública verificada no país.

-Na reunião de EMAEI, foram também analisadas algumas referências de alunos do 1º ano de escolaridade. Em comum, os alunos apresentam dificuldades em manter concentração, revelando, igualmente, dificuldades em atingir as metas de aprendizagem expectáveis. Na minha perspetiva, devem-se esgotar todas as possibilidades previstas nas medidas universais antes de se considerar a possibilidade de acionar medidas seletivas. Quanto muito, poderá colocar-se a opção de realizar uma avaliação psicológica. Além disso, importa considerar o período atípico que vivemos e o impacto que têm, principalmente em crianças mais pequenas.

Teletrabalho

24.03.2021 9h-10:30h

- Leitura sobre problemas comportamentais.

-A pesquisa sobre problemas comportamentais incluiu um resumo de investigações que demonstram as implicações para a prevenção e o

14:30-		
15:30h		tratamento de problemas comportamentais e a importância de uma avaliação baseada em evidências. Dentro dos problemas de comportamento, importa perceber que tipo de comportamentos problemáticos que o indivíduo apresenta. A literatura estabelece duas dimensões de tipo de comportamentos (encoberto e evidente), que se dividem em outras quatro dimensões: encoberto – destrutivo (agressão), encoberto – não destrutivo (oposição), evidente – destrutivo (violação de propriedade) e evidente – não destrutivo (comportamentos ilegais para a idade). É possível que um indivíduo apresente um tipo de problema comportamental ou um padrão variado de comportamentos problemáticos. A heterogeneidade de comportamentos problemáticos poderá implicar a utilização de diferentes métodos e fontes de avaliação para obter uma representação precisa do referido comportamento do indivíduo (e.g., entrevistas, escalas de avaliação, observações comportamentais). O grande número de condições comórbidas (e.g., PHDA, ansiedade, depressão) que estão frequentemente presentes nos indivíduos com problemas comportamentais sugerem que a avaliação psicológica deve ser abrangente, cobrindo diversas áreas.
09h-12h	Teletrabalho	-Na atualização do relatório, preparei a descrição detalhada de todas as sessões de intervenção vocacional realizadas até agora. Embora, de início, estivesse tudo programado para a realização das sessões em modo
25.03.2021	18:30h-19:30h	<ul style="list-style-type: none"> • Atualização do relatório de estágio;

(4h)

- *Webinar*: “Estratégias das equipas EMAEI a distância”;
- Reunião com a mãe do RP.

presencial, felizmente, foi possível ajustar as tarefas para o modelo online, buscando rentabilizar os recursos que as tecnologias nos dão (e.g., questionários online).

-Do *Webinar* que assisti, retiro que uma escola verdadeiramente inclusiva é um lugar de desafios na busca da melhor resposta para as necessidades de todos os alunos, não deixando ninguém para trás. É também uma escola que se pauta pela proximidade e afeto entre todos os elementos da instituição. Trabalhar para a inclusão não significa baixar o nível de exigência. Aliás, envolve um trabalho exigente, onde todos trabalham para implementar boas práticas. A ação das EMAEI é, sem dúvida, crucial para a implementação e monitorização de uma série de medidas de suporte. E, na monitorização, é importante, sim, que todos os agentes educativos estejam envolvidos. Para tal, importa também capacitar estes agentes para uma visão holística e integral do desenvolvimento.

Sobretudo, é essencial trabalhar com intencionalidade. Assim, ganha-se em profundidade e alcance das medidas de suporte. No modelo de ensino à distância, os desafios crescem. As principais preocupações são, desde logo, assegurar as refeições para todos os que precisam e assegurar meios tecnológicos a professores e alunos. Nestes pontos, a contribuição dos serviços da comunidade, é de destacar. Quanto às medidas de suporte à aprendizagem, podemos, desde logo, considerar o E@D como um grande conjunto de medidas universais, pensado para todos os elementos de um

	<p>AE ou escola. Com a colaboração essencial entre Diretor(a) de Turma e EMAEI, é possível fazer a monitorização dos alunos que estão “fora do radar” e que têm mais dificuldades. É igualmente possível organizar um plano de trabalho, numa lógica de turma, procurando articular o conteúdo e competências sem que os alunos fiquem atulhados em trabalho. O programa de mentorias pode também ser benéfico no E@D, permitindo, por exemplo, a monitorização de tarefas no <i>classroom</i>, o esclarecimento de dúvidas e o apoio nas dimensões sociais.</p> <p>-A reunião com a mãe do R.P. serviu para obter algumas informações da história desenvolvimental, familiar e educacional do aluno.</p>
<p>10h-12h 16h-17:30h 26.03.2021</p> <p>Teletrabalho</p> <ul style="list-style-type: none"> • Atualização do relatório individual do R.P.; • Atualização do relatório de estágio. <p>(3:30h)</p>	<p>-Do resumo das informações que obtive com a Diretora de Turma e Encarregada de Educação (mãe), considero que os principais pontos a avaliar e intervir com o R.P. seriam: a autoimagem; a capacidade de autocontrolo; o uso de tecnologias; a relação entre família e o aluno (pré-adolescente) e poderá ser necessária a gestão de comportamento em sala de aula. Para tal, poderá ser importante planear, além das entrevistas, uma observação naturalista do aluno em contexto de sala de aula e no intervalo.</p> <p>-Na atualização do relatório de estágio, inclui algum conteúdo sobre as reuniões EMAEI, para já, como atividade de observação. Até ao momento ainda não tive oportunidade de intervir, uma vez que os casos que acompanho e vou acompanhar não foram discutidos em equipa.</p>

	<p>-O uso dos recursos tecnológicos pelas crianças tornou-se cada vez mais precoce e massivo. Não só em termos de realização de tarefas escolares, mas também, e sobretudo, para entretenimento. Ainda, na literatura, o uso excessivo destes recursos tem sido associado a uma influência direta e indireta no comportamento e no desenvolvimento das crianças (e.g., problemas de atenção, baixo rendimento acadêmico, comportamentos agressivos). Neste sentido, o papel dos pais na gestão do uso das tecnologias torna-se importante.</p> <p>-No que concerne às estratégias parentais, a mediação é a noção que tem prevalecido na literatura. Entende-se a mediação parental como um processo através do qual os pais influenciam, com suas atitudes, crenças e comportamentos, o uso e significado que os filhos atribuem às tecnologias. Comumente, são relatados na literatura três tipos de mediação parental: a mediação ativa, a mediação restritiva e a mediação “uso acompanhado”. Importa ressaltar que também o tipo de mediação parental utilizada tem implicações para o comportamento e desenvolvimento das crianças. O diálogo e a reflexão crítica entre pais e filhos são importantes para levar a criança a questionar e avaliar determinado conteúdo exposto, por exemplo.</p> <p>-Ainda, na literatura verifica-se que a maioria dos pais assumem uma postura mais próxima para guiar o comportamento dos filhos quanto ao uso de tecnologias, o que é considerado como o mais adequado para</p>
<p>9:30h-</p>	<p>Teletrabalho</p>
<p>29.03.2021</p>	<p>12:30h</p>
<p>(3h)</p>	<p>• Leitura sobre mediação parental no uso de tecnologias.</p>

auxiliar as crianças a desenvolverem competências para o uso responsável e seguro destes recursos. No entanto, à medida que os filhos caminham para a adolescência, os pais são menos capazes de mediar e monitorizar o uso de tecnologias, por parte dos filhos, devido ao aumento do tempo que estas passam fora de casa e ao facto de os recursos tecnológicos se tornarem mais acessíveis. Além disso, a adolescência é um período que envolve a procura de autonomia, liberdade e responsabilidade, sendo importante o esforço dos pais para orientar e ensinar os filhos adolescentes a tornarem-se independentes e a tomar decisões informadas.

-Tanto a mediação parental ativa como a mediação parental restritiva podem-se relacionar com a Teoria da Autodeterminação. A mediação restritiva é uma forma de controlo parental que não permite o desenvolvimento de valores e comportamentos internamente regulados. Por sua vez, a mediação parental ativa garante mais autonomia para a criança e adolescente.

-Através da Teoria de Aprendizagem Social, conseguimos perceber a importância da mensagem que os pais passam para os seus filhos, através do uso que os próprios dão às tecnologias e do conteúdo que procuram. Assim, tal como a mediação parental ativa e a mediação parental restritiva, a mediação “uso acompanhado” tem a capacidade de modelar comportamentos e atitudes relativamente aos recursos tecnológicos.

	<p>-Em termos de efeitos da mediação parental, a literatura indica que as alterações provocadas por cada tipo de mediação primeiro revelam-se no domínio da percepção das crianças sobre o conteúdo apresentado nos meios ou o recurso em si e, só depois, se revelam nas suas atitudes e comportamentos. Por exemplo, restringir o uso de telemóvel na escola poderá ajudar a criança ou adolescente a reconhecer que o telemóvel pode interferir no seu rendimento académico e, depois, ele ou ela pode escolher se quer usar ou não.</p> <p>-Quanto a pesquisas futuras, seria interessante perceber se existem diferenças entre o comportamento dos pais no que toca a aspectos gerais da educação dos filhos e a orientação dos mesmos para o uso das tecnologias.</p>
<p>30.03.2021</p> <p>9h-12h</p> <p>16h-19h</p> <p>(5h)</p> <p>Teletrabalho</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa e leitura sobre pré-adolescência, relações familiares e autoconceito; • Atualização do relatório de estágio. 	<p>-Da pesquisa realizada sobre a pré-adolescência, desde logo retiro que é importante intensificar a pesquisa sobre esta faixa etária, para que se possa criar e implementar práticas preventivas. Além disso, importa ressaltar que, ainda que haja um aumento da influência dos pares nesta fase, a família ainda exerce uma influência predominante.</p> <p>-A literatura reforça, ainda, que a presença de um espaço de conversação (e.g., discutir sobre os problemas quotidianos) na família, durante a pré-adolescência, pode melhorar a qualidade do relacionamento familiar, o que funciona como um fator de proteção para o desenvolvimento dos filhos. Por exemplo, ao relembrar experiências emocionalmente</p>

carregadas, os pais fornecem uma estrutura para os filhos desenvolverem competências de regulação emocional (e.g., compreender como e porque se vivencia cada emoção; um guia para interpretar e avaliar tipos específicos de experiências emocionais).

-Também o autoconceito da criança ou jovem é largamente influenciado pelas relações familiares, uma vez que este construto resulta de uma série de fatores do desenvolvimento, nomeadamente da vinculação e relações significativas com as pessoas mais próximas. Ainda, importa ressaltar a importância intervenção para promover o autoconceito, procurando assegurar o bem-estar e a qualidade de vida de cada um. De facto, na literatura verifica-se o carácter preditivo deste construto quanto à realização dos indivíduos nos diversos domínios da sua vida (e.g., o académico, físico ou social).

-Quanto ao desenvolvimento do autoconceito, importa perceber que, na passagem da infância para a adolescência, devido às distorções e enviesamento cognitivo, o autoconceito pode tornar-se irrealista e até levar a comportamentos desajustados. O desenvolvimento de um autoconceito irrealista está, igualmente, relacionado com uma série de factores dos contextos de vida, como o *feedback* dos outros significativos, a comparação com os outros e a pressão do contexto escolar.

- A par do desenvolvimento do autoconceito, entre a infância e a adolescência, também ocorre a sua diferenciação, sendo que, para se

descrever, o indivíduo adota, progressivamente, categorias diferenciadas e específicas, centradas nos múltiplos domínios da sua vida e nos diferentes papéis sociais que tem que assumir.

-O *Webinar* que assisti tem como enquadramento um projeto de

investigação que se propôs analisar e caracterizar a prática psicológica em contexto escolar, tendo por referência os SPO. Assim, este *Webinar* contribuiu para a discussão do papel e das funções do psicólogo em contexto escolar. Na literatura, existe consenso na perspetiva de que a prática psicológica em contexto escolar deverá englobar um continuum de serviços, que vão desde a prevenção à remediação, passando tanto pela prestação de serviços diretos e indiretos. Por outro lado, também é reconhecido que existem inúmeros fatores que poderão influenciar a prática psicológica em contexto escolar. Podemos encontrar fatores relativos aos próprios profissionais, como o seu *background* formativo e a sua experiência profissional prévia, os próprios interesses pessoais dentro da profissão ou as suas expectativas relativamente ao exercício da Psicologia em contexto escolar. Também podemos encontrar fatores relativos aos contextos de trabalho, que poderão influenciar a forma como o/a psicólogo/a desempenha as suas funções, nomeadamente, o rácio psicólogo-alunos, o rácio psicólogo-escolas, os recursos disponíveis na comunidade escolar e a natureza das solicitações da comunidade escolar. Destaca-se igualmente a influência e forças externas, como a

Teletrabalho

- Atualização do relatório de estágio;
- Pesquisa sobre o papel do Psicólogo da Educação;
- *Webinar*: “O psicólogo em contexto escolar: Atuações/desafios”.

16h-18h
(2h)

31.03.2021

legislação ou mudanças legislativas, que podem influenciar direta ou indiretamente aquilo que são as funções e os papéis do/a psicólogo/a no contexto escolar.

-Das implicações práticas a retirar do estudo apresentado, percebemos que 1/3 dos participantes neste estudo localizam-se no grupo orientado para os alunos, o que se reflete na concentração do tempo de trabalho dos psicólogos junto dos alunos, quando a sua atenção e competência deveriam também contemplar o trabalho com os adultos significativos para as crianças e jovens. Na literatura, vários autores defendem que os diversos ambientes em que as crianças e jovens funcionam podem ser, na maioria das vezes, controlados e até modificados pelos adultos. Sendo que uma intervenção exclusiva com as crianças e jovens pode-se considerar, na maioria dos casos, paliativa. Além disso, também é importante perceber que esta perspetiva de trabalho centrada no aluno não permite servir as suas necessidades de forma eficaz, uma vez que acaba por descontextualizar os problemas apresentados pelos alunos, como se derivassem de fatores exclusivamente ligados a si. Assim, todos os agentes educativos deverão ser também um alvo da atuação dos psicólogos em contexto escolar, uma vez que estes adultos têm um papel importante no que se refere a suprimir os problemas emergentes nas crianças e jovens.

-Particularmente no AE de Maximinos, noto que existe um número significativo de casos de alunos do 1.º Ciclo assinalados para o G.M.O.E. Por um lado, pode ser um dado alarmante. Por outro lado, também pode significar que os professores estão mais atentos aos sinais que percebem dos alunos e, deste modo, permite que o G.M.O.E atue de forma mais preventiva. Devido à discrepância no rácio alunos-psicólogos, considero que o serviço de psicologia tem um modelo de atuação mais direta, ou seja, com os próprios alunos. Contudo, principalmente do que consegui observar, considero que existe uma sensibilização para o trabalho conjunto entre escola e família.

-Antes das consultas de amanhã, revi os materiais que tinha preparado. Principalmente o guião de entrevista com o R.P. precisou de alguns ajustes, após reflexão sobre as informações que obtive com a mãe do aluno.

-A fim de me atualizar sobre o rendimento académico do G. e do R.P., fui consultar as notas do 2.º Período e reparei que o R.P. baixou de rendimento, aumentando o número de negativas. Isto poderá estar a revelar dificuldades na adaptação ao confinamento, nomeadamente às aulas à distância.

-Na leitura sobre o *bullying*, percebi que a violência nas escolas é um tópico atual e preocupante. Por exemplo, o aumento que se vem verificando do uso de tecnologias por parte dos jovens poderá ser um

Teletrabalho

- Preparação dos materiais para as consultas com o G. e R.P.;
- Leitura sobre *bullying* nas escolas;
- Atualização do relatório de estágio.

14h-18h
(4h)

05.04.2021

	<p>factor para um crescimento do fenómeno do <i>Cyberbullying</i>. Importa também ressaltar os danos que os diversos tipos de <i>bullying</i> podem provocar, tais como: sofrimento psicológico, diminuição da autoestima, isolamento, prejuízos na aprendizagem e baixo rendimento escolar.</p> <p>-Na consulta com o G., senti o aluno mais desinibido. A pedido da Professora Titular de Turma, o G. trouxe um caderno com alguns textos que começaram a utilizar para praticar a leitura e mostrou-me, orgulhoso. O facto de os próprios alunos construírem o caderno é também muito importante, pois poderá favorecer o envolvimento dos mesmos na leitura.</p> <p>-Depois de o G. me contar sobre as férias e a Páscoa, iniciamos as atividades planeadas. Assim que apresentei o primeiro exercício, o G. apressou-se a fazer, quase sem me deixar explicar. Ainda que o G. achasse “muita coisa”, conseguiu terminar o exercício. No jogo das diferenças, o G. encontrou quase todas, sem ajuda. No final, senti o G. orgulhoso por conseguir terminar todos os desafios.</p> <p>-A primeira consulta psicológica individual com o R.P. serviu para iniciar a avaliação psicológica, nomeadamente, com uma entrevista de anamnese. Confesso que me senti nervosa, o que pode ter passado para o aluno.</p> <p>-No seguimento da sessão com o G., pesquisei sobre atividades ou jogos que a mãe do aluno consiga realizar em casa. Nomeadamente, atividades/jogos que promovam competências de atenção/concentração e</p>
11:30h-	
12:15h	
13:30-	
14:15h	
06.04.2021	
17h-	
18:30h	
(3h)	
	<p>CE de Gondízalves</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quinta consulta individual com o G.; <p>ES de Maximinos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Primeira consulta individual com o R.P.; <p>Teletrabalho</p> <ul style="list-style-type: none"> • Atualização do relatório individual do G.; • Pesquisa sobre atividades para indicar à mãe do G.

memória. Considero que é muito importante fornecer estas recomendações práticas, pois tanto envolve a mãe (e a família) neste processo, como favorece o desenvolvimento do G., complementando o trabalho que realizo com o aluno nas sessões semanais.

- A literatura relata um desafio que os pré-adolescentes enfrentam. Nesta fase, surge uma grande vontade de autonomia, mas este é um processo que poderá causar sofrimento, pois há simultaneamente o desejo de se distanciar dos pais e o medo de se perder. Ainda, neste período, os comportamentos e atitudes daqueles que são mais próximos do pré-adolescente (e.g., pais, amigos) influenciam o próprio. Por exemplo, a mãe tem o papel de transmitir segurança ao filho, para que este consiga explorar e conquistar a sua autonomia. Estudos indicam que as mudanças relacionais com os pais na pré-adolescência também estão relacionadas com a alteração corporal e, conseqüentemente, com o seu aspeto físico. Note-se que, nesta fase, o pré-adolescente também enfrenta todas as alterações e conflitos internos, desencadeados pela puberdade.

-Na pré-adolescência, também se verifica que há uma atribuição de maior importância aos pares. Inclusive, na literatura, a aceitação pelo grupo de pares aparece positivamente relacionada com a competência académica, participação em sala de aula, quociente intelectual, desempenho na matemática, leitura e linguagem e comportamento pró-social. Assim,

Teletrabalho

- | | | |
|------------|--|--|
| 11h-13h | • Atualização do relatório individual do R.P.; | |
| 07.03.2021 | 17h-19h | • Atualização do relatório de estágio; |
| (2h) | • Pesquisa e leitura sobre a influência social e da família na pré-adolescência. | |

	<p>usufruir de relações de amizade – pautadas por confiança, intimidade e cuidado – na escola contribui para a adaptação ao contexto escolar, nomeadamente associando-se à adaptação social e emocional do estudante,</p> <p>às aspirações académicas e ao rendimento escolar do estudante. Por outro lado, os estudantes pré-adolescentes sem amigos na escola exibem níveis inferiores de comportamento pró-social, de bem-estar emocional e de realização académica.</p>
	<p>-Após a última sessão com o G., considero pertinente reforçar o trabalho na promoção de competências de atenção/concentração, pelo que resolvi pesquisar alguns exemplos de labirintos para aplicar junto do aluno.</p> <p>Poderá ser uma atividade interessante e benéfica para o G.</p> <p>-A reunião com a Dr.^a Sónia Dias e a colega Inês Paiva serviu para debater questões sobre os casos que estamos a acompanhar e sobre a intervenção vocacional. De foi falado, percebi que o caso que a minha colega está a acompanhar e o que eu estou a acompanhar têm alguns pontos em comum, como baixa autoestima, fraco autoconceito e o facto de os pais estarem preocupados pelos filhos não comunicarem tão frequentemente com eles.</p> <p>-Na reunião, também tivemos oportunidade de debater sobre a vacinação que irá iniciar para as escolas, nomeadamente entre docentes e psicólogos. Nas minhas visitas à escola Secundária, esta semana, também</p>
08.03.2021	<p>09:30-12:30h</p> <p>14:30h-16h</p> <p>17h-19:30h</p> <p>(7h)</p> <p>Escola Secundária de Maximinos</p>
	<p>Teletrabalho</p> <ul style="list-style-type: none"> • Preparação de materiais para a próxima sessão com o G.; • Atualização do relatório individual do R.P.; • Preparação de materiais para a próxima sessão com o R.P. e a mãe do aluno (e.g., entrevista, registo de comportamentos). <p>• Reunião com a Dr.^a Sónia Dias e a colega estagiária Inês Paiva.</p>

presenciei conversas sobre esse tema, onde se destacaram as preocupações sobre a organização do processo de vacinação (e.g., deslocações, contactos) e sobre os efeitos secundários das vacinas. Neste panorama, os psicólogos têm também um papel importante no âmbito de sensibilização para a reflexão, obtenção de informações importantes com base em fontes fidedignas/credíveis e para a importância da testagem e vacinação. Importa ressaltar também que a opção, por parte de docentes ou outros profissionais da escola, de tomar a vacina não cabe ao psicólogo, este apenas ajuda cada um a tomar uma decisão consciente.

-No caso R.P., parece-me importante avaliar o nível de autoestima e autoconceito do aluno, de forma a confirmar ou refutar a hipótese de relação entre baixa autoestima, autoconceito e problemas comportamentais.

Teletrabalho

- Pesquisa sobre medidas para avaliar autoestima e autoconceito em pré-adolescentes;
- Pesquisa sobre (in)satisfação corporal na pré-adolescência.

15h-19h
(4h)
09.04.2021

-Na leitura sobre a (in)satisfação corporal, percebi que a percepção que cada um tem do seu corpo está em muito ligada ao padrão estipulado pela sociedade. Desde cedo, é comunicado às crianças a imagem do corpo ideal (e.g., super-heróis, *Barbie*). No que se refere à insatisfação corporal, em específico, a literatura indica algumas diferenças entre os géneros, sendo que as meninas estão mais insatisfeitas em relação ao tamanho corporal e, por sua vez, os meninos estão mais preocupados com a massa muscular. Ainda, a maior proporção de insatisfação com a imagem nas crianças obesas e com sobrepeso, verificadas em alguns estudos, levanta

questões importantes para o debate, como a imposição de padrões artificiais de beleza pelos meios de comunicação social e pela sociedade e o aumento de casos de *bullying* sofrido por crianças obesas. Importa ainda ressaltar a importância da autoestima e de uma percepção positiva da imagem corporal para o bem-estar emocional de cada um. Por exemplo, o sentimento negativo sobre o próprio corpo, sobretudo nos adolescentes, pode gerar ansiedade, compulsão ou até mesmo uma perturbação mental. Assim, a forma como o adolescente percebe a sua imagem corporal poderá ter consequências para a sua saúde física e mental, com possíveis repercussões nas suas relações pessoais. Desta forma, torna-se necessário uma reformulação ou criação de políticas de saúde e educação voltadas para a importância da realização de atividade física regular e hábitos de vida saudáveis para as crianças e jovens. Por último, importa perceber que a insatisfação corporal também está, de certa forma, ligada às alterações corporais características desta fase. Portanto, será crucial informar os adolescentes sobre estas transformações e ajudá-los a lidar com as mesmas.

Teletrabalho

- | | | |
|------------|-----------------|---|
| 12.04.2021 | 14h-17h
(3h) | <ul style="list-style-type: none">• Reunião com a mãe do G.;• Última revisão dos materiais para as sessões com o G. e o R.P.;• Leitura sobre depressão. |
|------------|-----------------|---|

-A reunião com a mãe do G. serviu para perceber como correram as férias da Páscoa e o retorno às aulas para o 3.º período. Fiquei satisfeita por perceber que o G. faz os trabalhos de casa ou tarefas da escola sozinho, sendo que apenas precisa de ajuda para compreender alguma informação.

Por outro lado, é importante perceber o empenho do aluno quando realiza estas tarefas.

-Na leitura sobre depressão, entendi que já não há dúvidas da ocorrência de depressão na infância. No entanto, existe controvérsia a respeito dos critérios de diagnóstico. Alguns autores afirmam que a depressão nas crianças assume características diferentes da depressão no adulto, enquanto outros concordam que a depressão na infância se manifesta de forma semelhante às manifestações do adulto.

-O interesse científico pela depressão em adolescentes também é recente, pois, até a década de 70, acreditava-se que a depressão nessa faixa etária fosse rara. Atualmente, reconhece-se que a depressão na adolescência apresenta uma natureza duradoura, afeta múltiplas funções e causa danos psicossociais significativos. Alguns autores afirmam inclusive que a depressão major em adolescentes chega a ser mais grave do que nos adultos.

-Enquanto em crianças não são relatadas diferenças significativas em função do gênero, nos adolescentes e adultos, verifica-se um predomínio do gênero feminino sobre gênero masculino.

-Quanto ao quadro clínico, adolescentes e adultos apresentam sintomatologia semelhante. Contudo, vários autores enfatizam a importância do processo de maturação das diferentes fases do desenvolvimento dos sinais e comportamentos depressivos, existindo

	<p>dificuldades. Apenas precisou de mais tempo para observar uma sequência e errou uma vez. Na atividade sobre atenção/concentração (labirintos), o G. revelou dificuldades a partir do primeiro erro. Ou seja, a tendência foi começar a desistir, mas com ajuda, conseguiu terminar tudo. No final da sessão, achei que seria importante deixar a mensagem de que ele era capaz, apenas precisava de estar concentrado, procurar soluções e treinar/praticar.</p> <p>-A sessão com o R.P. serviu para perceber como é que o aluno e a família reagiram às classificações finais de 2.º período e quais as estratégias e objetivos para o 3.º período. Também foi possível debater alguns comportamentos do aluno que possam preocupar os professores. Neste caso, parece-me que os resultados académicos do R.P. estão mais ligados ao comportamento (e.g., falhas na entrega das tarefas e distração nas aulas). Será também importante perceber junto da EE, qual o apoio prestado ao R.P. em casa na realização das tarefas escolares e qual a sua conclusão sobre <i>feedback</i> dos professores.</p>
<p>Teletrabalho</p> <ul style="list-style-type: none"> • Atualização do relatório psicológico individual do G. 	
	<p>-Tendo em conta que, na sessão de orientação vocacional, será aplicada a Bateria de Provas de Raciocínio, considereei pertinente rever os conteúdos do instrumento e as normas de cotação. Assim, poderei sentir-me mais segura na aplicação do instrumento e na posterior análise dos resultados.</p>

17h-

18:30h

18:30h-

19:30h

19:30h-

20:30h

14.04.2021

Teletrabalho

- Revisão dos conteúdos da BPR;

- Reunião com a mãe do R.P.;

- Reunião EMAEI online (Prof.^a Maria João

Faria, Prof. Carlos Martins, Prof.^a Susana

(3:30h)	Vieira, Prof. ^a Justina Santos, Dr. ^a Sónia Dias).	-A sessão com a mãe do RP, serviu para esclarecer algumas informações dadas pelo aluno e para perceber a reação e os comportamentos da família em relação às classificações do 2.º período. - Infelizmente não consegui acompanhar a reunião de EMAEI desde início, mas ainda foi possível observar a revisão de um RTP. Particularmente, esta revisão demorou algum tempo.
	Teletrabalho	-Na leitura sobre a depressão na infância, o primeiro ponto a ressaltar é a importância de um diagnóstico precoce, pois a depressão interfere nas atividades fundamentais da vida da criança e nas fases posteriores de desenvolvimento. Muitas vezes, estas crianças são catalogadas como "desatentas", "hiperativas", "com tendência antissocial", sintomas que correspondem a um pedido de ajuda. Assim, é importante que os pais, docentes e profissionais da área da saúde estejam atentos às manifestações das crianças, procurando o seu real significado. Os sinais da presença da depressão infantil são variados e nenhum deles deve ser considerado isoladamente. A criança não deve ser tratada como um adulto em miniatura, sendo que as particularidades próprias da infância devem ser apreciadas.
15.05.2021	10h-12h 15h-17h (4h)	<ul style="list-style-type: none"> • Atualização do relatório psicológico individual do R.P.; • Preparação de materiais para a próxima consulta com o R.P.; • Pesquisa e leitura sobre depressão na infância.
16.05.2021	14:30h-15h 16:30h-19h	-Logo no início da sessão, a Dr. ^a Sónia Dias começou por explicar o intuito da BRP. Alguns alunos não seguiram as indicações e mexeram na prova antes de ser permitido. Os alunos manifestaram mais dificuldades

(3h)	Escola Secundária de Maximinos	em entender a lógica da prova de Raciocínio Verbal e a prova de Raciocínio Numérico.
	<ul style="list-style-type: none"> • Sessão quatro da Intervenção Vocacional (turma 9.º7); • Momento de interação com a Dr.ª Sónia Dias. 	<p>A prova de Raciocínio Espacial foi mais difícil de explicar, mas os alunos acabaram por compreender. Durante a realização de algumas provas de BPR, notei que alguns terminaram antes do tempo previsto. Poderá ser bom ou mau sinal, pois não significa necessariamente que a atividade correu bem. Sendo uma prova cronometrada, os alunos poderão os alunos ter-se focado mais na sua resposta rápida em vez de responder com cuidado e corretamente.</p>
		<p>-Especialmente pelo facto de a sessão se realizar no último tempo e no último dia de semana, notei os alunos cansados, o que poderá refletir-se nos resultados. Também questiono se o facto de os alunos se sentarem lado a lado para realizar a prova não influenciará o desempenho da turma.</p>
		<p>-A cotação da BPR em si não é novidade, uma vez que já tive contacto com este instrumento e até foi incluído em avaliação de uma UC do 1.º ano de Mestrado. Assim, ao cotar agora as provas, não senti ansiedade. Por outro lado, a responsabilidade é outra e o contexto também. A principal preocupação foi não deixar chegar ao ponto de mecanizar a realização desta tarefa, tentando estar concentrada, pois são alguns alunos (a multiplicar pelas diversas provas da bateria) e não um caso em específico, o que pode aumentar a probabilidade de cometer gafes durante a cotação.</p>
15:30-	Teletrabalho	
17.04.2021	19:30h	
(4h)	<ul style="list-style-type: none"> • Cotação das provas BPR. 	

		<p>-Sem contar, surgiu a oportunidade de acompanhar mais um caso. Apesar de me sentir grata pela confiança no meu trabalho, fiquei com receio em aceitar, pensando na dificuldade em gerir a quantidade de trabalho. Ainda assim, será uma experiência nova e enriquecedora, pois trata-se de uma aluna. Como observei e acompanho maioritariamente rapazes, desta vez, já será uma abordagem diferente. Particularmente, neste caso, será importante perceber o impacto da dinâmica familiar na vida da H.</p> <p>-Atualizando o relatório de R.P., cada vez mais percebo que a intervenção será a nível remediativo. No sentido de preparar o aluno para uma possível retenção de ano, antecipando possíveis cenários e promover comportamentos ajustados. Contudo, ainda será importante avaliar o autoconceito e autoestima do aluno, bem como despistar problemas a nível do desenvolvimento cognitivo.</p> <p>-A reunião com a colega Inês Paiva serviu para retirar algumas dúvidas, nomeadamente sobre a cotação da BPR, e debater questões sobre o estágio. Considero importante partilhar receios, dúvidas e conquistas, até para perceber que não somos os únicos a passar por determinada situação e, através do outro e em colaboração, arranjar soluções para ultrapassar os problemas.</p> <p>-A reunião com a mãe do G. serviu para obter informação sobre a semana do aluno. Tal como eu notei o G. mais agitado na sessão, também a EE sentiu o mesmo durante a semana. Na próxima sessão, será importante</p>
	Teletrabalho	
9h-12h	<ul style="list-style-type: none"> • Redação do relatório individual do caso H.; 	
14h:20-	<ul style="list-style-type: none"> • Atualização do relatório psicológico individual do caso R.P.; 	
15:20h		
16:30-	<ul style="list-style-type: none"> • Reunião online com a colega estagiária Inês Paiva; 	
18:30h		
(6h)	<ul style="list-style-type: none"> • Reunião com a mãe do G.; • Construção de um perfil de IPP-R. 	
19.04.2021		

entender o que se passou e a razão de ter estado mais agitado. Na reunião, fiquei com a sensação de que a mãe e o pai do G. mantêm uma relação cordial, mas não existe partilha, o que seria essencial para o bem-estar e desenvolvimento do aluno.

-Antes de iniciar a observação em sala de aula, sentia-me apreensiva, pois não queria comprometer o desenrolar da aula nem tampouco prejudicar o rendimento do G., talvez fosse um fator de distração. Contudo, o G. não se mostrou afetado pela minha presença e fiquei satisfeita de o ver responder corretamente às questões da professora, perante toda a turma. Percebi que o G. confunde, por vezes, a direita e a esquerda. Será uma questão a trabalhar com o aluno.

-A sessão com o G. serviu para perceber, junto do aluno, a razão de alguma agitação que senti na sessão anterior e que a própria EE foi reparando durante a semana. Quanto à sessão anterior, o G. respondeu que estava cansado devido às tarefas na aula. Tentei que o G. me indicasse como se tem sentido, recorrendo a imagens alusivas ao Monstro das Cores, ao que o aluno “responde” calma e alegria. Senti dificuldade em focar o aluno no diálogo, algo que já esperava. O G. só perguntava pelas atividades. Eu não tinha nenhuma atividade preparada, mas tentei reverter a situação com uns jogos lúdicos online. Ainda assim, saí da sessão com a sensação de que objetivo não foi cumprido. Em vez de me

focar no diálogo, talvez através de técnicas projetivas, por exemplo

CE de Gondizalves

- Observação do contexto de sala de aula na turma do G.;

- Consulta individual sete com o G.;

10:30-

12:30h

EB 2/3 Frei Caetano Brandão

- Consulta individual três com o R.P.;

13:40h-

14:40h

16:30h-

Teletrabalho

- Atualização do relatório individual do G.;

(5h)

- Preparação de um guião de entrevista para a reunião com a mãe do R.P.;

- Cotação da EAAPA preenchida pelo R.P.

conseguisse envolver mais o G na sessão. Por outro lado, também importa perceber que as sessões nem sempre correm como esperado e isso não significa que foi alguma coisa está perdida.

-Na sessão com o R.P., pude compreender alguns receios do aluno, nomeadamente relacionados com questões familiares. Será importante tentar articular esta informação junto da mãe. Após algumas questões sobre como é que o próprio se vê enquanto filho, neto, aluno, o R.P. foi convidado a preencher a Escala de Autoconceito e Autoestima para Pré-adolescentes. A informação retirada da análise dos resultados poderá ser importante para a formulação de caso.

-Na cotação da EAAPA, optei por colocar as informações no SPSS, pois considero mais prático. A única dúvida que me surgiu foi de que forma cotar as respostas, sendo que não está explícito pelos autores. Entendo que a solução será perceber o significado de uma pontuação mais alta ou mais baixa. Também para a análise dos resultados, ajudará perceber a pontuação mínima, máxima e média de cada dimensão do instrumento.

09:30-10h	Teletrabalho	-Na preparação do guião de entrevista para a reunião com a Prof.ª Susana
14h-16h	• Preparação de um guião de entrevista para a	Dias, procurei ir ao encontro do exposto no motivo de encaminhamento
16:30h-17:30h	reunião com a DT (Prof.ª Susana Dias) da H.;	da H., colocando questões sobre o período antes, durante e após o confinamento; procurei ainda atender à relação da H. com os professores e com os pais e, por último, ao impacto do divórcio dos pais da H. na relação escola-família.
(3:30h)	• Análise dos resultados da EAAPA;	
	• Leitura sobre divórcio.	

- A literatura aponta que esta é uma das grandes dificuldades no divórcio: separar conjugalidade e parentalidade. Ainda, os papéis e as regras parentais devem ser (re)definidos, pois têm implicação direta na relação coparental. Além disso, a literatura refere que o ideal seria que, apesar do divórcio, ambos os pais continuassem a assumir funções educativas e a participar das diversas atividades dos filhos, promovendo o bem-estar infantil. Mas, muitas vezes, o progenitor que não tem a guarda quer que as suas visitas sejam divertidas e prazerosas, hesitando em criticar e monitorar o comportamento dos filhos, tendendo a ajudá-los menos nas suas tarefas. Importa, mais uma vez ressaltar, que é a mãe, na maior parte das vezes, quem fica com a guarda do(a) filho(a).

Escola Secundária de Maximinos

-Alguns alunos não compareceram na sessão online para o preenchimento do IPP-R. Assim, a Dr.ª Sónia Dias marcou uma outra data para esses alunos conseguirem preencher. O estímulo é diferente, uma vez que o preenchimento foi feito em papel. Sendo que não estavam em contexto de turma, os alunos pareceram-me mais concentrados e não levantaram dúvidas.

-Foi possível também aproveitar para determinar os passos seguintes para avançar nas tarefas de estágio e partilhar algumas dúvidas e experiências com a Dr.ª Sónia Dias. É gratificante perceber que a própria orientadora se sente confortável em partilhar connosco as suas angústias e

- Preenchimento do IPP-R de alguns alunos que estavam em falta;
 - Momento de interação com a Dr.ª Sónia Dias e a colega estagiária Inês Paiva;
- 22.04.2021
- 10h-11:30h
- 15h-16:30h
- 17h-20h (6h)
- Teletrabalho
- Cotação dos últimos IPP-R;
 - Organização dos resultados da turma 9.º7;
 - Reunião com a mãe do R.P.

preocupações, próprias do contexto, aumentadas pelo momento de crise pandêmica em que vivemos. Por outro lado, fico preocupada com a carga de trabalho que recai sobre os psicólogos nas escolas. Os pedidos de ajuda aumentam e a capacidade de repostas não é suficiente. É humanamente impossível chegar a toda a gente e conseguir prestar o apoio realmente necessário.

-Na cotação dos últimos IPP-R, os resultados demonstram os alunos com várias áreas de interesse, o que pode suscitar alguma indecisão relativamente ao seu (per)curso após o 9.º ano. Por outro lado, ter vários interesses pode ser visto como algo adaptativo, uma vez que os próprios contextos académicos e profissionais requerem cada vez mais profissionais polyvalentes, capazes de responder a várias tarefas. O objetivo será ajudar os alunos a efetuarem uma exploração mais aprofundada e cruzarem esses elementos com características pessoais, para depois tomarem decisões.

-Na reunião com a mãe do R.P., fiquei contente por ouvir que o aluno apresenta sinais de sentir-se bem nas consultas psicológicas. Acredito que ganhar a confiança do R.P. é um bom ponto de partida. Também foi possível retirar algumas informações que levantam uma certa preocupação, como a possibilidade de alguns problemas respiratórios devido ao peso do R.P. (principalmente ao dormir) e a alguns

comportamentos impulsivos, sobretudo quando é contrariado (e.g., resmungo, responde torto).

-Da análise geral dos resultados do IPP-R e da BPR, destaque dois pontos.

Primeiro, um ou outro aluno poderá necessitar de ajuda no que concerne à orientação numa pesquisa mais profunda sobre cursos, profissões e atividades. Segundo, na sua maioria, a escolha dos alunos para o curso a seguir no secundário estará entre CT e LH. Note-se também que alguns alunos manifestam vontade de seguir um curso profissional, embora num ou outro caso os resultados da BPR não sejam favoráveis para essa hipótese. Importa salientar também que, na maioria dos casos, os resultados da IPP-R vão ao encontro das profissões que os alunos indicam gostar mais.

-A reunião com DT da H. serviu para obter algumas informações sobre o motivo de encaminhamento, sendo que percebi que o pedido foi feito pela mãe da aluna. Pelas indicações da Prof.^a Susana Dias, entendo que poderá ser difícil que a H. fale abertamente nas consultas. Talvez o facto de a aluna gostar de desenhar possa ser utilizado como trunfo para ajudar a H. a expressar-se. Será importante agora reunir com a mãe para perceber melhor como é o ambiente familiar.

-No primeiro contacto com os materiais da BANC, percebi que esta engloba alguns elementos didáticos. Poderá ser uma prova extensa a nível

Teletrabalho

9h-12:30h • Análise dos resultados do IPP-R e da BPR na turma 9.7º;

14h-16h • Reunião online com a Prof.^a Susana Dias;

16:30h-21h • Revisão/Preparação dos materiais para a ação de sensibilização;

(10h) • Primeiro contacto com os materiais da BANC;

• Reunião online com a Dr.^a Sónia Dias e com a colega estagiária Inês Paiva.

23.04.2021

de tempo de aplicação. Será um pormenor a analisar para preparar bem as sessões com o R.P.

-Na reunião com a Dr.ª Sónia Dias e com a colega estagiária Inês Paiva, debatemos os casos que temos em mãos. Particularmente, sobre o ocorrido durante as sessões e até nas reuniões com EE. Também foi possível organizar algumas tarefas para a próxima semana, nomeadamente reuniões. Era suposto começar a organizar os próximos procedimentos na intervenção vocacional, mas o tempo escasseou. Uma reflexão que retiro desta reunião é a necessidade de os professores tomarem consciência que as crianças e jovens poderão estar mais reativos e impulsivos, após a período de confinamento. Assim, será importante perceber que o bem-estar dos alunos tem prioridade sobre os conteúdos programáticos. Os alunos precisam de momentos de partilha, de contacto com os outros, de sentir que não estão sozinhos. Aliás, a Dr.ª Sónia partilhou uma prática de relaxamento que observou, uma técnica que poderá ser útil em momentos como este. Sobretudo, em crianças mais novas.

Teletrabalho

- | | |
|------------|---|
| 11h-13h | • Atualização dos relatórios individuais do R.P. e da H. |
| 24.04.2021 | • Análise dos materiais e instrução de aplicação da BANC. |

-No relatório do R.P., acrescentei informações sobre os resultados da aplicação da EAAPA. Por sua vez, no relatório da H., acrescentei um resumo das informações que obtive junto da DT da aluna. Neste caso, parece-me que o importante a seguir será obter informação sobre o

comportamento da H. antes e após o divórcio dos pais e sobre a suas capacidades de relação, seja com familiares, seja com outros.

-Analisando mais a fundo o material da BANC, percebo que a maior dificuldade está em perceber a prova das histórias (memória) e os tempos de intervalo. Parece-me também que será necessário mais do que uma sessão para a avaliação do desenvolvimento cognitivo.

-A reunião com a Dr.^a Sónia Dias serviu para esclarecer a razão pela qual se deu o meu interregno nas tarefas de estágio, para explicar o que se passou nesse período de ausência e para debater as condições do meu regresso ao contexto de estágio. Mesmo que esta situação tenha prejudicado o meu percurso e a avaliação final do meu desempenho, fico agradecida por ter a oportunidade de regressar ao contexto de estágio.

-A sessão de apresentação da oferta formativa do AE de Maximinos foi mais curta do que esperava. Em momentos destinados para os pais/EE, considero que é preferível ocorrerem, mesmo que sejam breves, com a informação organizada. Tal como aconteceu nesta sessão, o melhor momento para reunir com os pais parece ser ao final do dia, pois surge como um horário compatível para a maioria. Ainda sobre esta sessão em específico, esperava que fossem estar presentes mais pais/EE.

Relativamente ao discurso do diretor, notei que fez um esforço para não se prolongar e que se mostrou recetível para ouvir as questões/sugestões por parte dos pais/EE.

Teletrabalho

- Reunião online com a Dr.^a Sónia Dias;
- Apresentação online da oferta formativa do AE de Maximinos aos EE dos alunos do 9.º ano, por parte do Sr. Diretor do AE (Paulo Antunes).

15h-18h

19h-20h

(2h)

21.05.2021

<p>-Na sessão com a N., a Dr.^a Sónia Dias começou por colocar algumas</p>		
<p>questões sobre a família (e.g., elementos do agregado familiar, relação com os familiares) e sobre a escola (e.g., percurso escolar, adaptação à escola, rendimento académico). De seguida, a Dr.^a Sónia Dias iniciou a aplicação da WISC-III. Mesmo com dificuldade para responder em determinados itens, a aluna revelou persistência. Notei igualmente que a N. não mantém contacto ocular por muito tempo.</p>		
<p>-Na sessão com o R.C., a Dr.^a Sónia Dias tentou perceber, junto do aluno, as razões para não trabalhar nas aulas e não querer comer, na sua perspetiva. O aluno revelou alguma insatisfação com as tarefas na horta da escola, sendo provável que a relação a professora responsável pelo espaço esteja na origem desta questão, tendo em conta o seu discurso.</p>		
<p>-Num momento de interação com o Dr. Paulo Nóvoa, este apresentou-me um instrumento que pode ser também utilizado no processo de intervenção vocacional, o <i>Self-Direct Search</i> (SDS). É um inventário de interesses que se baseia no modelo RIASEC de John L. Holland.</p>		
<p>-Em modo geral, notei que este foi um dia agitado na EB 2/3 Frei Caetano Brandão, inclusive a Dr.^a Sónia Dias precisou de ajudar a controlar um aluno que estava em crise. Devido à greve da Função Pública que aconteceu na semana anterior, também foi necessário chamar vários alunos para remarcar consultas individuais. O próprio gabinete do GMOE ficou ocupado e as consultas individuais que observei foram</p>		

realizadas noutra sala, que não considero tão agradável ou com as mesmas condições.

-Na reunião de EMAEI, foram debatidos alguns casos. Das questões a refletir destes casos, surgem: a necessidade de acionar medidas seletivas como as acomodações curriculares não significativas a um aluno da Educação Pré-Escolar; até que ponto o desfazamento entre o currículo nas escolas em Portugal o currículo nas escolas em países como o Brasil justificarão as dificuldades apresentadas pelos alunos; o impacto das condições do ambiente no desempenho escolar dos alunos; reais condições para o E@D nas famílias de etnia cigana; importância de uma contextualização histórica nos RTP's.

-Na reunião com a Dr.ª Sónia Dias e com a colega Inês Paiva, organizamos as tarefas para os próximos dias.

-Na reunião com a Dr. Sónia Dias e a colega Inês Paiva, debatemos

tarefas a realizar e a Dr.ª Sónia Dias partilhou alguns casos. Também ficamos a conhecer mais sobre o funcionamento dos CET e dos CTeSP. Estes cursos têm a vantagem de preparar os alunos para o mercado de trabalho num espaço de tempo mais curto e, ao mesmo tempo, dão acesso a um concurso especial de acesso a uma licenciatura. Para além disso, algumas disciplinas concluídas durante o CET ou o CTeSP poderão ter equivalência no âmbito da licenciatura escolhida.

Teletrabalho

- Reunião EMAEI online (Prof.ª Maria João Faria, Prof. Carlos Martins, Prof.ª Susana Vieira, Dr.ª Sónia Dias);
- Reunião online com a Dr.ª Sónia Dias e com a colega Inês Paiva.

17h:30h-

26.05.2021 21h

(3:30h)

Escola Secundária de Maximinos

- Reunião com a Dr.ª Sónia Dias e a colega Inês Paiva;
- Observação de sessões individuais do OV;
- Reflexão com a Dr. Sónia Dias e a colega Inês Paiva.

10h-

12:30h

27.05.2021 13:30h-

15h

(4h)

-Em momento de partilha com a colega Inês Paiva, colocou-me a par do que foi acontecendo durante a minha ausência e também debatemos questões do estágio, tais como a estrutura dos relatórios das sessões individuais de OV e sobre o procedimento nestas mesmas sessões.

Inclusive, tive oportunidade de observar algumas sessões individuais de OV, ao encargo da colega Inês Paiva. No caso em particular destes alunos, considero que a maioria tem já uma ideia mais esclarecida sobre o curso a seguir. A única dúvida e alvo de maior pesquisa centrou-se nas disciplinas a escolher. É importante que os alunos estejam atentos às disciplinas bienais que serão alvo de Exame Nacional e as disciplinas obrigatórias para entrar no curso que pretendem seguir no Ensino Superior. Convém que sejam disciplinas de que os alunos gostem e em que se sintam confortáveis pois, nesta fase, a média final será importante.

-Destas sessões que observei, notei também que só um aluno pretende seguir um curso profissional. Aliás, será necessária outra sessão com este aluno, pois tem já uma ideia formada do que pretende fazer, seja o curso e a própria instituição. No entanto, não pesquisou se o curso que pretende existe na instituição, se preenche as condições necessárias para se matricular e quais as áreas/disciplinas que enquadram o curso.

-Num momento de interação, eu, a colega Inês Paiva e a Dr.^a Sónia Dias acabamos por ajudar um aluno que apareceu à porta do gabinete a chorar com dores de barriga. Este aluno é seguido pela Dr.^a Sónia Dias e, pelo

que entendi, já não é a primeira vez que isto acontece. As dores de barriga fortes são comuns, mas ainda não está confirmada a origem deste sintoma.

- Na reunião com a Dr.^a Sónia Dias, o L.S. e a sua Diretora de Turma (Prof.^a Cristina Gonçalves) debateu-se o futuro do aluno. Uma vez que o L.S. chegou de um país onde o currículo e o método de ensino são diferentes, o aluno começou a apresentar dificuldades, revelando-se nas notas finais de cada período letivo. Assim, a DT considera que será benéfico para o L.S. reprovar este ano para que o aluno consiga construir uma base de conhecimentos e competências bem suportada. Além disso, na opinião da DT, será importante este “passo atrás” para que o L.S. também amadureça a nível pessoal. Tanto a família como o aluno, estão de acordo com esta decisão. Por enquanto, o processo de OV fica dependente da decisão tomada em conselho de turma.

-Na sessão com o D., a Dr.^a Sónia Dias começou por revelar que as dores de barriga fortes de que o D. se queixa e os exames médicos realizados não revelarem nada a nível físico. Portanto, será importante perceber que emoções e pensamentos desencadeiam este sintoma. De seguida, foi possível observar, pela primeira vez, a aplicação de uma técnica de relaxamento. A Dr.^a Sónia Dias começou por criar o ambiente propício (e.g., menos luz, menos barulho, incenso) e apresentou um áudio no âmbito do método de respiração relaxada. No final, percebemos que o

Escola Secundária de Maximinos

- Reunião com a Dr.^a Sónia Dias, o aluno L.S. e a sua Diretora de Turma (Prof.^a Cristina Gonçalves);
- Consulta psicológica individual (D.);
- Sessões individuais de OV (A.P. e M.M.);
- Reunião com a Dr.^a Sónia Dias, o aluno O. e o seu pai;
- Reflexão com a Dr.^a Sónia Dias.

12:30h-
13:30h
14h-18h
(5h)

28.05.2021

aluno não relaxou totalmente e o próprio não identificou nenhuma diferença em si. Sendo a primeira experiência do D. com a técnica de relaxamento, tal reação poderá justificar-se pela dificuldade em controlar pensamentos e se focar nas reações do próprio corpo. Além disso, a minha presença poderá ter contribuído para que o aluno se sentisse mais ansioso, pois foi apenas a segunda vez que tivemos contacto. Contudo, logo no início da sessão foi questionado ao D. se sentia confortável com a minha presença. Segundo o D., ele já terá identificado algo que estará na origem das dores de barriga, mas não consegue partilhar. Assim, a Dr.^a

Sónia Dias marcou uma reunião com a mãe do aluno.

- Nas sessões de OV, a Dr.^a Sónia Dias voltou a apresentar os resultados do IPP-R aos alunos, explicando o significado. Os alunos já tinham decidido seguir um curso científico-humanístico. Assim, a sessão de OV serviu para os ajudar a decidir qual o curso e as disciplinas bienais. Os alunos revelaram que já pesquisaram sobre as médias e as disciplinas de ingresso para o curso que pretendem seguir no Ensino Superior. De certa forma, esta informação é importante, tendo em conta que as disciplinas de ingresso no Ensino Superior poderão indicar o curso a seguir no Ensino Secundário. Além de que o 12.º ano é focado na média final, pelo que é importante os alunos fazerem uma escolha consciente, de acordo com os seus interesses.

<p>-A reunião com a Dr.^a Sônia Dias, o aluno O. e o seu pai serviu para lhes apresentar o CET e CTeSP, cursos que conferem Nível 5 de Qualificação Profissional do Quadro Nacional de Qualificações. Para que o pai e o aluno compreendessem a explicação, a Dr.^a Sônia Dias precisou de falar de uma forma mais pausada e de escrever algumas informações chave. O pai do O. também acabou por revelar que o filho tem a possibilidade de trabalhar na empresa de uns amigos seus, que o poderá ajudar a ganhar experiência e conseguir comunicar mais com outras pessoas.</p> <p>-Nos momentos de interação com a Dr.^a Sônia Dias, procurámos organizar as sessões/reuniões do dia e a informação relativa ao processo de OV.</p>	<p>-A tabela com o resumo do processo de OV servirá para o Sr. Diretor do AE de Maximinos preparar o próximo ano letivo, no que concerne às turmas do 10.º ano. De acordo com a tabela, percebo que os alunos que seguirão um curso científico-humanístico pretendem continuar no AE de Maximinos. Note-se que as obras realizadas na Escola Secundária poderão ser um dos fatores para esta decisão, uma vez que os alunos e os EE poderão sentir-se agradados com as novas condições do ambiente físico.</p> <p>-Nos relatórios individuais de OV, a estrutura é idêntica para todos. As diferenças verificam-se nas dúvidas que os alunos apresentam, a</p>
<p>29.05.2021</p> <p>9h-13h (4h)</p>	<p>Teletrabalho</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tabela com os resultados do processo de OV; • Redação dos relatórios individuais de OV.

		necessidade de mais sessões individuais de OV e a decisão final do aluno (e.g., curso científico-humanístico, curso profissional).
		-Na sessão de OV com a A.C., a aluna demonstrou interesse em seguir, no Ensino Superior, um curso de Cinema. Contudo, ainda cogita a possibilidade de mudar de ideias e seguir um curso na área das Engenharias. Neste caso, no Ensino Secundário, um Curso Científico-humanístico de Ciências e Tecnologias poderá ser o mais indicado, pois abre o leque de escolhas para o Ensino Superior. Neste cenário, a aluna tem a possibilidade de continuar no AE de Maximinos, o que também lhe agrada.
		-Na sessão com o R.O., o aluno demonstrou muita incerteza e várias ideias do que fazer a seguir ao 9.º ano. Aliás, o próprio IPP-R do R.O. demonstra diversidade nas áreas de interesse em destaque. Neste momento, importa o aluno explorar, de forma mais organizada e aprofundada, os Cursos Técnico-Profissionais (e.g., instituições, planos curriculares), dentro das áreas que lhe agradam. Ainda, importa considerar a ideia do aluno em mudar de escola, que vai em sentido oposto à opinião dos pais.
		-Na sessão com o R.M., demonstrou interesse em seguir o Curso Profissional Técnico de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos, no AE de Maximinos. Tendo em conta o interesse destacado, verificado nos resultados do IPP-R do aluno, nas áreas da Tecnologia e da
14h- 31.05.2021	18:30h (4:30h)	Escola Secundária do AE de Maximinos <ul style="list-style-type: none"> • Sessões de OV (A.C., R.O., R.M., G.M.; G.F.); • Reflexão com a Dr.ª Sónia Dias.

	<p>Informática, o curso de GPSI poderá ser uma opção que permita ao R.M. sentir-se realizado. Note-se, ainda, que o aluno manifestou interesse em continuar no AE de Maximinos.</p> <p>-Na sessão com o G.M. e o G.F., os dois alunos apareceram já com decisões tomadas, o que revela alguma pesquisa e exploração autónoma da sua parte. Ambos seguirão um Curso Técnico-Profissional, mas em áreas distintas. Nestes casos, importa ressaltar a necessidade de realizar a pré-inscrição o mais rápido possível para garantir que os alunos consigam ser chamados para entrevistas, nas respetivas instituições.</p>
	<p>-Na consulta psicológica individual do R.P., a Dr.ª Sónia Dias começou por colocar algumas questões ao aluno. De seguida, iniciou-se a aplicação da WISC-III. Durante as provas, o R.P. demonstrou estar ansioso, o que era perceptível pois não esperava que a Dr.ª Sónia Dias terminasse a explicação da tarefa antes de a iniciar. Quanto à reação do R.P. ao meu retorno, em condições diferentes das iniciais, creio que foi positiva. O aluno demonstrou estar tranquilo a esse respeito. Além disso, o R.P. já conhecia a Dr.ª Sónia Dias, o que poderá ter facilitado logo nesta consulta.</p> <p>-Na reunião de EMAEI, foi analisado o PEI de um aluno, no qual será necessário rever as medidas adicionais aplicadas e as disciplinas abrangidas. De seguida, foi analisado o relatório final da inspeção realizada no AE de Maximinos. No que concerne a ação da EMAEI, será</p>
	<p>Teletrabalho</p> <ul style="list-style-type: none"> • Redação dos relatórios individuais e atualização da tabela com os resultados finais do processo de OV; • Reunião EMAEI online (Prof.ª Maria João Faria, Prof. Carlos Martins, Prof.ª Susana Vieira, Prof.ª Justina Santos, Dr.ª Sónia Dias);
8:30h-11h 12h- 14:30h 17:30h- 20h	
01.06.2021	
(7:30h)	Escola Secundária de Maximinos
	<ul style="list-style-type: none"> • Criação de um PPT, em conjunto com a Dr.ª Sónia Dias e a colega Inês Paiva
	Escola EB 2/3 Frei Caetano Brandão

<ul style="list-style-type: none"> • Observação da consulta psicológica individual do R.P. (aplicação da WISC-III) 	<p>importante esclarecer a operacionalização dos princípios do DL 54 e, particularmente no domínio dos RTP e PEI, será importante esclarecer a concretização de algumas medidas de suporte à aprendizagem, assegurar que existe congruência entre as medidas a aplicar (e.g., medidas que realmente estejam adequadas para as necessidades e capacidades do aluno em questão) e integrar todos os apoios de que os alunos realmente precisam (mesmo que estejam ou não disponíveis no AE). No final da reunião, debateu-se a necessidade de planejar a reavaliação dos RTP e PEI, principalmente nos casos dos alunos em mudança de ciclo. Além disso, visto que continuam a chegar fichas de identificação para a EMAEI, poderá considerar-se estabelecer um limite para o encaminhamento destes documentos pois, nesta altura do ano letivo, a aplicação das medidas poderá não se justificar.</p>
<p>02.06.2021</p> <p>9:30h-13h</p> <p>14:30h-17:45h</p> <p>(6h:45h)</p>	<p>Teletreabalho</p> <ul style="list-style-type: none"> • II Jornadas em Psicologia da Educação - Sessão de Boas Vindas (Prof. Doutor João Duque, Prof.^a Doutora Ângela Sá Azevedo, Prof.^a Doutora Sofia Ramalho); • Conferência plenária 1 – “Psicologia da Educação e o Digital: Práticas Baseadas nas Evidências Científicas” (Prof.^a Doutora <p>-Da primeira conferência plenária, destaca-se o contributo das tecnologias para apoiar o trabalho dos psicólogos e outros profissionais como os docentes. Neste sentido, importa realçar a necessidade da promoção do domínio do uso das tecnologias, juntos destes profissionais, para que consigam utilizar estas ferramentas para otimizar a sua prática profissional. Utilizar a tecnologia como via/ferramenta adicional poderá ajudar a aliviar a carga dos psicólogos, auxiliando o processo terapêutico. Note-se, ainda, que pode ser importante ajustar a formação inicial do psicólogo e acompanhar as mudanças que vão ocorrendo na profissão e</p>

<p>Anabela Pereira, Prof.^a Doutora Sofia Ramalho);</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mesa Debate – “Desafios e Oportunidades de Intervenção em Contexto Escolar” (Doutora Anabela Carvalho, Dr.^a Sónia Dias, Dr.^a Ana Rita Fernandes, Dr.^a Céu Henriques); • Mesa Debate – “Desafios e Oportunidades de Intervenção em Contexto Comunitário” (Dr. Leonel Rocha, Dr.^a Joana Peixoto, Dr.^a Joana Bonjardim); • Conferência plenária 2 – “Innovación en el aprendizaje. Que hemos aprendido durante la pandemia?” (Prof.^a Doutora Elena Auzmendi); • Sessão de Enceramento (Prof. Doutor José Manuel Lopes, • Prof.^a Ângela Sá Azevedo). 	<p>na sociedade em geral, tendo em conta as tecnologias. Para tal, também importa considerar que a investigação/teoria e ação/prática devem estar sempre ligadas, inclusive quando se recorre a tecnologia.</p> <p>-Na primeira mesa de debate, foi possível conhecer o trabalho desenvolvido por psicólogas da educação em diferentes contextos (e.g., AE de escolas, instituições privadas, ATL). No seu testemunho, cada profissional elencou as diferentes vertentes da sua atuação (e.g., aconselhamento psicológico, consultoria, apoio às famílias, desenvolvimento de programas de intervenção). Além disso, foram destacados os desafios colocados pela pandemia e as aprendizagens retiradas desta experiência. Em comum, todos as profissionais consideram que houve um grande esforço de adaptação e na procura de soluções. Particularmente, o confinamento trouxe alguns constrangimentos (e.g., assegurar a confidencialidade/privacidade, reorganização de materiais e técnicas de intervenção psicológica) e maior número de solicitação de ajuda, por parte de alunos e dos agentes educativos. Além disso, a pandemia veio exacerbar a desigualdade e as dificuldades que os alunos e familiares passam. Por outro lado, nota-se, cada vez mais, o reconhecimento do papel dos psicólogos nas escolas e em outros contextos. No geral, concluiu-se que: é possível atuar à distância, enquanto psicólogo; é possível reformular práticas, sendo útil</p>
---	---

recorrer mais frequentemente às novas tecnologias; e é necessário repensar instrumentos e as práticas da psicologia escolar.

-Na segunda mesa de debate, foi possível conhecer projetos destinados à comunidade e debateu-se o papel do psicólogo da educação no âmbito comunitário. A intervenção também deve seguir uma lógica preventiva sistêmica, envolvendo todos os agentes. Uma vez mais, debateram-se os desafios colocados pela pandemia, como a flexibilidade, a comunicação e a criatividade necessárias. Nesta área em específico, destaca-se ainda mais a tensão para manter a proximidade e conseguir responder às necessidades do público-alvo da intervenção.

-Na segunda e última conferência plenária, foi possível conhecer a realidade particular das universidades em Espanha. Não há dúvidas do impacto da pandemia. Por outro lado, tendo a oportunidade de refletir sobre o que aprendemos com esta crise, verificamos a rapidez com que se uniram esforços e recursos para dar respostas às dificuldades dos alunos e professores no ensino superior. Muitos dos aspetos desta nova realidade vieram para ficar, como a utilização das tecnologias nas práticas, quer pedagógicas, quer psicológicas. Ainda, na adaptação a esta nova realidade, tomamo-nos conscientes da vulnerabilidade (própria e dos outros) e da necessidade de respostas diante da mesma. No que respeita ao contexto educativo – ensino superior, percebemos a importância da interação dos professores com os alunos, a importância do trabalho

	<ul style="list-style-type: none"> • Revisão do Programa de Desenvolvimento de Competências de Leitura e Escrita. 	<p>utilizar. As principais dúvidas surgiram quanto ao pré e pós-teste, o que se procurou esclarecer em supervisão.</p>
	<p>Escola Secundária de Maximinos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reunião com a colega Inês Paiva e com o colega Tiago Lopes, para apoio ao pré-estágio do colega; • Observação da sessão individual de OV (P. – turma 9.º6); • Revisão do Programa de Desenvolvimento de Competências de Leitura e Escrita; • Observação da sessão individual de OV (M.L. e D. – turma 9.º6); • Observação da sessão individual de OV (T. e F. – turma 9.º6); • Reunião presencial com a Dr.ª Sónia Dias para análise das tarefas em curso. 	<p>-A reunião com a colega estagiária Inês Paiva e com o colega Tiago Lopes, em pré-estágio, serviu para apresentar as instalações da ESMAX, para partilhar um pouco da nossa experiência no AE de Maximinos, responder a dúvidas colocadas pelo colega Tiago Lopes e orientá-lo para possíveis atuações que este considere para o próximo ano letivo. Para tal, sugeriu-se que o colega Tiago Lopes explorasse as características do AE de Maximinos, ponderasse sobre os seus interesses e objetivos no estágio curricular e apresentasse uma proposta.</p> <p>-Na sessão da sessão individual de OV com o P., percebi que o aluno tem já decidida a sua área de interesse (Multimédia). A Dr.ª Sónia Dias ajudou a escolher as instituições, com o Curso Técnico/Profissional nesse domínio, mais favoráveis para efetuar a pré-inscrição. Considerando que o aluno está diagnosticado com Síndrome de Asperger, poderá ser um caso que necessite de algum apoio extra quando implementar a sua decisão.</p> <p>- A Revisão do Programa de Desenvolvimento de Competências de Leitura e Escrita focou-se, novamente, nos materiais a utilizar nas sessões, bem como no pré e pós-teste.</p>
07.06.2021	<p>11h-13h</p> <p>14:30h-18:30h (6h)</p>	

		<p>-Na sessão com a M.L. e a D., as alunas apresentaram algumas dúvidas relativamente ao Curso Científico-Humanístico, principalmente a D. No final, explorando as disciplinas de acesso aos Cursos do Ensino Superior que a M.L. e a D. pretendem, as duas concluíram que o Curso de Ciências e Tecnologias será a opção mais adequada, com base nos seus objetivos e informação de que dispõem.</p> <p>-Na sessão com o T. e o F., os alunos demonstraram já certeza no que escolher após terminar o 9.º ano. Um seguirá um Curso Técnico/Profissional, inclusive já foi a uma entrevista, e o outro ingressará num Curso Científico-Humanístico.</p>
08.06.2021	<p>14h-18:30h</p> <p>20h-21:30h</p> <p>(6h)</p>	<p>Escola Secundária de Maximinos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observação de sessão individual de OV (M.D. e D.P.); • Redação dos relatórios individuais de OV; • Atualização da tabela com os resultados finais do processo de OV; • Observação de sessão individual de OV (R.O. e R.M.); • Observação de sessão individual de OV (L.M. - 9.º6);
		<p>-Na sessão individual de OV com a M.D. e a D.P., notei que as alunas não efetuaram uma pesquisa aprofundada ou não retiveram o que lhes foi dito, pois não se lembravam de alguns pormenores importantes como os exames nacionais às disciplinas bienais, nos Cursos Científico-Humanísticos ou o facto de não ser necessário fazer exame nacional nos Cursos Técnico-Profissionais. A Dr.ª Sónia Dias não se mostrou agradada com a situação. No final, ficou tudo decidido. Uma aluna irá para um Curso Técnico-Profissional e outra aluna seguirá um Curso Científico-Humanístico, no AE de Maximinos.</p> <p>-Na sessão individual de OV, o R.O. mostrou-se decidido a ingressar no Curso Técnico/Profissional de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos, no AE de Maximinos. Talvez o facto de o colega R.M., que</p>

<ul style="list-style-type: none"> • Reunião presencial com a Dr.ª Sónia Dias e com a colega Inês Paiva para análise das tarefas em curso; 	<ul style="list-style-type: none"> • Reunião presencial com a Dr.ª Sónia Dias e com a colega Inês Paiva para análise das tarefas em curso; 	<p>o acompanhado na sessão, ter escolhido o mesmo curso possa ter influenciado esta decisão, uma vez que, antes, o R.O. não mostrava interesse em ficar no AE de Maximinos. Considerando esta decisão, a</p>
<p>Dr.ª Sónia Dias apresentou o plano curricular do curso e o vídeo informativo, alusivo ao mesmo.</p>	<p>Dr.ª Sónia Dias apresentou o plano curricular do curso e o vídeo informativo, alusivo ao mesmo.</p>	<p>Dr.ª Sónia Dias apresentou o plano curricular do curso e o vídeo informativo, alusivo ao mesmo.</p>
<p>Teletrabalho</p> <ul style="list-style-type: none"> • Atualização da tabela com os resultados finais do processo de OV; • Redação dos relatórios individuais de OV. 	<p>Teletrabalho</p> <ul style="list-style-type: none"> • Atualização da tabela com os resultados finais do processo de OV; • Redação dos relatórios individuais de OV. 	<p>-Na sessão individual de OV com o L.M., o aluno partilhou o interesse na área do Marketing, pelo que a Dr.ª Sónia Dias ajudou-o na exploração de cursos superiores nesse domínio, para perceber as disciplinas de ingresso e as médias. Depois de decidir qual o Curso Científico-Humanístico a ingressar, o L.M. partilhou o interesse na área das Forças Armadas, mas revelou dúvidas quanto ao processo de inscrição/matricula. Assim, a Dr.ª Sónia Dias ajudou-o nesse sentido, procurando informações no site da Academia Militar.</p>
<p>Escola EB 2/3 Frei Caetano Brandão</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observação da consulta psicológica individual do R.P. (aplicação da WISC-III); • Aula aberta on-line “Bem-estar e inclusão na Escola: Porque devemos promover estratégias socioemocionais e executivas na sala de aula?” • Reunião presencial com a Dr.ª Sónia Dias para análise das tarefas em curso; 	<p>Escola EB 2/3 Frei Caetano Brandão</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observação da consulta psicológica individual do R.P. (aplicação da WISC-III); • Aula aberta on-line “Bem-estar e inclusão na Escola: Porque devemos promover estratégias socioemocionais e executivas na sala de aula?” • Reunião presencial com a Dr.ª Sónia Dias para análise das tarefas em curso; 	<p>-Na consulta com R.P., a Dr.ª Sónia Dias começou por perguntar sobre a escola. De seguida, procedeu à aplicação da WISC-III, onde o aluno revelou dificuldades, mas demonstrando esforço/empenho. Das provas, o R.P. apresentou mais dificuldades em estabelecer semelhanças e na aritmética. No geral, foi possível perceber que o aluno revela alguma dificuldade de atenção.</p> <p>-Na aula aberta on-line abordaram-se tópicos como a aprendizagem socioemocional, funcionamento executivo e a seu contributo para a qualidade do sistema educativo. Assim, foi apresentado o projeto <i>Reflect</i></p>

<p>que procura promover o bem-estar e a inclusão na escola, através de estratégias socioemocionais e executivas. Perante os desafios do séc. XXI importa orientar as Escolas para a diversidade em todos os níveis (e.g., cultura, capacidades cognitivas, motivação dos alunos/professores). Para tal, é necessário orientar o foco para o processo educativo em si, em vez dos resultados, o que implica considerar o potencial do desenvolvimento humano.</p> <p>-A sessão individual de OV com a D. e o G.D. serviu para confirmar as decisões dos alunos. Os alunos mostraram já uma ideia do que querem escolher para o futuro.</p> <p>-Na sessão individual de OV com o A. e o D.I., a Dr.ª Sónia Dias mostrou os resultados do IPP-R ao D.I. e explorou com ele cursos Técnico/Profissionais e Científico-Humanísticos, uma vez que o aluno ainda não tinha certeza do que escolher. Por sua vez, o A. ainda teve que preencher o IPP-R para completar o processo de OV. No final, o aluno mostrou-se indeciso no curso a seguir, pois também não sabe o que fazer no futuro. Neste caso, nota-se grande influência dos pais, uma vez que o A. revelou que gostaria de trabalhar como tradutor, mas os progenitores têm uma ideia diferente para si.</p> <p>- Num dos momentos com a Dr.ª Sónia Dias, fora das sessões, foi possível conhecer o espaço CASA (Centro de Aprendizagem e Socialização para a Autonomia). Trata-se de um espaço para alunos que</p>	<p>Escola Secundária de Maximinos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observação de sessão individual de OV (D. e G.D. - 9.º6); • Observação de sessão individual de OV (A. e D.I. - 9.º6); • Reflexão sobre as sessões com a Dr.ª Sónia Dias.
---	--

		beneficiam de medidas adicionais de suporte à aprendizagem, onde são desenvolvidas atividades diversificadas (e.g., cozinhar, passar a ferro, arrumar, oficina), permitindo a aquisição de competências na área das Atividades Diárias e da Socialização. Assim, promovem-se aprendizagens para uma vida mais autónoma.
		-A reunião com a Dr. ^a Sónia Dias e a colega Inês Paiva serviu para refletir sobre o que o foi feito até agora, relativamente a atividades de estágio. Também foi possível debater sobre a reunião com os EE, no que concerne aos resultados e ao processo de Intervenção Vocacional. Além disso, também foi possível perceber o que será feito até ao final do estágio.
14.06.2021	11:30h-13:30h (2h)	Escola Secundária de Maximinos <ul style="list-style-type: none"> • Reunião com a Dr.^a Sónia Dias e a colega Inês Paiva
17.06.2021	10h-13:30h (4h)	Escola EB 2/3 Frei Caetano Brandão <ul style="list-style-type: none"> • Reunião com a colega Inês Paiva; • Observação de consulta psicológica individual com o J.M (aplicação da WISC-III); • Reflexão sobre a consulta com a Dr.^a Sónia Dias.
		-A reunião com a colega Inês Paiva serviu para finalizar a revisão do Programa de Desenvolvimento de Competências de Leitura e Escrita, a fim de deixá-lo disponível para o AE de Maximinos, especificamente o GMOE.
		-Na sessão com o J.M., foi possível perceber que o aluno melhorou a nível de vocabulário. Poderá ser resultado do gosto pela leitura, verificada no número de livros que requisitou na biblioteca. Ainda, na prova de Composição de Figuras demonstrou capacidade de realização.
		-A reunião com a DT do 9.º7 (Prof. ^a Cristina Gonçalves) serviu para debater acerca dos casos de dois alunos, especificamente, sobre o seu percurso após o 9.º ano.

<ul style="list-style-type: none"> • Reunião com a Dr.^a Sónia Dias e a Prof.^a Cristina Gonçalves no âmbito da OV. 	<p>-No sentido de ajudar a Dr.^a Sónia Dias a concretizar uma ideia sua de contruir um mural no gabinete de Psicologia, comecei por pesquisar algumas sugestões, no âmbito da diversidade cultural. Ainda, reuni várias bandeiras, tendo em conta os países de origem dos alunos do AE de Maximinos. Este mural tornará o gabinete mais acolhedor para os alunos, permitindo que estes se sintam valorizados e incluídos no AE e, especificamente, no GMOE.</p> <p>-A sessão com a N. serviu para terminar a aplicação da WISC-III. Nas provas realizadas, a N. revelou mais dificuldades em termos de vocabulário e compreensão. Nas provas de realização, a aluna revelou mais destreza. Apenas na prova dos cubos foi preciso mais ajuda.</p> <p>Durante a aplicação da WISC-III, foi possível perceber uma certa rigidez de pensamento, pois quando não tinha certeza ou não sabia, a N. não foi capaz de responder, evitando também o contacto ocular.</p>
<p>Escola EB 2/3 Frei Caetano Brandão</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apoio à organização de material para o mural do gabinete de Psicologia na ESMAX; • Observação de consulta psicológica individual com a N. (aplicação da WISC-III); • Momentos de interação com a Dr.^a Sónia Dias. 	<p>-Com a ajuda de alguns materiais de anos anteriores, disponibilizados pela Dr.^a Sónia Dias, foi possível começar a construir o manual relativo ao programa de intervenção vocacional deste ano letivo. Será uma forma de ajudar os colegas que venham a seguir, pois conseguem ter uma melhor ideia do programa e até sugerir novidades.</p>
<p>18.06.2021</p> <p>10h-13h (3h)</p>	<p>Teletreabalho</p> <ul style="list-style-type: none"> • Construção do manual do Programa de Intervenção Vocacional. <p>21.06.2021</p> <p>9h-12h (3h)</p>

	<p>Teletreabalho</p> <ul style="list-style-type: none"> • Construção do manual do Programa de Intervenção Vocacional; 	<p>-Na consulta com o R.P., as provas aplicadas focaram-se na capacidade verbal (Vocabulário e Compreensão), onde o aluno demonstrou algumas dificuldades, mas sempre com vontade de responder a tudo. Aliás, foi possível notar que o R.P. estava com vontade de falar, muito conversador.</p>
<p>08:30h-12h</p>	<p>Escola EB 2/3 Frei Caetano Brandão</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observação da consulta psicológica individual do R.P. (aplicação da WISC-III); • Reflexão sobre a consulta com a Dr.ª Sónia Dias. 	<p>-Na mesa redonda que assisti, foi possível ouvir a perspetiva de vários intervenientes próximos dos adolescentes (e.g., técnicos especializados, docentes, pais), permitindo perceber o impacto da pandemia, nomeadamente no isolamento social, nesta população. Pelos relatos dos oradores, todos identificam o impacto negativo do confinamento nas relações sociais estabelecidas pelos adolescentes, em que estes se veem inibidos de maior contacto. Importa ressaltar o papel importante das relações com os pares no desenvolvimento cognitivo, funções executivas e desenvolvimento social dos adolescentes. Também foram relatadas diversas manifestações de mal-estar e de sofrimento psicológico (e.g., ansiedade, <i>stress</i>, raiva, medo, preocupação, tristeza) que o isolamento provocou nos adolescentes. Inclusive, muitos adolescentes acabaram por desenvolver patologias psicológicas como Perturbações Depressivas, de</p>
<p>22.06.2021</p>	<p>08:30-12h</p> <p>17:30h-19h</p> <p>(5h)</p>	<p>23.06.2021</p>
	<p>Teletreabalho</p> <ul style="list-style-type: none"> • Construção do manual do Programa de Intervenção Vocacional; • Participação na mesa redonda “Como se Vive a Adolescência em Isolamento Social? Impacto(s) das medidas de saúde pública nos adolescentes portugueses”. 	

Ansiedade, de Alimentação, entre outras. Como forma de atenuar o seu sofrimento, os adolescentes procuraram nas novas tecnologias uma resposta. Contudo, a utilização excessiva destes recursos tem um revés que é a dependência que pode criar. No mesmo sentido, a maioria dos adolescentes começaram a adotar hábitos de vida menos saudáveis, nomeadamente, ao nível da alimentação, do sono e do exercício físico. Nesta mesa redonda também foram identificados pontos positivos do confinamento. Por exemplo, um pai relatou que teve mais tempo para estar com os filhos, de os conhecer melhor e, após o confinamento, os próprios filhos começaram a apreciar e aproveitar mais o tempo com os amigos. É importante que os pais e famílias percebam que os jovens os têm como exemplo e, por isso, o facto de estarem mais *stressados* e com uma atitude pessimista pode ter impacto nos mais novos. Por último, importa elencar algumas estratégias referidas para ajudar os jovens a ultrapassar o seu sofrimento e até prevenir o surgimento de mais pedidos de ajuda. Por exemplo: ouvir os adolescentes e ajudá-los a criar um sentido para o que está a acontecer; promover a atividade física; ajudar na gestão de emoções negativas (medo, perda); criar novas rotinas na vida dos adolescentes; estabelecer maior ligação com o adolescente em vez de priorizar o seu rendimento académico; proporcionar experiências de envolvimento de competências sociais nas escolas e maior investimento nos serviços de saúde mental.

	<p>-A reunião serviu para a elaboração de um questionário para recolher informações para a avaliação da ação da EMAEI, nomeadamente, fazer um levantamento das medidas de suporte à aprendizagem implementadas, qual o seu impacto, e que poderá ser feito no próximo ano letivo.</p> <p>-Foi possível perceber que muitos dos alunos que beneficiam de medidas de suporte à aprendizagem não melhoraram, talvez devido às faltas de presença. Será um constrangimento na avaliação da EMAEI, uma vez que não se espera grande impacto das medidas nestes alunos. A única solução será reverter esta situação e motivar estes alunos para a escola e o estudo.</p> <p>Ainda dentro deste assunto, surgiu a discussão se a retenção destes alunos será a opção adequada, uma vez que poderá provocar mais desânimo e frustração relativamente à escola.</p>
<p>28.06.2021</p>	<p>Escola Secundária de Maximinos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reunião EMAEI (Prof.ª Maria João Faria, Prof. Carlos Martins, Prof.ª Susana Vieira, Prof.ª Justina Santos, Dr.ª Sónia Dias);
<p>30.06.2021</p>	<p>13:30h-15h (1:30h)</p> <p>Teletrabalho</p> <ul style="list-style-type: none"> • Finalização do manual Programa de Intervenção Vocacional. <p>-No manual do Programa de Intervenção Vocacional foram necessários ajustes, nomeadamente na ordem de algumas sessões. Por exemplo, considerando a aplicação de um questionário para avaliar o impacto do programa, o ideal será realizar após os alunos conhecerem os resultados da aplicação dos instrumentos e concluírem efetivamente o processo de ajuda em grupo.</p>
<p>01.07.2021</p>	<p>10h-13h (3h)</p> <p>EB 2/3 Frei Caetano Brandão</p> <ul style="list-style-type: none"> • Consulta psicológica individual com o R.P. (finalização da avaliação psicológica); <p>-A consulta com o R.P. serviu para finalizar a aplicação da WISC-III, nomeadamente a prova de complemento de gravura. Na tarefa, o aluno demonstrou dificuldades em identificar algumas figuras e, por consequência, montar a mesmas. De facto, no final, o R.P. revelou sentir</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • Atualização dos relatórios individuais da intervenção vocacional; • Reflexões com a Dr.^a Sónia Dias e a colega Inês Paiva. 	<p>dificuldades em encaixar as peças. Na consulta, o aluno também deu conta de algumas classificações finais do 3.º período letivo, que indicam que melhorou o seu rendimento relativamente ao período passado. Note-se que o aluno está incluído no projeto “Ninguém fica para trás”.</p>
<p>10:30h-12h 05.07.2021 (1:30h)</p>	<p>EB 2/3 Frei Caetano Brandão</p> <ul style="list-style-type: none"> • Consulta psicológica com o R.P., a N. e o J.M.; • Reflexão com a Dr.^a Sónia Dias. 	<p>-A consulta psicológica em grupo serviu para recolher informação sobre as expectativas dos alunos relativamente aos seus resultados académicos e para refletir sobre o presente ano letivo. Percebi que, no geral, os alunos esperam que os resultados académicos melhorem, comparativamente ao período letivo anterior. Quando ao resumo do ano letivo, os alunos consideram que foi difícil, com muito esforço e cansaço. No geral os alunos pareceram-me agitados, bem-dispostos, talvez por ser a última semana de aulas. Foi necessário, inclusive, que a Dr.^a Sónia Dias estabelecesse regras (e.g., todos sentados e cada um fala na sua vez).</p>
<p>11:30h-14h 09.07.2021 (2:30h)</p>	<p>Escola Secundária de Maximinos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reunião com a Dr.^a Sónia Dias e a colega Inês Paiva. 	<p>-A reunião com a Dr.^a Sónia Dias e a colega Inês Paiva serviu para debater a avaliação final do estágio, envolvendo uma reflexão sobre as nossas expectativas iniciais relativamente ao estágio, sobre as atividades realizadas e sobre o nosso futuro. Considerando o meu período de ausência no contexto de estágio e o meu regresso, com determinadas condições, não foi uma tarefa fácil, mas acredito que, no final, ficou a aprendizagem.</p> <p>-A Dr.^a Sónia Dias partilhou connosco uma situação delicada pelo qual passou estes dias. Pelo exposto, considero que, embora a situação a tenha</p>

deixado abatida, a Dr.ª Sónia Dias demonstrou uma enorme capacidade
resiliência e autocontrolo.

Anexo III

Materiais/Documentos e Manual do Programa de Intervenção Vocacional

“O Futuro é Agora!”

Programa de Intervenção Vocacional com Alunos do 9.º
Ano de Escolaridade



Eva Alexandra Carvalho Ferreira
Inês de Jesus Oliveira Paiva da Silva
Sónia Mota Dias

Ano letivo 2020/2021

Índice

Introdução	2
Apresentação do Programa de Intervenção Vocacional.....	3
1. Objetivos, Estrutura e Conteúdos	3
2. Modalidades e Estratégias	4
Apresentação das Sessões.....	5
<i>Sessão Um - “Quem somos nós?”</i>	<i>6</i>
<i>Sessão Dois - “Quem sou eu?”</i>	<i>8</i>
<i>Sessão Três - “Os meus interesses e preferências”</i>	<i>10</i>
<i>Sessões Quatro e Cinco - “Eu sou capaz de...”</i>	<i>11</i>
<i>Sessão Seis - “Resumo da história!”</i>	<i>12</i>
<i>Sessão Sete - “Estou pronto?”</i>	<i>14</i>
<i>Sessão com Encarregados de Educação - “Como posso ajudar o meu filho?”</i>	<i>15</i>
Referências	17
Lista de Anexos	18

Introdução

O desenvolvimento vocacional é definido por Taveira (2004) como “um aspeto do desenvolvimento global e como um processo de carácter longitudinal” (p. 111), sendo que os comportamentos e atitudes relacionados com o mesmo se desenvolvem ao longo do tempo. Este processo integra também o conceito de carreira, como um conjunto de papéis, contextos, e experiências que ocorrem durante o ciclo vital (Gybers & Moore, 1973, citado em Taveira, 2004).

A intervenção no desenvolvimento da carreira pode ser de vários tipos, aliás, a Educação para a Carreira é uma das intervenções planeadas mais generalizada, podendo ser concretizada de diversas formas, como, por exemplo, através de módulos, cursos breves ou sessões, que visam auxiliar os alunos a atingir objetivos como a aquisição de conhecimento sobre as suas próprias características e as oportunidades de trabalho, ou as competências inerentes ao sucesso da transição da escola para o mercado de trabalho (Herr, 2008)

Desta forma, as sugestões que Taveira (2004) apresenta como necessários no âmbito de um programa de orientação para a carreira, parecem estar de acordo com os conceitos desenvolvimentistas e construtivistas defendidas pelos autores anteriores, visto que a investigadora considera ser indispensável que este tipo de programa cumpra os seguintes objetivos:

- a) “Exploração orientada para o *self* e para o meio circundante;
- b) A compreensão do mundo do trabalho, das profissões e do emprego;
- c) A aquisição de competências de tomada de decisão;
- d) Desenvolvimento de uma ética de trabalho;
- e) A elaboração e execução de planos vocacionais e de vida realista” (p. 110).

Por fim, a pertinência do desenvolvimento deste programa de intervenção vocacional, prende-se com o facto de os alunos do 9.º ano se encontrarem num momento crucial do sistema educativo que é a transição para o Ensino Secundário. Importa referir também determinadas particularidades próprias da população em causa, que sustentam a aplicação do projeto, nomeadamente a baixa maturidade vocacional e a dificuldade na tomada de decisões (Carvalho, 2008).

Apresentação do Programa de Intervenção Vocacional

1. Objetivos, Estrutura e Conteúdos

Como objetivos gerais deste programa de intervenção, estabeleceu-se: a) apoiar os alunos na sua tomada de decisão; b) promover determinados aspetos de maturidade vocacional, importantes para a efetivação da tarefa vocacional que enfrentam neste período de transição; c) promover um maior envolvimento pessoal dos alunos na construção do seu projeto vocacional, criando maior autonomia e responsabilização no processo de tomada de decisão (ver Tabela 1). De uma forma específica, pretende-se: a) fazer o diagnóstico da situação escolar e vocacional dos alunos ; b) identificar os interesses escolares e profissionais dos alunos; c) avaliar as habilidades/aptidões pessoais e vocacionais dos alunos; d) apresentar e debater informação sobre os (per) cursos escolares e profissionais após o 9.º ano de escolaridade; e) apoiar na tomada de uma decisão escolar/vocacional informada e consciente, promovendo o estabelecimento de um maior compromisso, comprometimento para com esta decisão.

Tabela 1

Ficha Técnica do Programa

Tema	Programa de Intervenção Vocacional com Alunos do 9.º Ano de Escolaridade
Título	O Futuro é Agora!
Objetivo geral	Apoiar os alunos na sua tomada de decisão; Promover determinados aspetos de maturidade vocacional; Promover um maior envolvimento pessoal dos alunos na construção do seu projeto vocacional.
Destinatário	Alunos do 9.º ano de escolaridade
N.º de sessões	Composto por sete sessões
Intervenientes dinamizadores	Psicóloga do AE de Maximinos; Estagiário(a).
Espaço físico	Sala de aula ou outro espaço disponível

Assim, o programa apresentado será composto por sete sessões, com uma periodicidade mensal. Quanto à duração, está previsto seis sessões de 45 minutos e uma

sessão de 90 minutos. Registe-se que a calendarização das sessões do programa estará dependente do calendário do ano letivo, proposto pelo Ministério da Educação. Ainda, as sessões serão marcadas em concordância com os respetivos Diretores de Turma e o(a) Coordenador(a) de Ciclo.

2. Modalidades e Estratégias

Este projeto consiste numa modalidade de intervenção direta. Isto é, pretende-se intervir diretamente com um grupo de alunos, através das atividades propostas. Contudo, importa mencionar que os pais/Encarregados de Educação (EE) também serão incluídos neste projeto, uma vez que a família constitui um dos fatores influenciadores para os adolescentes/jovens na sua tomada de decisão a nível vocacional, atendendo a conceitos como os valores, as crenças e a informação transmitida ao filho/educando sobre a escola/Educação, as profissões e o mercado de trabalho (Pocinho et al., 2010). Ainda, durante a aplicação do programa importa referir o trabalho colaborativo com os Diretores de Turma, no sentido de garantir, através da partilha de informações, o apoio necessário aos alunos para uma tomada de decisão vocacional fundamentada e consciente.

Ao longo do programa serão utilizadas diversas atividades/tarefas, com propósitos diversificados, entre as quais: apresentações de *PowerPoint*; exploração das diferentes áreas formativas e profissionais e acerca das instituições do Ensino Superior. Além disso, serão aplicados instrumentos psicológicos, como o Teste de Interesses e Preferências Profissionais - Edição Revista (IPP-R; Cruz, 2005; Ferreira, 2013) e a Bateria de Provas de Raciocínio (BPR; Almeida & Lemos, 2013).

No ponto seguinte, serão apresentadas as sessões preparadas para desenvolver junto dos alunos e dos pais/EE, incluindo os objetivos específicos, intervenientes, materiais necessários e os procedimentos previstos em cada uma.

Apresentação das Sessões

Sessão Um - “Quem somos nós?”

Objetivo(s):

- ✓ Apresentar os intervenientes
- ✓ Apresentar o Programa de Intervenção Vocacional
- ✓ Apresentar os (per) cursos existentes após o 9.º ano

Intervenientes:

- ✓ Psicóloga
- ✓ Estagiário(a)
- ✓ Alunos

Atividades a Desenvolver:

- ✓ Apresentação dos intervenientes
- ✓ Preenchimento do questionário “Eu e o Mundo Académico/Profissional”
- ✓ Apresentação do Programa de Intervenção Vocacional
- ✓ Apresentação dos (per) cursos que existem após o 9.º ano

Material Necessário:

- ✓ Folha de presenças
- ✓ Questionário “Eu e o Mundo Académico/Profissional”
- ✓ Computador
- ✓ Projetor

Procedimento:

A sessão será realizada na sala de aula de cada turma ou numa outra sala disponível. Após todos os alunos entrarem na sala e estarem devidamente sentados e em silêncio, será colocada à disposição dos alunos a folha de presenças para cada um assinar. De seguida, ocorrerá a apresentação da psicóloga responsável e do(a) estagiário(a). Será, igualmente, solicitado aos alunos que cada um(a) se apresente, referindo o seu nome, a sua idade e quais os seus planos para o próximo ano letivo. Após as apresentações, os

alunos serão convidados a preencher um questionário (ver Anexo 1) que inclui perguntas sobre características individuais; sobre profissões ou cursos conhecidos e sobre o grau de confiança para a tomada de decisão, a fim de se conseguir, posteriormente, avaliar o impacto do Programa de Intervenção Vocacional. A atividade seguinte prende-se com a apresentação do programa (e.g., objetivos, estrutura) e dos (per)cursos possíveis após o 9.º ano de escolaridade, recorrendo à exposição de um *PowerPoint* (ver Anexo 2). No final da sessão, a psicóloga deverá questionar os alunos acerca da mesma, de modo a perceber como se sentiram nas atividades desenvolvidas, colocando-se também à disposição para tirar dúvidas, caso surjam.

Sessão Dois - “Quem sou eu?”

Objetivo(s):

- ✓ Fazer o diagnóstico da situação pessoal, escolar e vocacional dos alunos

Intervenientes:

- ✓ Psicóloga
- ✓ Estagiário(a)
- ✓ Alunos

Atividades a Desenvolver:

- ✓ Aplicação da Ficha de Caracterização Pessoal
- ✓ Distribuição de um *Frequently Asked Questions* (FAQ).

Material Necessário:

- ✓ Folha de presenças
- ✓ Ficha de Caracterização Pessoal
- ✓ *FAQ*

Procedimento:

A sessão será realizada na sala de aula de cada turma ou numa outra sala disponível. Após todos os alunos entrarem na sala e estarem devidamente sentados e em silêncio, será colocada à disposição dos alunos a folha de presenças para cada um(a) assinar. De seguida, os alunos serão convidados a preencher uma Ficha de Caracterização Pessoal (ver Anexo 3), incluindo questões sobre: a) características individuais, como filho(a), como aluno(a) e como amigo(a); b) disciplinas que gostam mais/menos; c) disciplinas com melhores/piiores notas; d) resultados escolares de anos anteriores; e) atividades de tempos livre; f) futuro escolar/vocacional. Esta ficha objetiva uma reflexão acerca de si mesmo, pelo que permitirá à psicóloga conhecer o(a) aluno(a), auxiliando nas avaliações futuras inerentes ao programa. Após o preenchimento da Ficha de Caracterização Pessoal, será distribuído pelos alunos um *FAQ* (ver Anexo 4), onde estão

respondidas as perguntas, colocadas pelos adolescentes, mais frequentes nesta fase. Assim, com este documento, pretende-se auxiliar os alunos na sua exploração vocacional. No final da sessão, a psicóloga deverá questionar os alunos acerca da mesma, de modo a perceber como se sentiram nas atividades desenvolvidas, colocando-se também à disposição para tirar dúvidas, caso surjam.

Sessão Três - “Os meus interesses e preferências”

Objetivo(s):

- ✓ Identificar os interesses e preferências escolares e profissionais

Intervenientes:

- ✓ Psicóloga
- ✓ Estagiário(a)
- ✓ Alunos

Atividades a Desenvolver:

- ✓ Aplicação do teste de Interesses e Preferências Profissionais - Edição Revista

Material Necessário:

- ✓ Folha de presenças
- ✓ Teste de Interesses e Preferências Profissionais - Edição Revista

Procedimento:

A sessão será realizada na sala de aula de cada turma ou numa outra sala disponível. Após todos os alunos entrarem na sala e estarem devidamente sentados e em silêncio, será colocada à disposição dos alunos a folha de presenças para cada um(a) assinar. De seguida, os alunos serão convidados a preencher o teste de Interesses e Preferências Profissionais - Edição Revista (ver Anexo 5), promovendo, igualmente, a reflexão sobre si próprios. Note-se que, antes dos alunos responderem ao teste, serão explicados o conteúdo e o intuito do mesmo. No final da sessão, a psicóloga deverá questionar os alunos acerca da mesma, de modo a perceber como se sentiram nas atividades desenvolvidas, colocando-se também à disposição para tirar dúvidas, caso surjam.

Sessões Quatro e Cinco - “Eu sou capaz de...”

Objetivo(s):

- ✓ Avaliar as habilidades, aptidões pessoais e vocacionais dos alunos

Intervenientes:

- ✓ Psicóloga
- ✓ Estagiário(a)
- ✓ Alunos

Atividades a Desenvolver:

- ✓ Aplicação da Bateria de Provas de Raciocínio

Material Necessário:

- ✓ Folha de presenças
- ✓ Bateria de Provas de Raciocínio

Procedimento:

A sessão será realizada na sala de aula de cada turma ou numa outra sala disponível. Após todos os alunos entrarem na sala e estarem devidamente sentados e em silêncio, será colocada à disposição dos alunos a folha de presenças para cada um(a) assinar. De seguida, os alunos serão convidados a preencher a Bateria de Provas de Raciocínio (ver Anexo 6), com o propósito de determinar o perfil de aptidões de cada aluno(a). Note-se que cada prova será explicada, seguindo-se a apresentação dos exemplos. Além disso, os alunos apenas iniciarão as provas após permissão e cada uma será cronometrada, segundo as indicações dos autores do instrumento. No final da sessão, a psicóloga deverá questionar os alunos acerca da mesma, de modo a perceber como se sentiram nas atividades desenvolvidas, colocando-se também à disposição para tirar dúvidas, caso surjam.

Sessão Seis - “Resumo da história!”

Objetivo(s):

- ✓ Apresentar os resultados da aplicação do IPP-R e da BPR

Intervenientes:

- ✓ Psicóloga
- ✓ Estagiário(a)
- ✓ Alunos

Atividades a Desenvolver:

- ✓ Apresentação e explicação dos resultados do IPP-R e da BPR

Material Necessário:

- ✓ Folha de presenças
- ✓ Relatórios individuais
- ✓ Computador
- ✓ Projetor

Procedimentos:

A sessão será realizada na sala de aula de cada turma ou numa outra sala disponível. Após todos os alunos entrarem na sala e estarem devidamente sentados e em silêncio, será colocada à disposição dos alunos a folha de presenças para cada um(a) assinar. Importa referir que esta sessão terá um formato mais individualizado, ainda que os alunos estejam distribuídos por pequenos grupos. De seguida, a psicóloga procederá à apresentação dos resultados aos alunos, ao nível do Perfil de Aptidões (BPR) e dos Interesses e Preferências Profissionais (IPP-R), relacionando com os seus resultados académicos. Ainda, a psicóloga deverá sublinhar que a escolha final cabe ao(à) aluno(a) e que os resultados apresentados constituem uma mera informação que poderá auxiliar na decisão mais indicada ou confortável para o mesmo. Após a apresentação dos resultados, procurando auxiliar os alunos na sua decisão, será exibido um *PowerPoint* sobre os

(per)curso possíveis após o 9.º ano de escolaridade (ver Anexo 2). No final da sessão, será pedido aos alunos para refletirem se os resultados espelham ou não aquilo que tinham considerado antes. Caso existam dúvidas, por parte dos alunos (e.g., os resultados indicam um percurso oposto/diferente ao que o aluno considerava), a psicóloga deverá colocar-se à disposição para um atendimento individual, com o intuito de esclarecer dúvidas e auxiliar o(a) aluno(a). Note-se que este atendimento também pode ser realizado pelo(a) estagiário(a).

Sessão Sete - “Estou pronto?”

Objetivo(s):

- ✓ Avaliar o Programa de Intervenção Vocacional

Intervenientes:

- ✓ Psicóloga
- ✓ Estagiário(a)
- ✓ Alunos

Atividades a Desenvolver:

- ✓ Aplicação do Questionário “Eu e o Mundo Académico/Profissional”
- ✓ Criação de um momento de debate sobre as atividades realizadas

Material Necessário:

- ✓ Folha de presenças
- ✓ Questionário “Eu e o Mundo Académico/Profissional”

Procedimento:

A sessão será realizada na sala de aula de cada turma ou numa outra sala disponível. Após todos os alunos entrarem na sala e estarem devidamente sentados e em silêncio, será colocada à disposição dos alunos a folha de presenças para cada um(a) assinar. De seguida, os alunos serão convidados a preencher um questionário (ver Anexo 1) que inclui questões sobre características individuais, sobre profissões ou cursos conhecidos e sobre o grau de confiança para a tomada de decisão, a fim de se conseguir reunir informações para avaliar o impacto do Programa de Intervenção Vocacional. Após responderem ao questionário, será criado um momento de debate/reflexão com os alunos acerca das atividades desenvolvidas no âmbito do programa, referindo se este foi proveitoso, se gostaram e o que mudariam. No final da sessão, a psicóloga explicará como se irá proceder entrega dos resultados da aplicação dos instrumentos (IPP-R e BPR) aos Encarregados de Educação.

Sessão com Encarregados de Educação - “Como posso ajudar o meu filho?”

Objetivo(s):

- ✓ Apresentar o Programa de Intervenção Vocacional
- ✓ Divulgar informação sobre os (per)cursos escolares e profissionais após o 9.º ano de escolaridade
- ✓ Apresentar os resultados dos educandos

Intervenientes:

- ✓ Psicóloga
- ✓ Estagiário(a)
- ✓ Pais/EE

Atividades a Desenvolver:

- ✓ Apresentação e explicação dos resultados do IPP-R e da BPR
- ✓ Apresentação dos (per)cursos disponíveis após o 9.º ano de escolaridade

Material Necessário:

- ✓ Folha de presenças
- ✓ Relatórios individuais
- ✓ Computador
- ✓ Projetor

Procedimentos:

A sessão será realizada numa sala de aula ou num outro espaço disponível. Após todos entrarem na sala, será facultada a folha de presenças para que os pais/EE possam assinar, confirmando a comparência à sessão. De seguida, ocorrerá a apresentação da psicóloga responsável e do(a) estagiário(a), procurando também esclarecer acerca do seu papel no desenvolvimento do Programa de Intervenção Vocacional. Com o intuito de apresentar os resultados aferidos através dos instrumentos aplicados juntos dos alunos,

será exposto o modelo do Relatório de Orientação Vocacional (ver Anexo 7), que foi entregue a cada aluno(a), procurando explicar em pormenor cada ponto, permitindo aos pais/EE a melhor a leitura do mesmo. No seguimento, será apresentado um *PowerPoint* acerca dos (per) cursos possíveis após o 9.º ano de escolaridade (ver Anexo 2). Tentar-se-á também perceber a opinião dos pais/EE relativamente ao programa desenvolvido e esclarecer eventuais dúvidas que possam surgir.

Referências

- Almeida, L., & Lemos, G. (2013). *Bateria de Provas de Raciocínio Diferencial: Manual*. EDIPSICO.
- Carvalho, R. G. (2008). A dimensão relacional da intervenção dos serviços de psicologia nas escolas. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 21(1), 119-124. <http://doi.org/10.1590/S0102-79722008000100015>
- Cruz, M. (2005). *IPP-R- Interesses y Preferencias Profesionales*. TEA Ediciones, S.A.
- Ferreira, C. (2013). *Interesses e Preferências Profissionais - Edição Revista*. CEGOC - TEA.
- Herr, E. L. (2008). Abordagens às intervenções de carreira: Perspectiva histórica. Em M. Taveira, & J. Silva, *Psicologia vocacional: Perspectivas para a intervenção* (13-28). Imprensa da Universidade de Coimbra. http://doi.org/10.14195/978-989-26-0239-4_1
- 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.
- Taveira, M. (2004). Exploração e desenvolvimento vocacional na adolescência: Contributos para uma abordagem sistemática e colaborativa. *Psicologia e Educação*, 11(1), 109-120.

Lista de Anexos

Anexo 1 - Questionário “Eu e o Mundo Académico/Profissional”

Anexo 2 - *PowerPoint* de apresentação do Programa de Intervenção Vocacional e dos (per) cursos possíveis após o 9.º ano de escolaridade

Anexo 3 - Ficha de Caracterização Pessoal

Anexo 4 – *FAQ*

Anexo 5 - Teste de Interesses e Preferências Profissionais - Edição Revista

Anexo 6 - Bateria de Provas de Raciocínio

Anexo 7 - Modelo do Relatório de Orientação Vocacional

Sessão Um - “Quem somos nós?”

- ✓ Anexo 1 - Questionário “Eu e o Mundo Académico/Profissional”
- ✓ Anexo 2 - *PowerPoint* de apresentação do Programa de Intervenção Vocacional e dos (per) cursos possíveis após o 9.º ano de escolaridade

Sessão Dois - “Quem sou eu?”

- ✓ Anexo 3 - Ficha de Caracterização Pessoal
- ✓ Anexo 4 – *FAQ*

Sessão Três - “Os meus interesses e preferências”

- ✓ Anexo 5 - Teste de Interesses e Preferências Profissionais - Edição Revista

Sessões Quatro e Cinco - “Eu sou capaz de...”

- ✓ Anexo 6 - Bateria de Provas de Raciocínio

Sessão Seis - “Resumo da história!”

- ✓ Anexo 2 - *PowerPoint* de apresentação do Programa de Intervenção Vocacional e dos (per) cursos possíveis após o 9.º ano de escolaridade

Sessão Sete - “Estou pronto?”

- ✓ Anexo 1 - Questionário “Eu e o Mundo Académico/Profissional”

Sessão com os Encarregados de Educação - “Como posso ajudar o meu filho?”

- ✓ Anexo 2 - *PowerPoint* de apresentação do Programa de Intervenção Vocacional e dos (per) cursos possíveis após o 9.º ano de escolaridade
- ✓ Anexo 7 - Modelo do Relatório de Orientação Vocacional



CATÓLICA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS

BRAGA

Questionário “Eu e o Mundo Académico/Profissional”

1. “Como é que eu sou”? (Escolhe 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	Pouco	Mais ou		Muito
confiante	confiante	menos	Confiante	confiante
		confiante		

Nome completo: _____

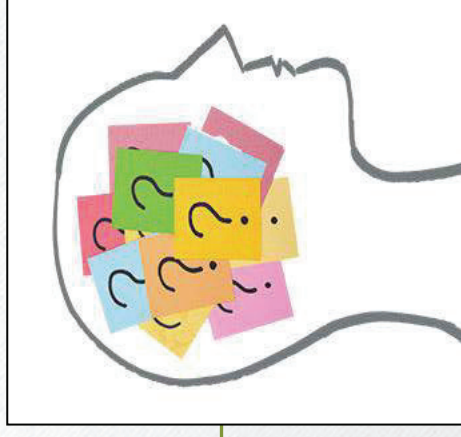
Ano/Turma: _____

Processo de Orientação Vocacional

Ano letivo 2020/2021



AEMaxim
Agrupamento de Escolas



Gabinete de Mediação e Orientação Escolar

Importância da Orientação Vocacional

Objetivos gerais

- Apoiar os(as) alunos(as) na sua tomada de decisão, ao mesmo tempo que se procura promover certos aspetos de maturidade vocacional, importantes para a efetivação da tarefa vocacional que enfrentam neste período de transição;
- Promover um maior envolvimento pessoal dos(as) alunos(as) na construção do seu projeto vocacional, criando uma maior autonomia e responsabilização no processo de tomada de decisão.

Importância da Orientação Vocacional

Objetivos específicos

- Fazer o diagnóstico da situação escolar, vocacional;
- Identificar os interesses escolares e profissionais e avaliar as habilidades, aptidões, pessoais e, sequentemente, vocacionais;
- Apresentar e debater informação sobre os (per) cursos escolares e profissionais após o 9º ano de escolaridade;

Importância da Orientação Vocacional

Objetivos específicos

- Apoiar na tomada de uma decisão escolar, vocacional, informada e consciente, e promover o estabelecimento de um maior compromisso, comprometimento, para com esta decisão.

Programa de Orientação Vocacional

Sessão 1: Os (per) cursos escolares e profissionais após o 9º ano

Sessão 2: “Quem sou eu” (Ficha de caracterização pessoal)

Sessão 3: Identificar interesses e preferências profissionais (IPP-R)

Sessão 4 e 5: Determinar o perfil de aptidões (BPR)

Sessão 6: Apresentação de resultados (Relatório individual OV)

(Per)Cursos após o 9º ano

- Cursos Científico-Humanísticos
- Cursos Técnicos/Profissionais

Cursos Científico-Humanísticos

Certificação: Cursos que conferem um certificado escolar, de conclusão do ensino secundário.

Cursos:

- Ciências e Tecnologias
- Ciências Socioeconómicas
- Línguas e Humanidades
- Artes Visuais

Cursos Científico-Humanísticos

Cursos Científico-Humanísticos	Componente de formação geral
Ciências e Tecnologias	Português (10º, 11º e 12º)
Ciências Socioeconómicas	Língua Estrangeira I, II ou III (10º e 11º)
Línguas e Humanidades	Filosofia (10º e 11º)
Artes Visuais	Educação Física (10º, 11º e 12º) EMR (10º, 11º e 12º)

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	<ul style="list-style-type: none"> - Física e Química - Biologia e Geologia - Geometria Descritiva A
Ciências Socioeconómicas	- Matemática A	<ul style="list-style-type: none"> - Economia A - Geografia A - História B
Ciências e Humanidades	- História A	<ul style="list-style-type: none"> - Geografia A - Latim A - Língua Estrangeira I, II ou III - Literatura Portuguesa - Matemática Aplicada às Ciências Sociais (MACS)
Artes Visuais	- Desenho A	<ul style="list-style-type: none"> - Geometria Descritiva A - Matemática B - História da Cultura e das Artes

Cursos Científico-Humanísticos

Percurso formativo próprio com permuta de disciplinas:

- a) Permuta de uma das disciplinas bienais e/ou de uma das disciplinas anuais da componente de formação específica por disciplina(s) correspondente(s) de um curso diferente do frequentado;
- b) Realização, obrigatória, de uma disciplina bienal e de uma disciplina anual da componente de formação específica da natureza do curso frequentado;
- c) Da permuta entre disciplinas, não pode resultar a frequência de disciplinas equivalentes, ou que abranjam parte dos mesmos conteúdos de outras disciplinas da mesma área do saber do plano curricular do seu curso.

Cursos Científico-Humanísticos

A permuta de disciplinas é realizada:

- a) Na matrícula para a frequência do 10.º ano de escolaridade, na disciplina bienal, ou na sua renovação para frequência do 12.º ano de escolaridade, na disciplina anual;
- b) Até ao 5.º dia útil do 2.º período dos referidos anos de escolaridade.

Cursos Científico-Humanísticos

A adoção de um percurso formativo próprio, através da permuta de disciplinas, é feita mediante requerimento do encarregado de educação ou do aluno, quando maior de idade, ao diretor da escola, devendo ser garantido o acesso a toda a informação relevante, designadamente as condições de conclusão e de prosseguimento de estudos.

Cursos Científico-Humanísticos

Exames nacionais:

- Português (12º ano)
- Disciplina Trienal (12º ano)
- Duas disciplinas bienais (11º ano)*

Exames nacionais

***Duas disciplinas bienais (11º ano):**

- a) Duas disciplinas bienais da componente de formação específica do curso;
- b) Uma das disciplinas bienais da componente de formação específica do curso e a disciplina de Filosofia da componente de formação geral;
- c) Uma disciplina bienal da componente de formação específica do curso e da disciplina bienal da componente de formação específica objeto de permuta.

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.**

Cursos Técnicos/Profissionais

Componente de formação sociocultural	Componente de formação científica	Componente de formação tecnológica
Português Língua estrangeira I, II ou III Área de Integração TIC/Oferta de escola Educação Física	Duas ou três disciplinas de base, em função das qualificações profissionais a adquirir (referenciais de formação do CNQ)	Três a quatro disciplinas definidas nos planos de estudo de cada curso (referenciais de formação do CNQ) Formação em contexto de trabalho

Educação Moral e Religiosa

Gestão e Programação de Sistemas Informáticos

Componente de formação sociocultural	Componente de formação científica	Componente de formação técnica
Português Língua estrangeira – Inglês Área de Integração TIC Educação Física	Duas disciplinas: Matemática Física e Química	Quatro disciplinas: Redes de comunicação Sistemas operativos Programação e sistemas informáticos Arquitetura de computadores
Educação Moral e Religiosa		

Cursos Técnicos/Profissionais

***Acesso ao ensino superior:**

- Exames finais nacionais, autopropostos (Decreto-Lei n.º 55/2018)
- Concursos especiais de ingresso (Decreto-Lei n.º 11/2020)

Legislação

Decreto-Lei nº55/2018, de 6 de julho

Portaria 226-A/2018, de 7 de agosto

Decreto-Lei nº11/2020, de 2 de abril

Obrigada!

“Todos os caminhos são mágicos se nos levam aos nossos sonhos.”

Paulo Coelho

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 _____

FAQ's – Intervenção Psicológica Vocacional

1. *Quais são as opções de cursos que existem no Ensino Secundário?*

De acordo com a Direção-Geral da Educação, no Ensino Secundário, os alunos têm a hipótese de escolher entre:

- a) **Cursos Científico-Humanísticos**, que constituem uma oferta educativa vocacionada para o prosseguimento de estudos de nível superior.
- b) **Cursos com Planos Próprios**, que constituem ofertas de dupla certificação com uma componente científica e tecnológica sólidas.
- c) **Cursos de Ensino Artístico Especializado** (áreas das Artes Visuais e dos Audiovisuais, da Dança e da Música), que são um percurso de ensino que proporciona uma formação especializada a jovens que revelem aptidões ou talento para ingresso e progressão numa via de estudos artísticos.
- d) **Cursos Profissionais**, que são um percurso de ensino secundário com dupla certificação e que preparam os jovens para uma mais fácil e qualificada inserção no mercado de trabalho, embora permitam também o prosseguimento de estudos no Ensino Superior.
- e) **Cursos Vocacionais**, destinados a alunos a partir dos 16 anos de idade que, tendo obtido aproveitamento no ensino básico, procurem alternativas ao ensino secundário profissional e ao ensino secundário regular e pretendam uma oferta mais técnica, designadamente os que se encontrem em risco de abandono escolar.
- f) **Ensino Secundário na Modalidade de Ensino Recorrente**, que integra uma vertente da educação de adultos que, de uma forma organizada e segundo um plano de estudos, conduz à obtenção de um grau e à atribuição de um diploma ou certificado, equivalentes aos conferidos pelo ensino diurno. É de salientar que esta oferta só é considerada para adultos.

2. *Que cursos existem no AE de Maximinos para o Ensino Secundário?*

Existem os **Cursos Científico-Humanísticos** (Ciências e Tecnologias; Ciências Socioeconómicas; Línguas e Humanidades; e Artes Visuais); um **Curso Artístico Especializado** (Secundário de dança); bem como um **Curso Profissional Técnico de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos**.

3. *O que posso vir a fazer se seguir um Curso Científico-Humanístico?*

Os Cursos Científico-Humanísticos preveem o desenvolvimento de competências e hábitos de estudo essencialmente importantes para o prosseguimento de estudos no Ensino Superior, pelo que se associam mais a profissões que requerem um curso superior para o seu exercício. Dependendo do Curso Científico-Humanístico escolhido, seguem-se alguns exemplos de áreas profissionais associadas.

Se a opção for um **Curso de Ciências e Tecnologias**:

- a. Área das Ciências
- b. Área da Animação
- c. Área da Saúde
- d. Área das Ciências Militares
- e. Área do Ambiente e Recursos Naturais
- f. Área das Tecnologias

Se a opção for um **Curso de Ciências Socioeconómicas**:

- a. Área de Economia
- b. Área da Gestão
- c. Área da Contabilidade
- d. Área de Direito
- e. Área das Ciências Sociais e Serviços

Se a opção for um **Curso de Línguas e Humanidades**:

- a. Área de Humanidades
- b. Área de Secretariado e Tradução

- c. Área de Ciências da Educação e Formação
- d. Área de Direito
- e. Área de Ciências Sociais e Serviços
- f. Área de Animação Artística

Se a opção for um **Curso de Artes Visuais**:

- a. Área de Arquitetura
- b. Área de Artes Plásticas
- c. Área do Design
- d. Área de Humanidades, Secretariado e Tradução
- e. Área de Animação Artística

4. *Que níveis de qualificação existem?*

Os **Cursos Científico-Humanísticos** conferem um diploma de conclusão do ensino secundário, de nível 3. De seguida, os **Cursos com Planos Próprios** conferem uma dupla certificação, uma vez que, para além de o aluno poder prosseguir os seus estudos para o Ensino Superior, pode entrar no mercado de trabalho, já que o curso confere ao aluno o nível 4 de qualificação profissional. Por sua vez, os **Cursos de Ensino Artístico Especializado** (Artes Visuais, Audiovisuais e Dança) conferem o nível 4 do Quadro Nacional de Qualificações (QNQ). Os cursos secundários de Música conferem o nível 3 do QNQ. Os **Cursos Profissionais** proporcionam um certificado de qualificação de nível 4, permitindo o ingresso no mercado de trabalho como técnico intermédio, a par da equivalência do 12.º ano de escolaridade que possibilita o acesso ao Ensino Superior. Por último, os **Cursos Vocacionais** conferem o nível 4 de qualificação do QNQ (12.º ano de escolaridade e certificado de nível 4).

5. *A escolaridade obrigatória acaba em que ano?*

Em Portugal a escolaridade obrigatória termina no 12.º ano de escolaridade.

6. *É possível seguir um curso profissional no Ensino Secundário e depois ir para o Ensino Superior?*

Sim, uma vez que os Cursos Profissionais conferem um certificado de equivalência ao 12.º ano de escolaridade, possibilitando o acesso ao ensino superior. É importante esclarecer que, ainda que os exames nacionais sejam obrigatórios nos Cursos Científico-Humanísticos, não são obrigatórios nos Cursos Profissionais. Assim, o aluno que frequente um Curso Profissional e queira ingressar no Ensino Superior deverá inscrever-se nos exames nacionais e preparar-se, de modo mais autónomo, para essas provas (e.g., explicações às disciplinas de exame).

7. *Qual o objetivo e como é que funciona a permuta de disciplinas?*

- 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 uma disciplina correspondente dos cursos profissionais ou por uma disciplina da formação específica dos cursos científico-humanísticos.
- c. Nos cursos profissionais, substituição de uma das disciplinas da componente de formação científica por uma disciplina correspondente dos cursos artísticos especializados ou por disciplina da formação específica dos cursos científico-humanísticos.

Integram ainda o leque de disciplinas objeto de permuta as que se constituem como oferta disciplinar da escola dependente do seu projeto educativo.

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.

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 considerar que, por essa razão, não ficaria assegurado o suporte à componente de formação tecnológica ou técnica-artística.

Importa ainda considerar que:

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.

8. *Como funcionam as notas de 0 a 20?*

Registo Qualitativo	1.º CEB	2.º e 3.º CEB	Ensino Secundário
Muito insuficiente	-----	Nível 1: 0 – 19%	0 a 5 valores
Insuficiente	0 – 49%	Nível 2: 20 – 49%	6 a 9 valores
Suficiente	50 – 69%	Nível 3: 50 – 69%	10 a 13 valores
Bom	70 – 89%	Nível 4: 70 – 89%	14 a 17 valores
Muito Bom	90 – 100%	Nível 5: 90 – 100%	18 a 20 valores

Serviço de Psicologia

Processo de Orientação Vocacional

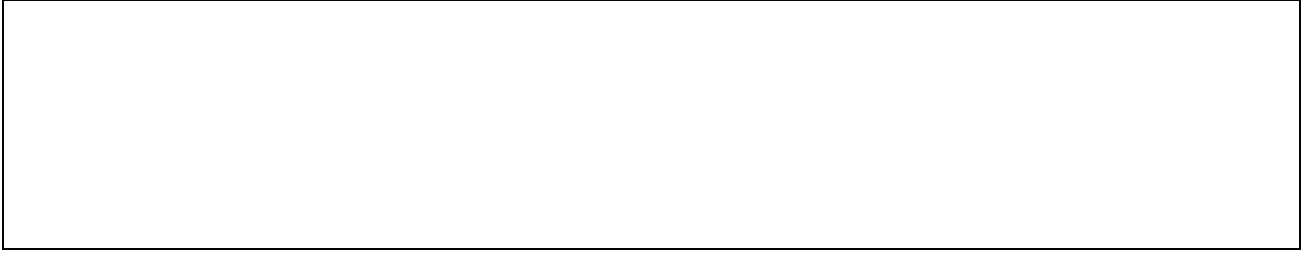
Nome:

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

Anexo IV

Materiais/Documentos para Caso G.



Reunião I com a Mãe do G.

Checklist

- Explicar os resultados da avaliação psicológica realizada pela Dr.^a Sónia Dias
- Relação com os familiares
- Reação ao divórcio dos pais
- Adaptação à escola
- Relação com os colegas



Reunião II com a Mãe do G.

Checklist

- Como é que o G. reagiu à situação do tablet (deixou de funcionar)
- Comentários do G. sobre a sessão individual
- Agradecer por ter consentido e ajudado a escolher os bonecos
- Aprofundar sobre a relação do G. com o pai e a mãe
- Reação ao facto de a mãe voltar a trabalhar
- Confirmar a relação com o amigo D.
- Informar e confirmar sessão presenciais às 11:30h



Reunião III com a Mãe do G.

- Como correu a semana?
- Como é que foi a semana de regresso às aulas?
- Como é que tem sido o comportamento do G?
- Na última sessão abordei as emoções através do Monstro das Cores. O G. viu um pequeno vídeo e depois coloquei-lhe algumas questões. Demonstrou facilidade em perceber o que foi explicado no vídeo e em reconhecer as emoções pelas cores. O G. já teve contacto com o Monstro das Cores?



Reunião IV com a Mãe do G.

Como é que foram as férias da Páscoa?

Como é que tem corrido o regresso às aulas?

Como é que tem sido o comportamento do G. em casa?

Por sugestão da professora, o G. mostrou-me um caderninho com pequenos textos, ele tem lido em casa?

Tem aproveitado para utilizar as dicas que lhe falei (e.g., sublinhas as palavras com sons idênticos ou sílabas repetidas)?

Agora comecei a trabalhar nas sessões com o G. a atenção/concentração. Não sei se já teve oportunidade de ver e partilhar com o G., mas eu deixei um link com uns jogos interessantes.



Reunião V com a Mãe do G.

Como é foi esta semana?

Em casa está tudo bem?

Na escola também está tudo bem?

Como é que tem sido o comportamento do G?

Na sessão anterior, notei o G. mais agitado, quase que nem queria responder às minhas perguntas iniciais. Só pensava em fazer as atividades.



Reunião com a Professora Titular de Turma do G.

Checklist

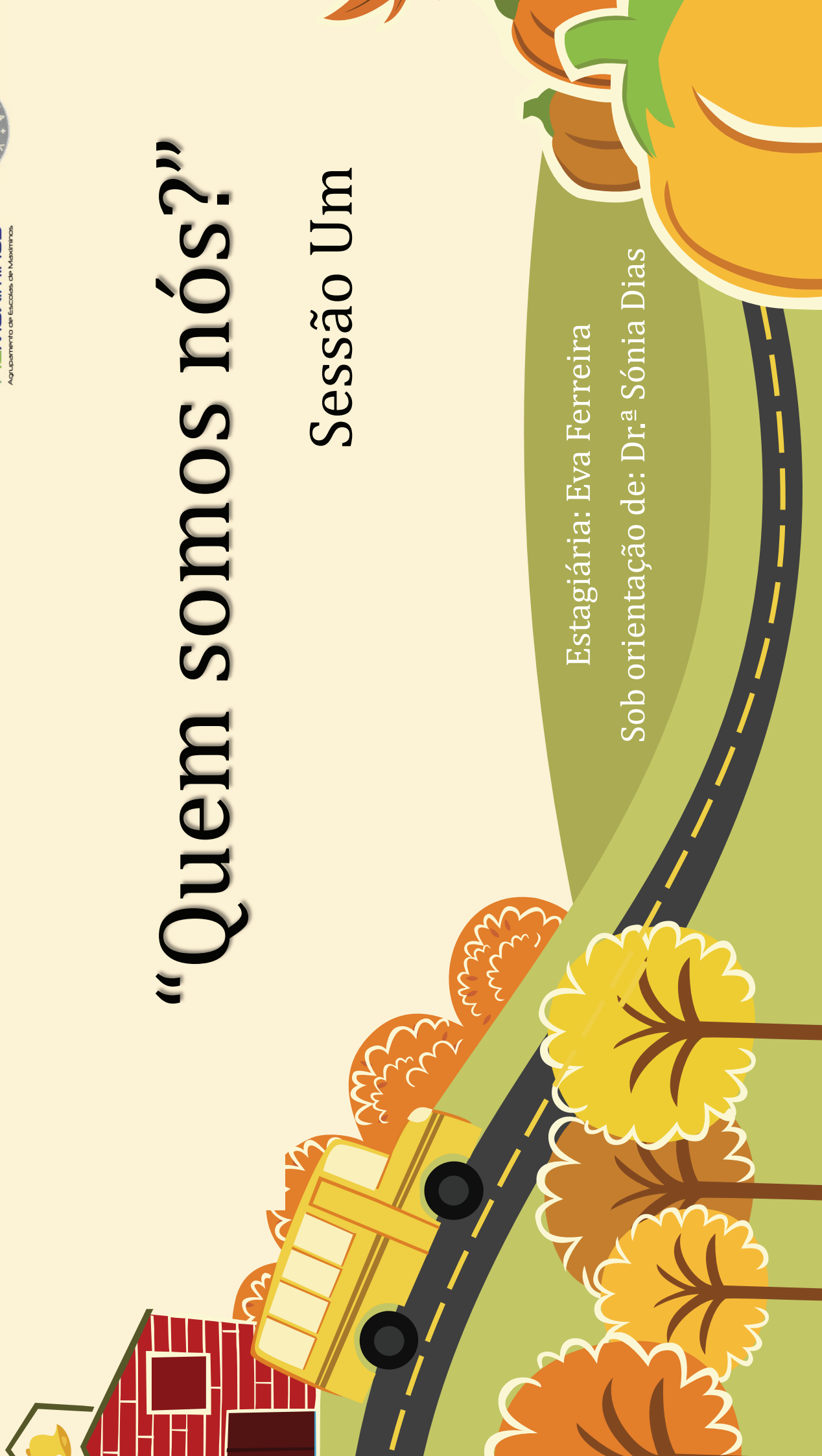
- Abordar o motivo do pedido de encaminhamento
- Perceber as condições de trabalho do G.
- Explicar e enviar a tabela de registo de comportamentos (pré e pós teste)
- Procedimentos do contacto com o EE (mãe)

“Quem somos nós?”

Sessão Um

Estagiária: Eva Ferreira

Sob orientação de: Dr.ª Sónia Dias



Quem sou eu?

- Eu chamo-me...
- Eu tenho ... anos.
- Eu gosto de...
- Eu não gosto de...



Como é que os meus pais me vêem?



Como é que os meus amigos me vêem?





Avaliação de Comportamento - G.

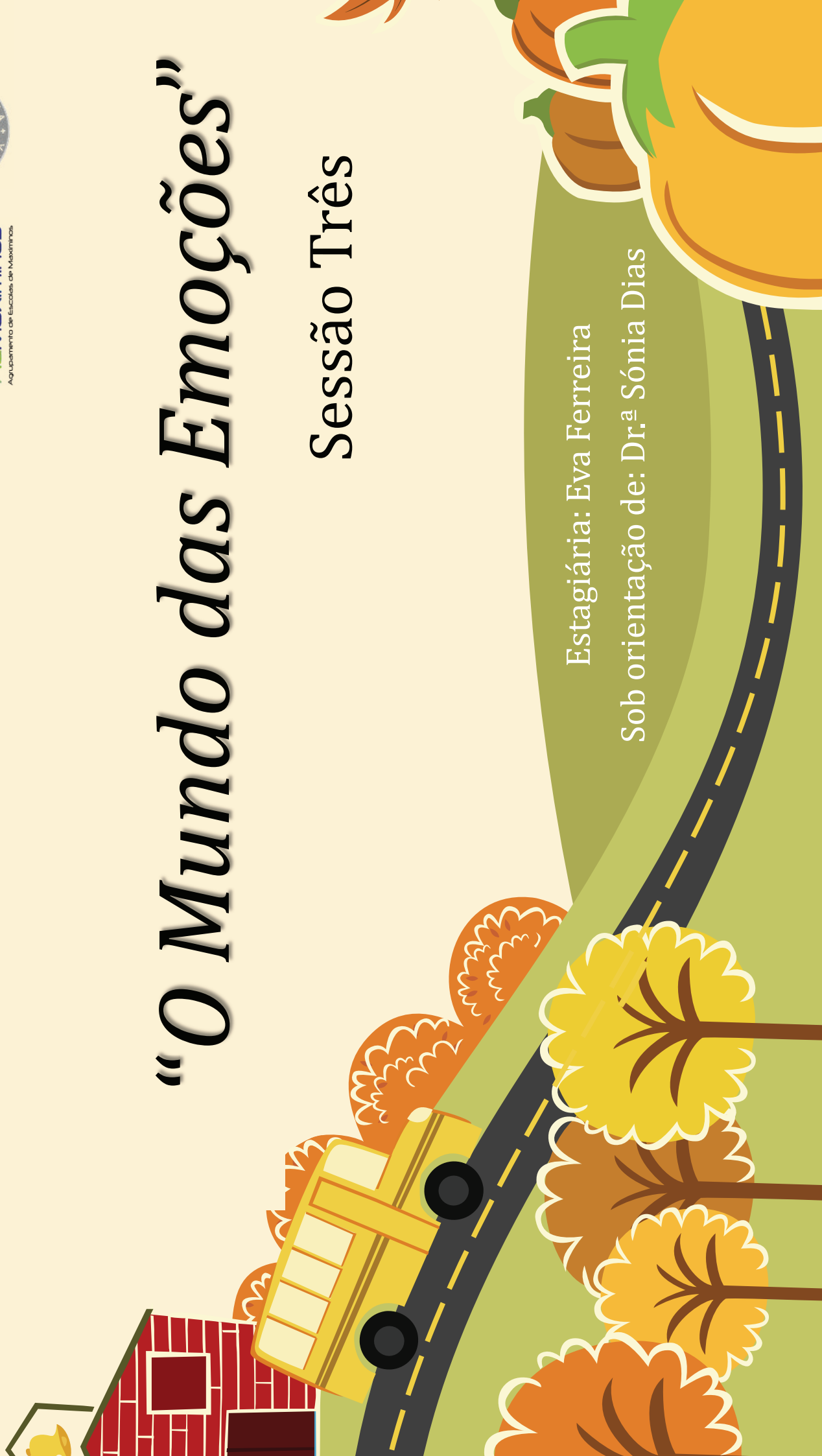
Em sala de aula	Interação com os Pares	Interação com os Adultos
<p>O aluno revela-se:</p> <ul style="list-style-type: none">- interessado;- pouco participativo;- ansioso, quando abordado em grande grupo.	<ul style="list-style-type: none">- pouquíssima interação com crianças fora do grupo turma;- seletivo, brincando quase sempre sozinho ou com o seu único amigo da turma.	<ul style="list-style-type: none">- Preferência por estar acompanhado dos adultos, do que das crianças para a sua idade.

“O Mundo das Emoções”

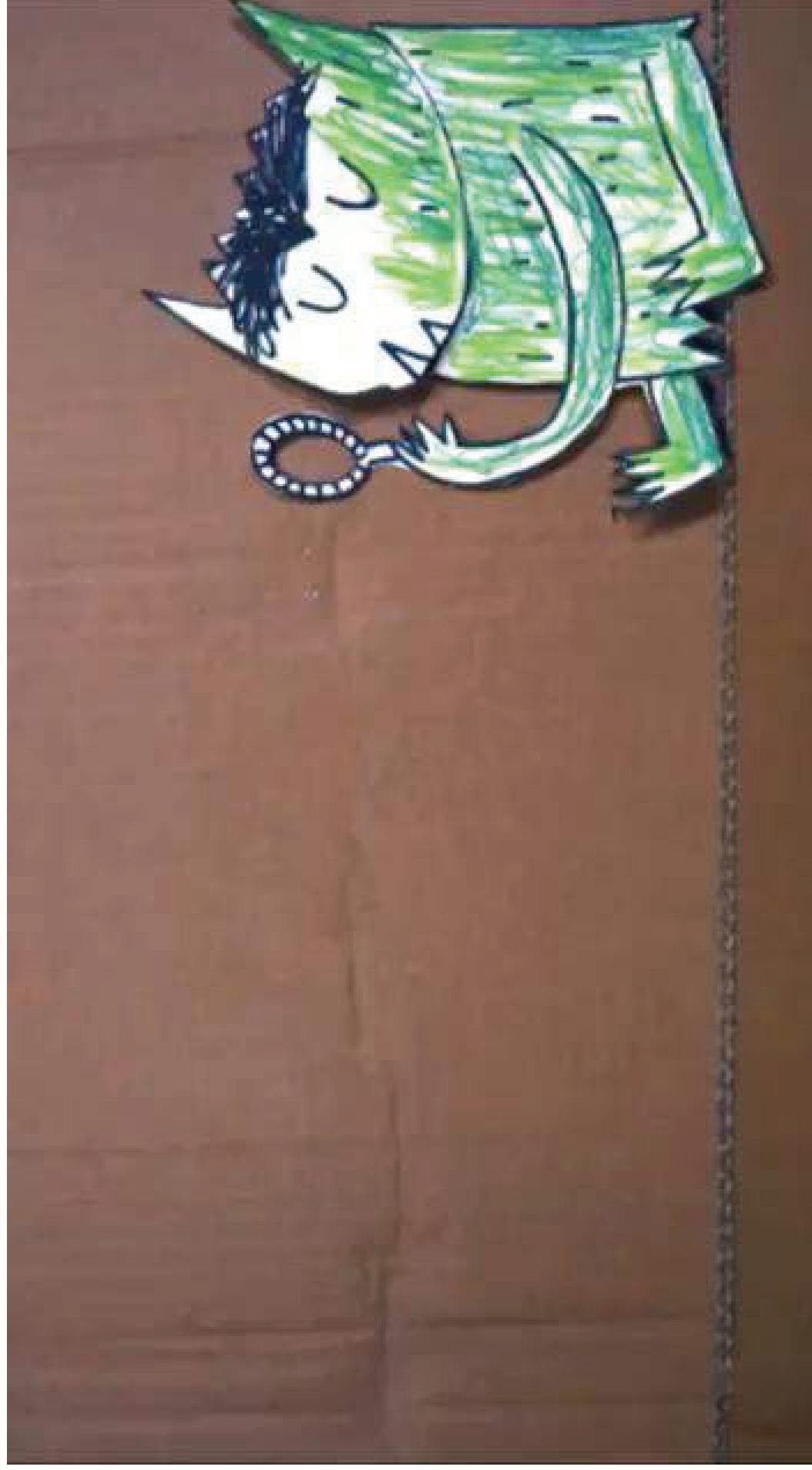
Sessão Três

Estagiária: Eva Ferreira

Sob orientação de: Dr.^a Sónia Dias



Vídeo: “O Monstro das Cores”



<https://youtu.be/4pJ1rmqll>

Como é que eu me sinto...

quando recebo um
presente?



Como é que eu me sinto...

quando tenho um
pesadelo?



Como é que eu me sinto...

quando caio e me
magoo?



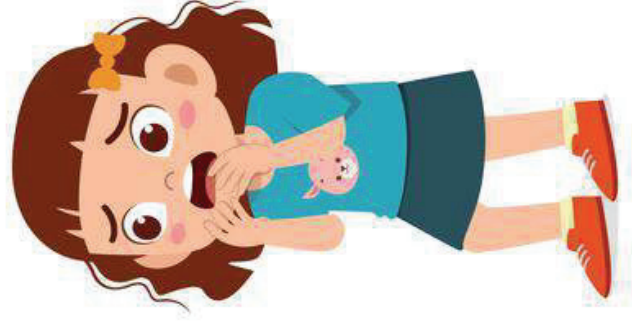
Como é que eu me sinto...

quando brinco
com os meus
amigos?



Como é que eu me sinto...

quando não
querem brincar
comigo?

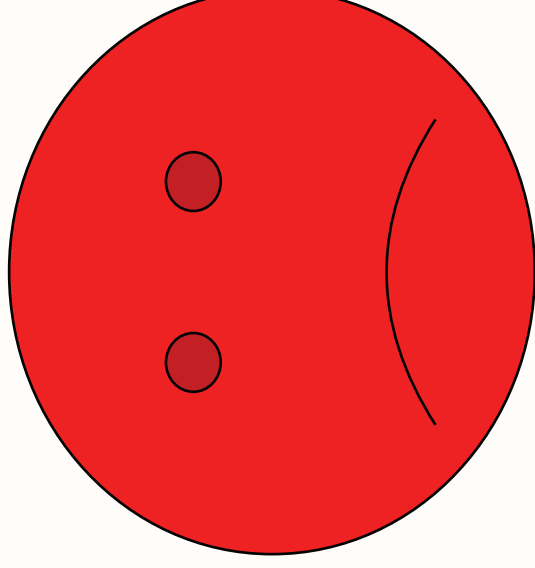
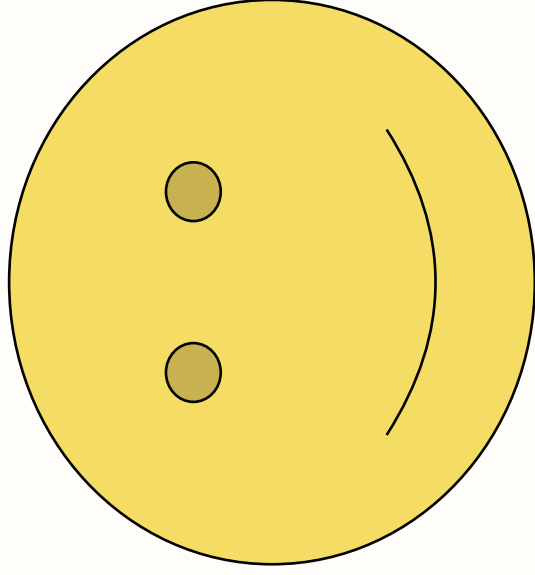
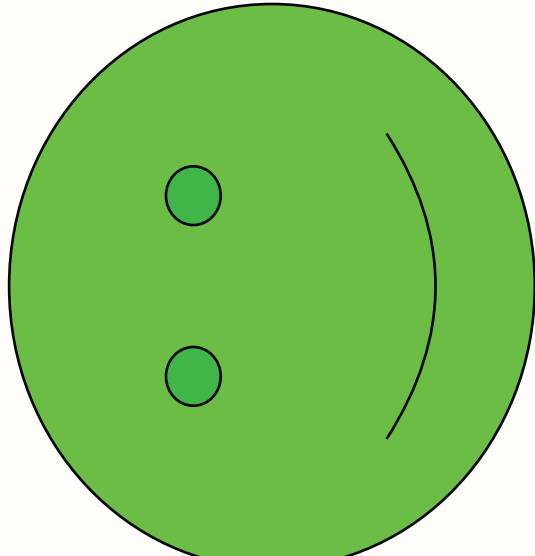


Como é que eu me sinto...

quando não sei a
resposta?



Eu avalio a sessão como...

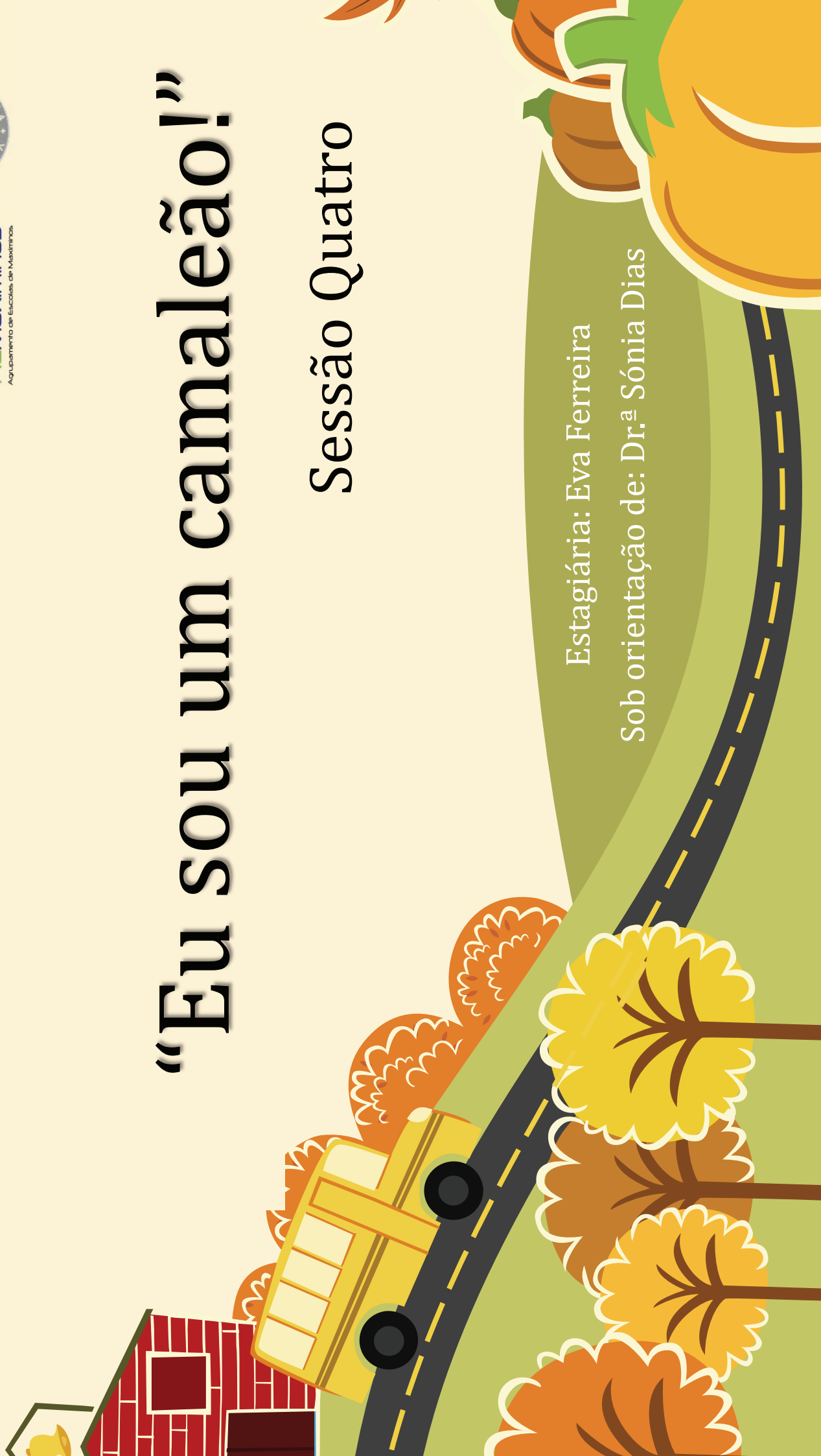


“Eu sou um camaleão!”

Sessão Quatro

Estagiária: Eva Ferreira

Sob orientação de: Dr.ª Sónia Dias



“Ruca e a Noite Assustadora”



<https://youtu.be/lxU42eGkAH>

Quanto estou triste, eu...



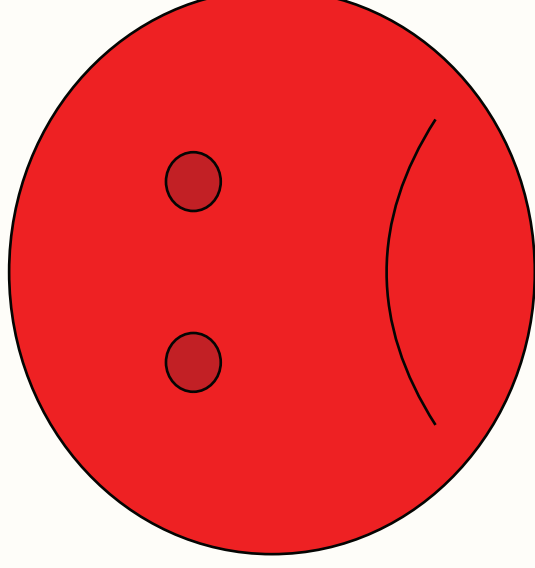
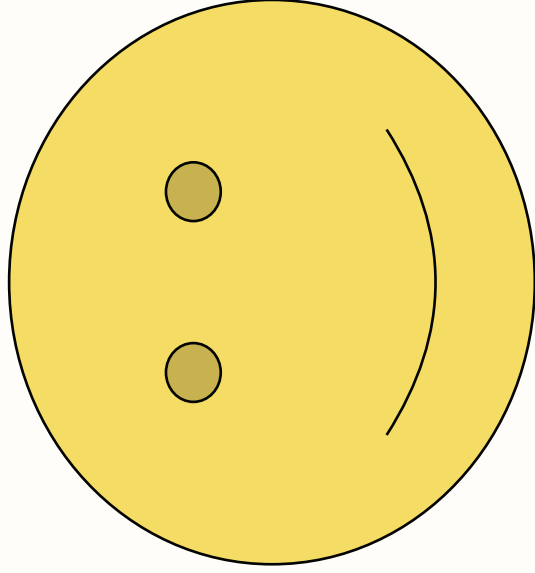
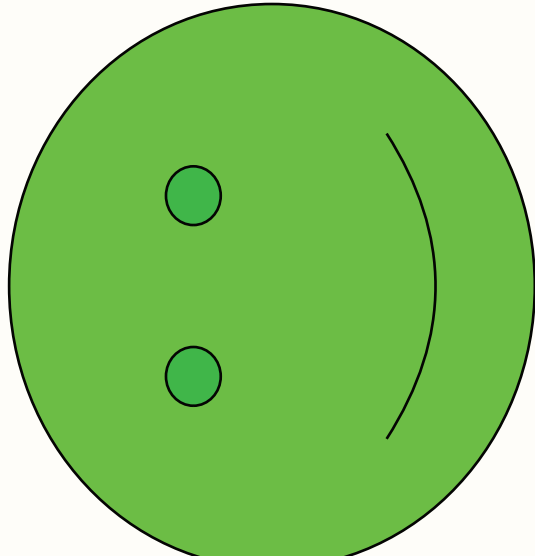
Quanto estou irritado, eu...



Quanto estou com medo, eu...




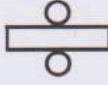













Eu avalio a sessão como...























Velocidade de processamento e de execução











- Observa bem o código do modelo e coloca os números correspondentes a cada símbolo.











				
1	2	3	4	5











									
1	3	5	2	4	1	5	2	4	3











									
4	3	2	5	3	1	4	5	3	2

									
4	3	5	2	4	1	3	2	3	4

									
5	4	2	1	2	5	3	1	5	2

									
3	2	4	5	3	1	4	3	5	4

									
4	1	2	5	3	1	4	5	3	2

									
5	4	2	1	2	5	3	1	5	2

Nome: _____

Data: 06/04/2021

Jogo das Diferenças

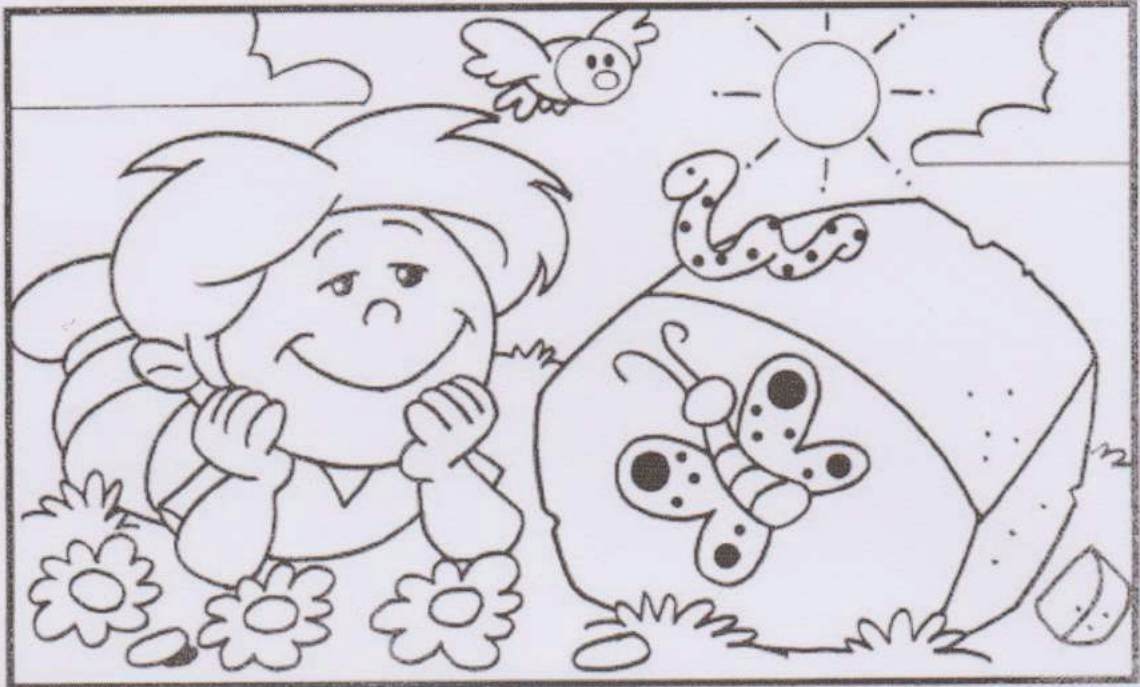
- Encontra as 3 diferenças e rodeia.



Nome: _____

Data: 06/04/2021

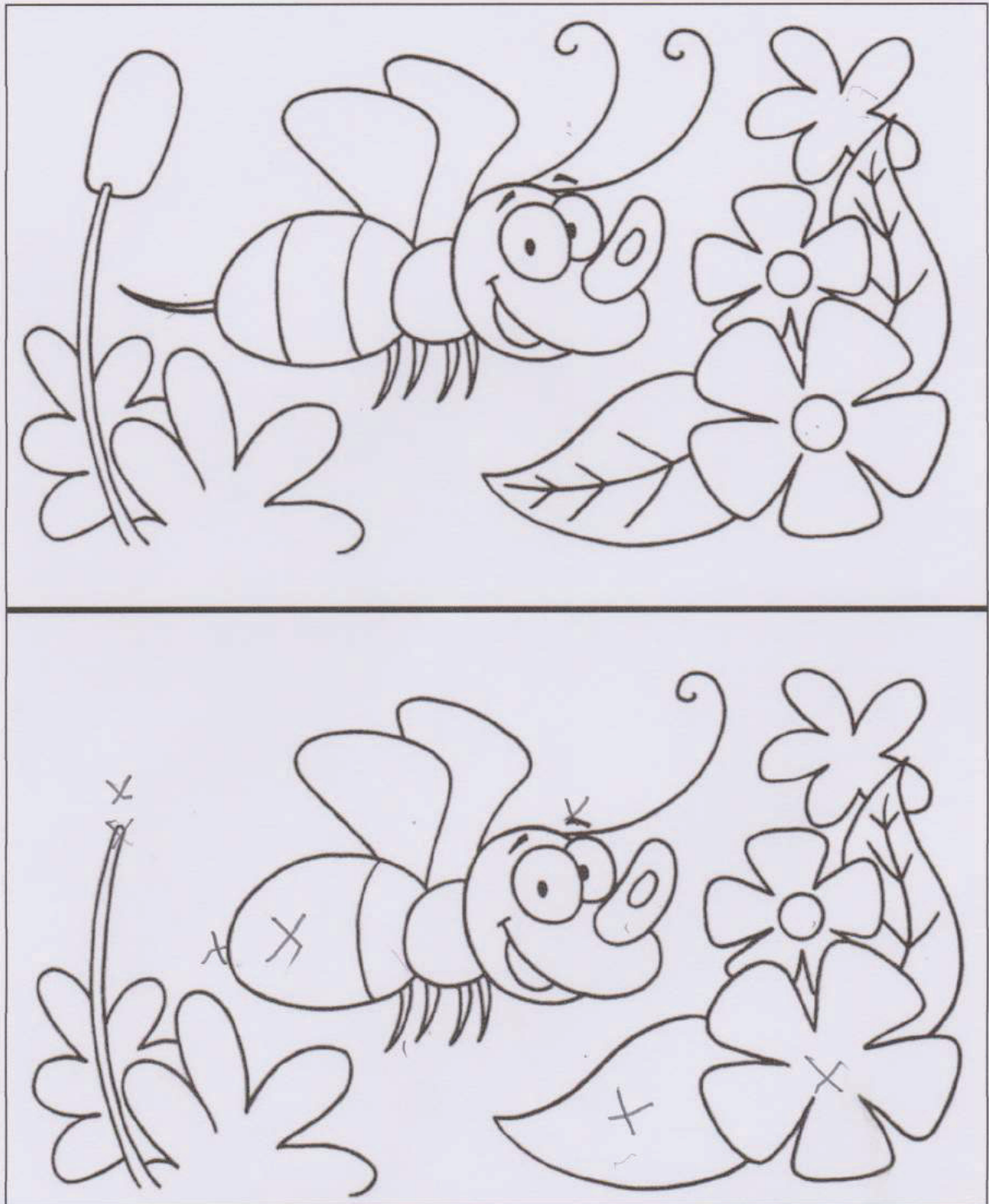
- Encontra as 5 diferenças e rodeia.



Nome: _____

Data: 06 / 04 / 2021

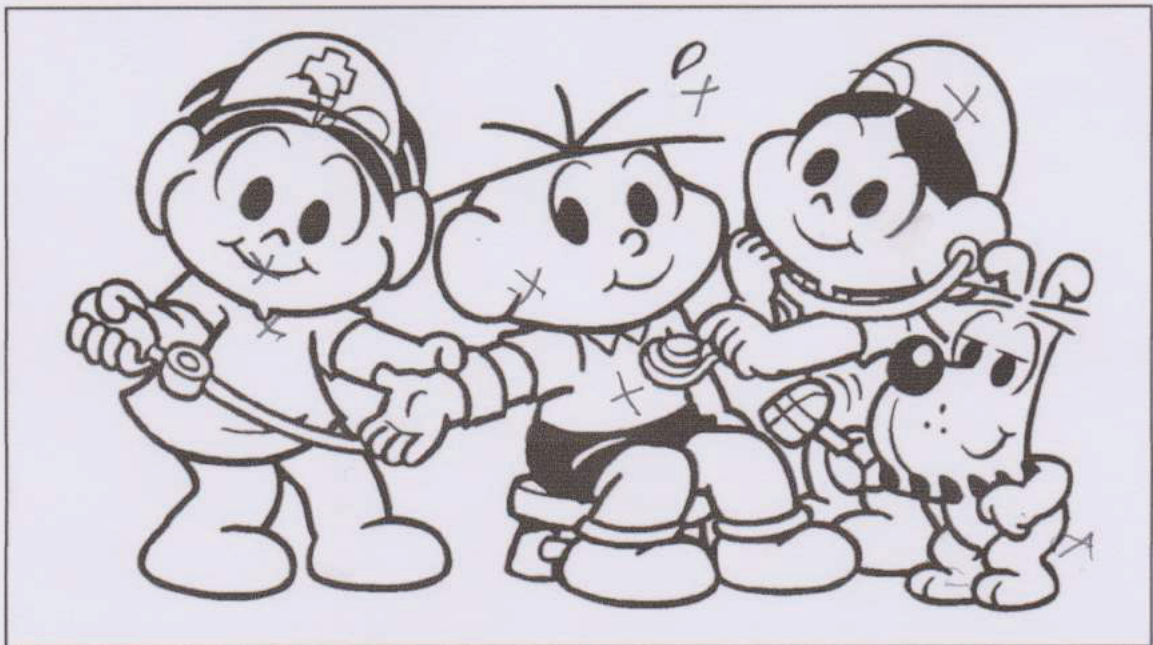
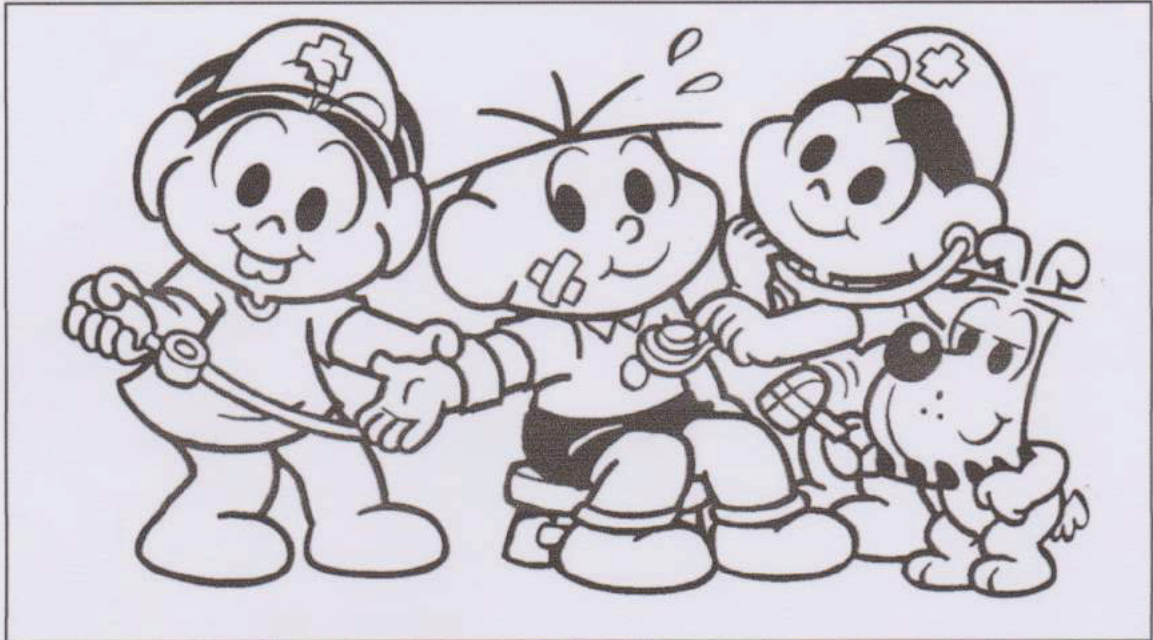
- Encontra as 6 diferenças e rodeia



Nome: _____

Data: 06/04/2001

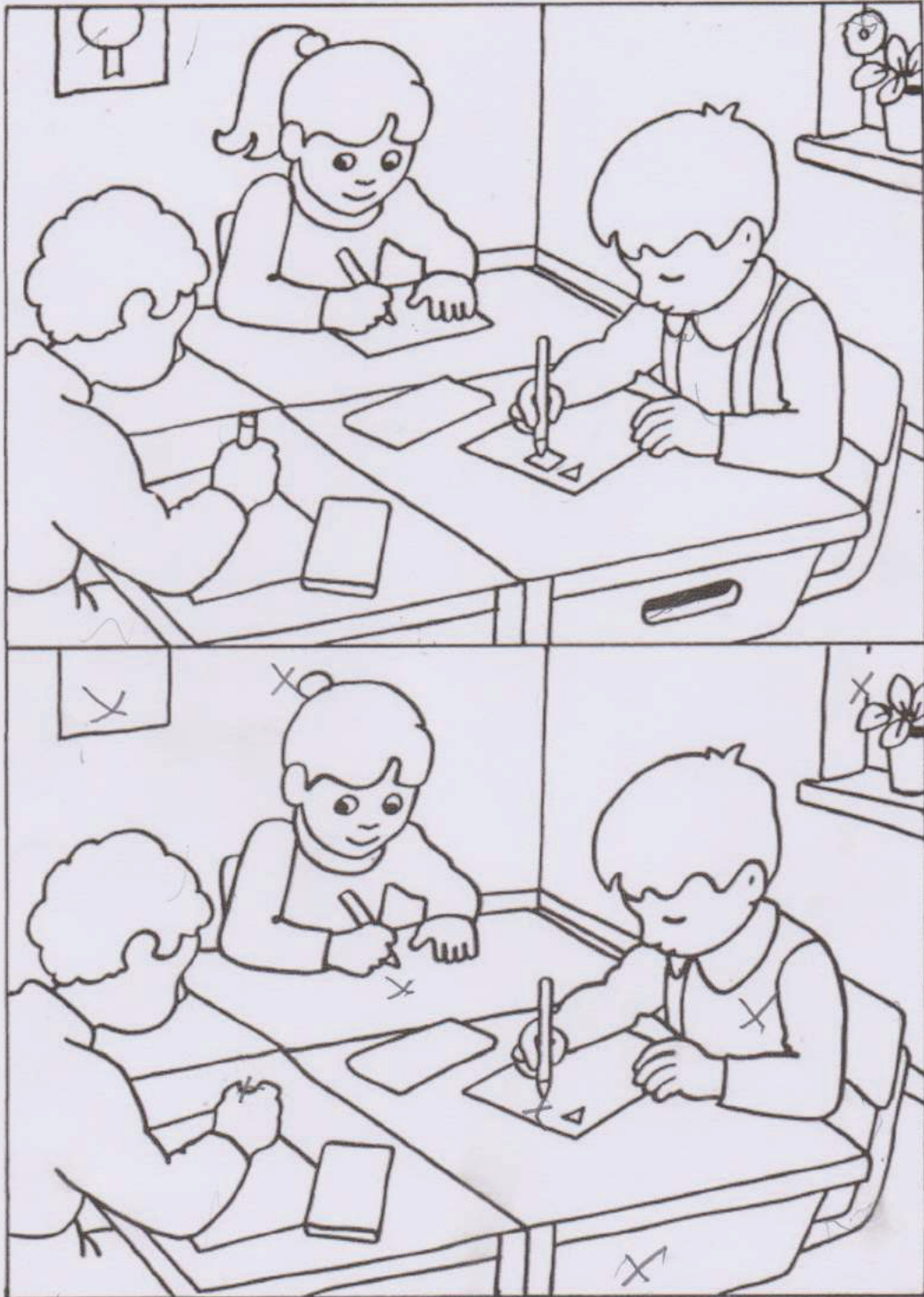
- Encontra as 7 diferenças e rodeia.



Nome: _____

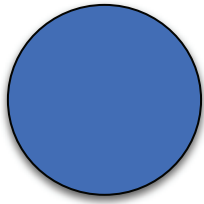
Data: 06 / 04 / 2021

- Encontra as 8 diferenças e rodeia.

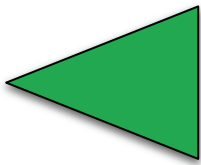


Nome: _____

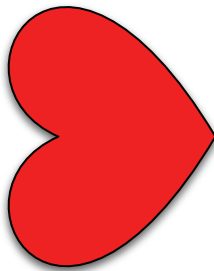
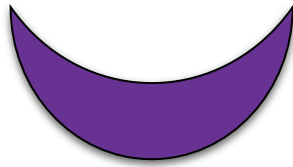
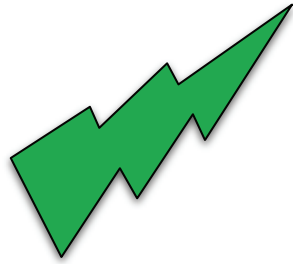
Data: 06 / 01 / 2021



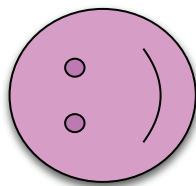
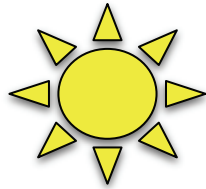
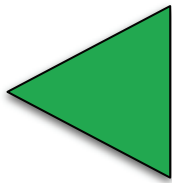
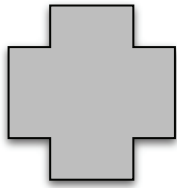
Memória Imediata



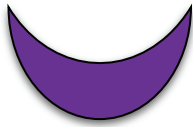
Memória Imediata



Memória Imediata



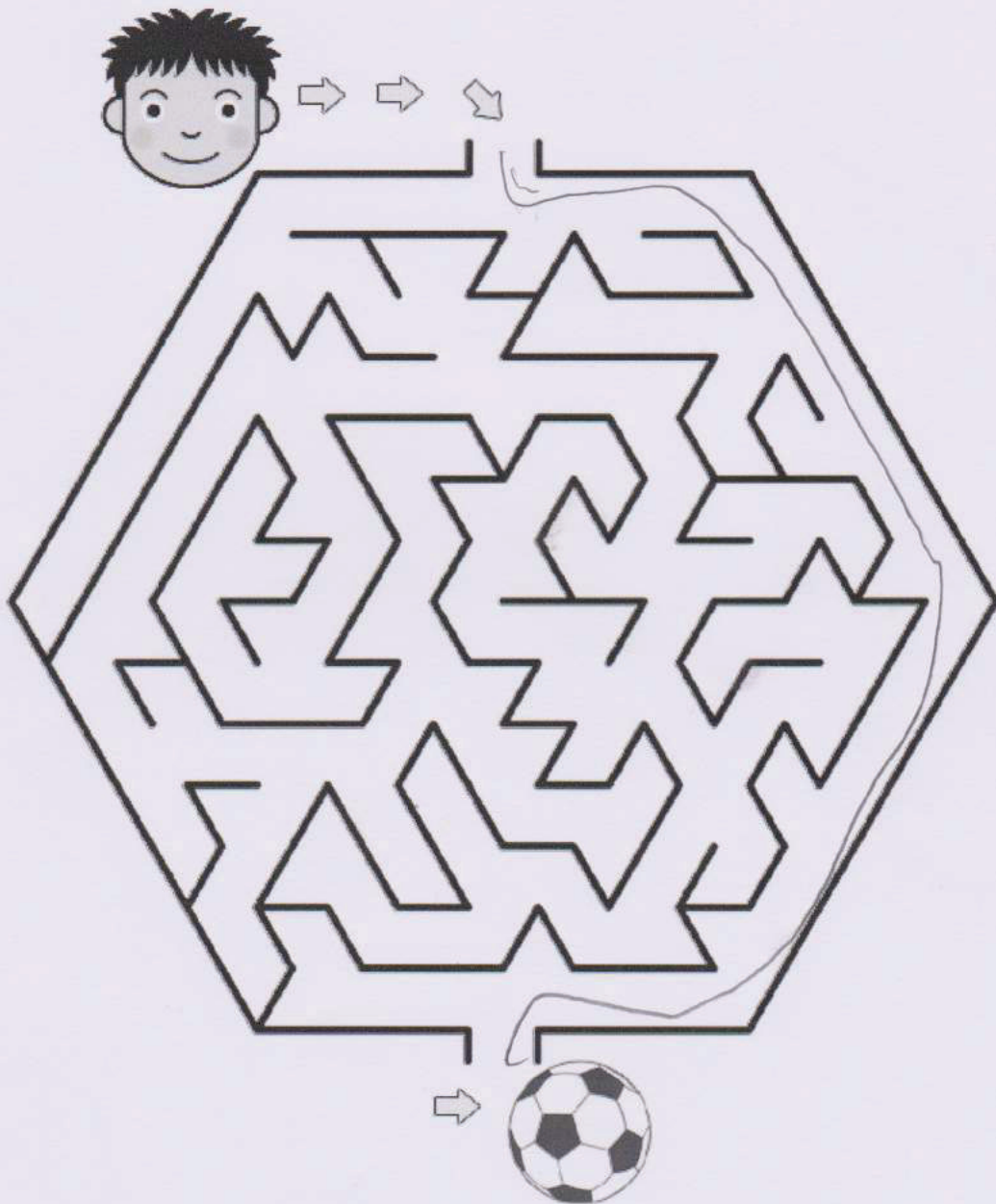
Memória Imediata



Memória Imediata

Labirinto

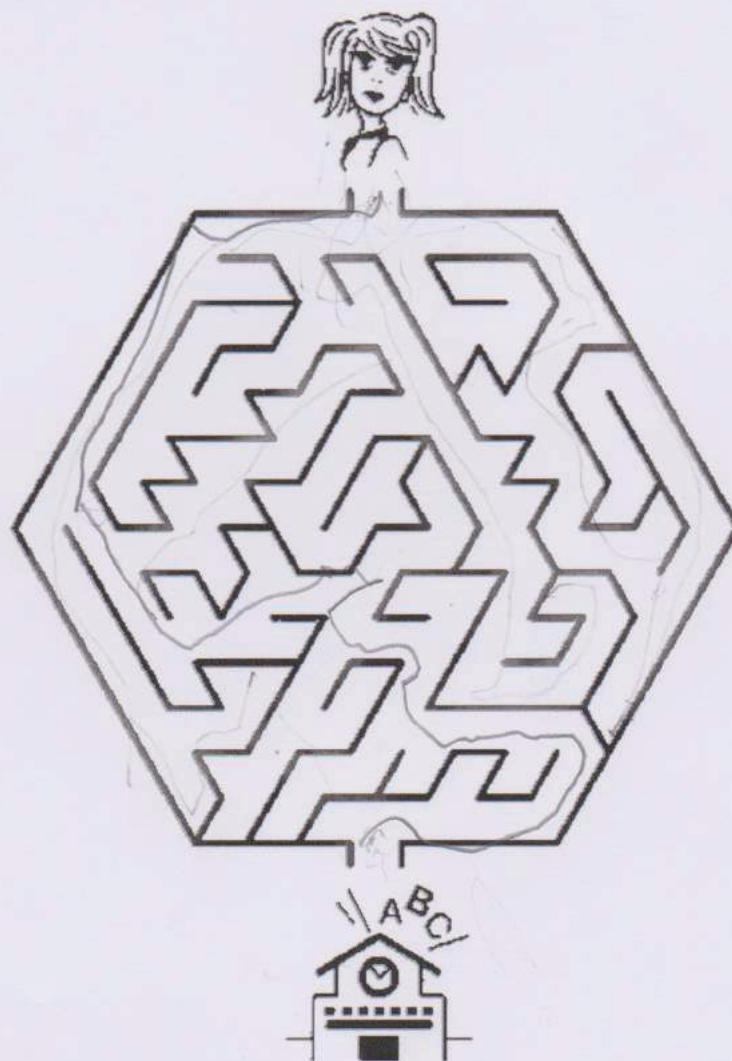
Ajuda o menino a encontrar a sua bola.



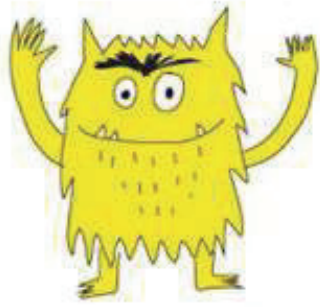
Nome: _____ Data: ____/____/____

Labirinto

Ajuda a menina a encontrar o caminho para a escola.



Nome: _____ Data: ____ / ____ / ____



ALEGRIA



MEDO



TRISTEZA



CALMA



RAIVA



CONFUSÃO

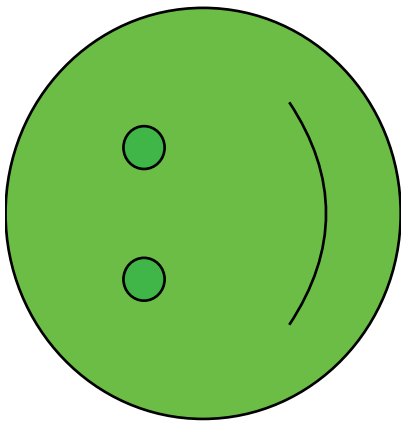
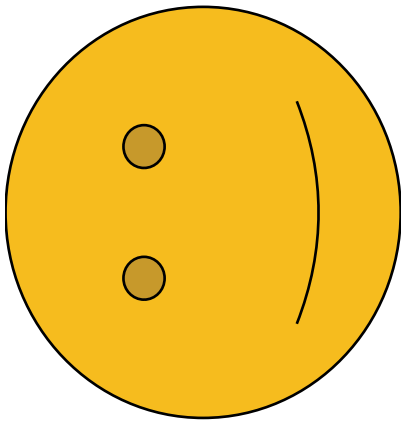
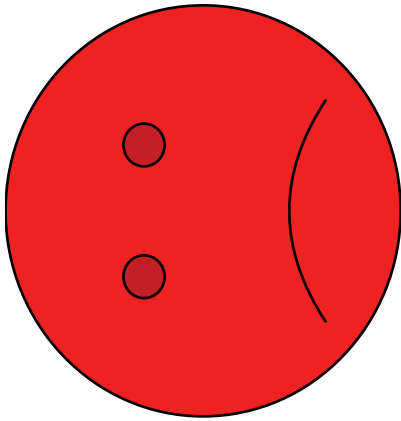
Intervenção Individual – G.

N.º da Sessão	Objetivos Específicos	Atividades	Recursos Necessários
Sessão Um “ <i>Quem somos nós?</i> ” – <i>Parte I</i>	<ul style="list-style-type: none"> a) Estabelecer uma relação terapêutica de segurança com a criança; b) Definir os objetivos e as regras de funcionamento das sessões; c) Conhecer o G., enquanto filho e amigo. 	<ul style="list-style-type: none"> a) Apresentação dos intervenientes; b) Apresentação do programa de intervenção; c) Elaboração de uma história, envolvendo pais e amigos. 	<ul style="list-style-type: none"> a) <i>PowerPoint</i>
Sessão Dois “ <i>Quem somos nós?</i> ” – <i>Parte II</i>	<ul style="list-style-type: none"> a) Conhecer o G., enquanto filho e amigo. 	<ul style="list-style-type: none"> a) Elaboração de uma história, com ajuda dos bonecos de pelúcia, envolvendo pais e amigos. 	<ul style="list-style-type: none"> a) <i>PowerPoint</i> b) Bonecos de pelúcia

N.º da Sessão	Objetivos Específicos	Atividades	Recursos Necessários
Sessão Três “ <i>O Mundo das Emoções</i> ”	<ul style="list-style-type: none"> a) Apresentar as diferentes emoções básicas; b) Reconhecer e associar emoções a situações apresentadas; c) Avaliar a sessão. 	<ul style="list-style-type: none"> a) Visualizar um vídeo alusivo ao livro “O Monstro das Cores”; b) Pedir para a criança identificar a emoção que sente perante determinado acontecimento; c) Pedir para a criança avaliar a sessão, recorrendo a emojis. 	<ul style="list-style-type: none"> a) <i>Vídeo</i> b) <i>PowerPoint</i> c) Emojis
Sessão Quatro “ <i>Eu sou um Camaleão!</i> ”	<ul style="list-style-type: none"> a) Promover a identificação de estratégias de regulação emocional; b) Avaliar a sessão. 	<ul style="list-style-type: none"> a) Visualizar um vídeo alusivo às emoções (“Ruca e a Noite Assustadora”); b) Pedir para a criança relatar uma situação em que experienciou emoções negativas, como raiva ou tristeza e o que fez; c) Convidar a criança a refletir sobre as consequências do que fez para si e para os outros; d) Pedir para a criança avaliar a sessão, recorrendo a emojis. 	<ul style="list-style-type: none"> a) <i>PowerPoint</i> b) Emojis

N.º da Sessão	Objetivos Específicos	Atividades	Recursos Necessários
Sessão Cinco “ <i>Atencion, please!</i> – <i>Parte I</i> ”	<ul style="list-style-type: none"> a) Promover a atenção, através da velocidade de processamento e da discriminação perceptiva de detalhes; b) Avaliar a sessão. 	<ul style="list-style-type: none"> a) Ligar os números correspondentes aos desenhos que aparecem, em função do código apresentado; b) Encontrar as diferenças nas imagens apresentadas e nomeá-las; c) Pedir para a criança avaliar a sessão, recorrendo a emojis. 	<ul style="list-style-type: none"> a) Folha A4 com os códigos; b) Folhas A4 com imagens (diferenças); c) Emojis
Sessão Seis “ <i>Atencion, please!</i> – <i>Parte II</i> ”	<ul style="list-style-type: none"> a) Promover a atenção, por exemplo, através da memória imediata; b) Avaliar a sessão. 	<ul style="list-style-type: none"> a) Apresentar um conjunto de símbolos de cada vez e pedir à criança para dizer as formas e a cores que viu; b) Completar os desafios de labirintos; c) Pedir para a criança avaliar a sessão, recorrendo a emojis. 	<ul style="list-style-type: none"> a) Folhas A4 com os símbolos; b) Folhas A4 com labirintos; c) Emojis

N.º da Sessão	Objetivos Específicos	Atividades	Recursos Necessários
Sessão Sete “ <i>O que se passa?</i> ”	<ul style="list-style-type: none"> a) Perceber a razão da agitação do G. na sessão anterior; b) Avaliar a sessão. 	<ul style="list-style-type: none"> a) Pedir para a criança responder a algumas questões sobre o decorrer da semana e sobre possíveis razões para a agitação do G. na sessão passada; b) Pedir para a criança indicar, através de imagens alusivas ao Monstro da Cores, a emoção correspondente ao que sentiu durante a semana; c) Pedir para a criança avaliar a sessão, recorrendo a emojis. 	<ul style="list-style-type: none"> a) Folha A4 com tabela sobre emoções; b) Emojis



Anexo V

Materiais/Documentos para Caso R.P.



Guião de Entrevista I – RP

1. Confirmar a idade, ano de escolaridade do aluno.
2. Porque é que achas que estás aqui comigo?
3. Agora, vou te pedir que me fales um pouco de ti. Pode ser?

Atividades/Escola

4. O que é que tu gostas de fazer nos tempos livres?
5. Participas em algum desporto, *hobbie* ou clube?
6. Na escola, o que mais gostas de fazer? E o que menos gostas?
7. E em relação aos teus professores.
 - a. Qual é o professor que gostas mais? O que é que gostas nele?
 - b. Qual o professor que gostas menos? O que é que não gostas nele?
8. Qual é a tua disciplina preferida? E a disciplina que tens mais dificuldades?
9. Alguma vez tiveste problemas na escola?
10. Costumas preocupar-te com a escola?
 - a. O que tentas fazer em relação a isso?
11. Fala-me dos teus colegas e amigos?
 - a. O que costumas fazer com eles?
 - b. Eles vão a tua casa ou tu vais a casa deles?
 - c. Com que frequência?

12. Tens algum problema em dar-te com os teus amigos?

- a. Que tipo de problemas?
- b. O que tentas fazer em relação a isso?

13. Sentes-te sozinho(a) ou excluído(a) das coisas?

- a. O que é que costumavas fazer quando isso acontece?

Relações Familiares

14. Fala-me das pessoas da tua família. *Confirmar os elementos do agregado familiar do aluno.*

- a. Que tipo de pessoa é a tua mãe?
- b. Que tipo de pessoa é o teu pai?
- c. Que tipo de pessoa é o teu irmão?

15. E tu, como é que te defines como filho? E como irmão?

16. Podes-me falar um pouco sobre a tua relação com os teus pais e com o teu irmão?

- a. O que é que vocês costumam fazer quando estão juntos?
- b. Quem faz as regras na tua casa?
- c. Pensas que as regras são justas ou injustas?
- d. Quem te castiga quando fazes algo errado?
- e. Achas que os castigos são justos ou injustos?



Guião de Entrevista II – RP

Perguntas iniciais

- Como é que correu a semana? E o fim-de-semana?
- Antes de continuar com a sessão, tenho que te perguntar se concordas e me dás autorização de falar sobre o episódio que me contaste sobre a tua avó com a tua mãe. Creio que é um assunto importante e que deve ficar esclarecido.

Perspetiva do aluno sobre os resultados obtidos

- Ao conheceres as notas do 2.º Período, qual foi a tua reação? Estavas à espera desses resultados? E a tua família como é que reagiu?
- Conseguiu perceber qual a razão de darem aquelas notas?
- Se o ano letivo terminasse agora, o desfecho seria a tua retenção no 5.º ano. Já imaginaste esse panorama?
- Quais são os teus objetivos para o 3.º Período? O que é que pretendes fazer em cada disciplina para melhorar?

Comportamento

- Tu dizes-me que estás a tentar melhorar, mas eu gostava de perceber na prática como é que isso se verifica. O que é que estás a tentar mudar? Pediste conselhos a alguém?



Guião de Entrevista III - RP

Perguntas iniciais

- Como é que correu a semana? E o fim-de-semana?

Autoconceito e Autoestima

- Para esta sessão eu trouxe uma espécie de questionário para tu preencheres. É sobre autoconceito e autoestima. O autoconceito é a ideia que tu tens de ti próprio e a autoestima é a opinião ou valor que tu atribuis a ti mesmo.
- Antes de passar ao questionário, vou te pedir que me identifies uma característica tua:
 - Como filho
 - Como irmão
 - Como neto
 - Como amigo
 - Como aluno

**Anexo – Escala de Autoconceito e Autoestima para Pré-Adolescentes (EAAPA;
Peixoto, et al., 2017)**

“Como é que eu sou?”

As afirmações que se seguem descrevem jovens com características diferentes. **Gostaríamos de saber o quanto te achas parecido(a) com os jovens apresentados em cada afirmação.** Assinala a opção de resposta que mais se ajusta à tua opinião.

Exemplos:

	Completamente diferente de mim	Diferente de mim	Como Eu	Exatamente como eu
a) Alguns jovens gostam de ir ao cinema nos tempos livres.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Alguns jovens não gostam de ver televisão.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



Se não tens dúvidas, podes começar a preencher o questionário.

	Completamente diferente de mim	Diferente de mim	Como Eu	Exatamente como eu
1. Alguns jovens são rápidos a fazer o seu trabalho escolar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Alguns jovens acham muito difícil fazer amigos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Alguns jovens são muito bons a praticar qualquer tipo de desporto.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Alguns jovens não se sentem muito satisfeitos com a sua aparência (aspeto físico).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Alguns jovens necessitam de explicações a Português.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Alguns jovens arranjam complicações pela forma como se comportam.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Alguns jovens acham que têm dificuldade em falar e escrever bem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Alguns jovens têm dificuldades na resolução de exercícios matemáticos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Alguns jovens ficam muitas vezes tristes consigo próprios.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Completamente diferente de mim	Diferente de mim	Como Eu	Exatamente como eu

	Completamente diferente de mim	Diferente de mim	Como Eu	Exatamente como eu
10. Alguns jovens não conseguem obter bons resultados nos testes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Alguns jovens têm muitos amigos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Alguns jovens pensam que poderiam desempenhar bem qualquer atividade desportiva que fizessem pela primeira vez.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Alguns jovens gostariam que o seu corpo fosse diferente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Alguns jovens acham que escrevem bem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Alguns jovens fazem, geralmente, o que está certo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Alguns jovens conseguem explicar-se muito bem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. Alguns jovens conseguem resolver problemas de Matemática muito rapidamente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. Alguns jovens não gostam do modo como corre a sua vida.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. Alguns jovens têm dificuldade em responder às questões que os professores colocam.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. Alguns jovens têm dificuldade em que os outros gostem deles.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21. Alguns jovens acham que são melhores a praticar desporto do que os outros jovens da sua idade.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22. Alguns jovens gostariam que a sua aparência física fosse diferente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23. Alguns jovens, frequentemente, arranjam problemas com aquilo que fazem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24. Alguns jovens têm grande facilidade em escrever.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25. Alguns jovens acham que são bons alunos a Matemática.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26. Alguns jovens, a maior parte das vezes, estão satisfeitos consigo próprios.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27. Alguns jovens percebem tudo o que os professores ensinam nas aulas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Completamente diferente de mim	Diferente de mim	Como Eu	Exatamente como eu

	Completamente diferente de mim	Diferente de mim	Como Eu	Exatamente como eu
28. Alguns jovens são muito bem aceites pelos colegas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29. Alguns jovens não são muito bons em jogos ao ar livre.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30. Alguns jovens, normalmente, portam-se bem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
31. Alguns jovens têm boas notas a Português.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
32. Alguns jovens têm dificuldades na resolução de problemas matemáticos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
33. Alguns jovens gostam do tipo de pessoa que são.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
34. Alguns jovens não conseguem perceber as matérias escolares.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
35. Alguns jovens acham que são bem aceites pelas pessoas da sua idade.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
36. Alguns jovens sentem que não são bons desportistas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
37. Alguns jovens gostam mesmo do seu aspeto.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
38. Alguns jovens sentem-se muito bem com a maneira como se comportam.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
39. Alguns jovens estão satisfeitos com a sua maneira de ser.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
40. Alguns jovens acham que não são bons alunos a Português.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
41. Alguns jovens acham que não têm boas notas a Matemática.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
42. Alguns jovens não gostam da sua aparência física.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
43. Alguns jovens não estão satisfeitos consigo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Completamente diferente de mim	Diferente de mim	Como Eu	Exatamente como eu



Reunião com Diretora de Turma do R.P.

Checklist

- Antecedentes dos comportamentos agressivos (e.g., situações que despoletassem agressividade)
- Comportamento do R.P.
 - Aulas presenciais
 - Aulas à distância
- Rendimento/envolvimento académico do R.P.
- Relação com professores e pares (colegas, amigos)
- Estabelecer melhor altura para reunir com o R.P.
- Pedir contacto da EE do R.P (telemóvel, e-mail)



Guião de Entrevista I – Mãe do RP

Identificação e História Familiar

1. Como caracteriza o relacionamento do R.P. com o pai e com a mãe?
2. Como caracteriza o relacionamento do R.P. com o irmão mais novo?
3. No percurso familiar, houve alguma situação emocionalmente mais difícil para o R.P. (e.g., luto ou divórcio)? Se sim, qual e como lidou ele com essa situação?
4. Atualmente, com o confinamento, como é que caracteriza a dinâmica familiar?

História de Desenvolvimento da Criança

5. Com que idade é que o R.P. começou a andar?
6. Com que idade é que o R.P. começou a falar?

História de Saúde da Criança

1. Como é que se desenvolveu o período de gestação?
2. Durante e/ou após o parto, ocorreram algumas complicações? Se sim, quais?
3. Até ao momento, houve algum problema de saúde e intervenção médica a assinalar?

História Educacional da Criança

1. Anteriormente, o R.P. frequentou creche (0-3 anos)?
2. Anteriormente, o R.P. frequentou educação pré-escolar?
3. Como considera que foi a adaptação do R.P. ao contexto escolar?
4. Considera que o R.P. gosta de ir para a escola?
5. Como descreve a relação do R.P. com os colegas?
6. Atualmente, como caracteriza a atenção e memória do R.P.?
7. Atualmente, como caracteriza a gestão de estudo por parte do R.P.?

História Ocupacional da Criança

1. Nos tempos livres, que é que o R.P. gosta de fazer?
2. O R.P. pratica algum desporto ou atividade extracurricular



Guião de Entrevista II - Mãe do RP

Perguntas iniciais

- Ocorreu algum problema ou novidade importante durante esta semana?

História Desenvolvimental (Perguntas que ficaram por colocar na reunião anterior)

- Com que idade o RP começou a andar (primeiros passos)?
- Com que idade o RP começou a falar (primeiros sons)?

Percurso académico

- Qual foi a reação da família após conhecer as classificações do RP no 2.º período?
- Já pensaram na possibilidade de o RP reprovar este ano? Conversaram com ele nesse sentido?
- Quais foram os conselhos que passaram para o RP?
- Nota alguma mudança no comportamento do RP relativamente à escola?
- Já sei que houve reunião de Conselho de Turma, quais foram as informações que passaram sobre o RP? Percebeu as razões dos professores para as classificações do RP no 2.º Período?
- O que tem sido feito na escola tendo em conta esses resultados e as dificuldades identificadas?
- Consegue-me dizer se o RP beneficiou ou beneficia de explicações?

Relação Familiar

- Eu gostaria de perceber melhor a relação do RP com a avó.
- Pelo que eu percebi do que o aluno me contou, a avó tem períodos de maior tristeza a até já falou em matar-se. Tem conhecimento disso? É Verdade?
- Consegue-me dizer desde quando é que acontecem estes episódios? Identifica algum fator ligado a esta “tristeza”?



Guião de Entrevista III - Mãe do RP

Perguntas iniciais

- Como é que foi esta semana que passou? E o fim-de-semana?
- Algum acontecimento que se destaque?
- Como é que tem sido o comportamento do R.P.?

Percurso académico

- Já teve oportunidade de reunir com a DT do R.P.? Se sim, qual foi o *feedback*?

Historia de Saúde

- O R.P. ainda é seguido em Nutrição?
- Ele tem conseguido manter a dieta?
- Nota alguma alteração na alimentação do R.P.?

Anexo VI

Guião de Entrevista para a Diretora de Turma da H.



Anexo VI

Guião de Entrevista com a Diretora de Turma da H.

- Antes de começar com algumas questões, gostaria de esclarecer se este encaminhamento partiu da professora ou da EE da H.?

Comportamento

- Como era o comportamento da H. antes do confinamento (aulas online)?
- Como era o comportamento da H. nas aulas online?
- Como é que tem sido o regresso às aulas presenciais?
- Considera que a quebra de rendimento académico da H. se deve às faltas de realização de tarefas e de presenças?

Relação com professores e colegas

- Como é que caracteriza a relação da H. com os professores?
- Como é que caracteriza a relação da H. com os colegas? Existe alguém na turma com quem a aluna se dá melhor, em quem confie?

Divórcio dos pais

- Desde o divórcio dos pais, como é que tem sido a relação escola-família? Notou alguma mudança?
- No motivo de encaminhamento é referido um “medo” que a H. manifesta desde que o pai saiu de casa. A professora também notou isso? Qual seria esse “medo”?

Contacto com a EE/Marcação da primeira sessão com a H.

- Eu já entrei em contacto com EE da H. para marcar reunião, mas ainda não obtive resposta. A professora sugere algum meio de contacto mais fácil?
- Quanto à primeira sessão com H., a professora sugere algum horário?

Anexo VII

Materiais/Documentos e Manual do Programa de Intervenção na Aquisição de Leitura e Escrita (Proposta)



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 Sílabas Inicial.....	47
Anexo 7 - Emojis Coloridos (Avaliação)	48
Anexo 8 - “Rodeia a Sílabas”	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 perceptivos), 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 concepções de que a aprendizagem da leitura e da escrita ocorre apenas no seu ensino formal, na medida em que os conhecimentos linguísticos e literários 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 direita para a esquerda –, na evolução de garatuñas 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 decodificação, 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 decodificação.

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 decodificação 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 decodificação. Em primeiro lugar, destaca-se a relevância de o ensino da decodificação 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 decodificação 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 decodificação, 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 decodificação 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 envolvimentoais, 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 (sílabas a sílabas ou palavras a palavras); 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 favorece 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 (Soly, 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 inculcar 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 periodicidade 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 standardizados 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) 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, conseqüentemente, 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, Trans.) 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](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.
- Hempstal, 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 Corporation.
- 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 “ <i>Quem somos nós?</i> ”	<ul style="list-style-type: none"> 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. 	<ul style="list-style-type: none"> 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. 	<ul style="list-style-type: none"> a) Suporte informativo sobre o programa; b) <i>Slides</i> com letras; c) Prova de Reconhecimento de Palavras (PRP).
Sessão Um “ <i>Consciência fonológica</i> ”	<ul style="list-style-type: none"> a) Segmentar palavras em sílabas; b) Associar imagens com sílaba inicial igual; c) Avaliar a sessão. 	<ul style="list-style-type: none"> a) “Segmentar palavras em sílabas” (ver Anexo 5) <ul style="list-style-type: none"> – 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 <i>emojis</i> (ver Anexo 7). 	<ul style="list-style-type: none"> a) Folha de papel A4; b) Lápis de cor; c) Lápis de grafite; d) <i>Emojis</i> plastificados.

N.º da Sessão	Objetivos Específicos	Atividades	Recursos Necessários
Sessão Dois “ <i>Leitura e escrita</i> ”	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 <i>emojis</i> .	a) Folha de papel A4; b) Lápis de cor; c) Lápis de grafite; d) <i>Emojis</i> plastificados.
Sessão Três	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 <i>emojis</i> .	a) Jornais; b) Revistas; c) Livros; d) Folha de papel A4 com as frases e vinhetas; e) Folheto informativo; f) <i>Emojis</i> plastificados.
“ <i>Ler e escrever: para quê?</i> ”			

N.º da Sessão	Objetivos Específicos	Atividades	Recursos Necessários
Sessão Quatro	<p>a) Entender se as crianças realizaram a tarefa proposta na sessão anterior;</p> <p>b) Apresentar as diferentes emoções existentes;</p> <p>c) Avaliar a sessão.</p>	<p>a) “Momento de debate” – pedir às crianças para descreverem a atividade em que viram os pais utilizar a leitura e escrita;</p> <p>b) “Divertidamente” – visualização de um excerto do filme (ver Anexo 12);</p> <p>c) “As cores das emoções” (ver Anexo 13) – pedir às crianças para identificar as emoções através das personagens do filme;</p> <p>d) Pedir para as crianças avaliarem a sessão, recorrendo a <i>emojis</i>.</p>	<p>a) Excerto do filme “Divertidamente”;</p> <p>b) Cartões com as personagens do filme;</p> <p>c) <i>Emojis</i> plastificados.</p>
Sessão Cinco “ <i>As emoções e os sentimentos - II</i> ”	<p>a) Entender se as crianças distinguem as diferentes emoções;</p> <p>b) Perceber as emoções e os sentimentos que as crianças atribuem às atividades de escrita e leitura e à disciplina de Português.</p> <p>c) Ajudar as crianças a expressar e regular as suas emoções;</p> <p>d) Avaliar a sessão.</p>	<p>a) Pedir às crianças para corresponderem as emoções (ver Anexo 14) com as personagens do filme;</p> <p>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;</p> <p>c) Momento de reflexão;</p> <p>d) Pedir para as crianças avaliarem a sessão, recorrendo a <i>emojis</i>.</p>	<p>a) Folha A4 para a correspondência entre emoções e personagens do filme;</p> <p>b) Folha de registo;</p> <p>c) <i>Emojis</i> plastificados.</p>

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 <i>emojis</i> .	a) Folha de papel A4; b) Lápis de grafite; c) <i>Emojis</i> 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) <i>Slides</i> com letras; b) Prova de Reconhecimento de Palavras (PRP).



CATOLICA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS

BRAGA

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



PICLÉ - Programa de Intervenção em Competências de Leitura e Escrita



Sessão Zero
“Quem somos nós?”



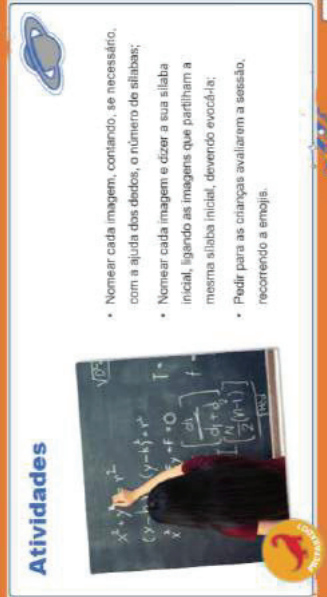
Atividades

- Apresentação das crianças e dos intervenientes;
- Apresentação do programa de intervenção;
- Aplicação da Nomeação de Letras por segundo, a Prova de Reconhecimento das Palavras e Bateria de Avaliação da Leitura como pré-teste.



Atividades

- Nomear cada imagem, contando, se necessário, com a ajuda dos dedos, o número de sílabas;
- Nomear cada imagem e dizer a sua sílaba inicial, ligando as imagens que partilham a mesma sílaba inicial, devendo evocá-la;
- Pedir para as crianças avaliarem a sessão, recorrendo a emojis.

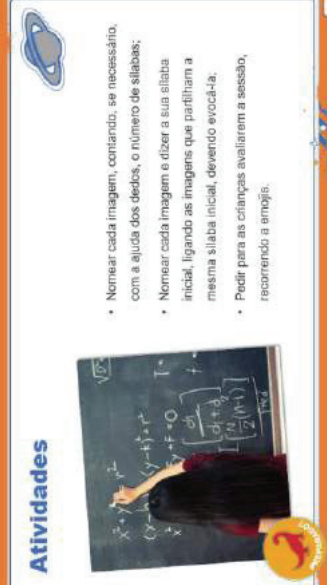


Sessão Um
“Consciência fonológica”



Atividades

- Nomear cada imagem, contando, se necessário, com a ajuda dos dedos, o número de sílabas;
- Nomear cada imagem e dizer a sua sílaba inicial, ligando as imagens que partilham a mesma sílaba inicial, devendo evocá-la;
- Pedir para as crianças avaliarem a sessão, recorrendo a emojis.



Sessão Dois

“Leitura e escrita”



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, lendo em conta pequenas frases;

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;

Sessão Três

“Ler e escrever: para quê?”



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, lendo em conta pequenas frases;

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;

Sessão Quatro


“As emoções e os sentimentos”



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 dos personagens do filme;
- Pedir para as crianças avaliarem a sessão, recorrendo a emojis;



DIVERSIDADE MENTAL

Sessão Cinco

“As emoções e os sentimentos - II”



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.








Sessão Seis
“Leitura e escrita - II”







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.






Sessão Sete
“Resumo da história”










Atividades

- Aplicação da Nomeação de Letras por segundo, da Prova de Reconhecimento de Palavras e da Bateria de Avaliação da Leitura, como pós-teste.

Obrigada!



Anexo 4 – Nomeação de Letras por Segundo

A	I	k	g
1	2	3	4
E	O	Q	Z
5	6	7	8
v	p	w	x
9	10	11	12

c	N	I	M
13	14	15	16
d	J	F	s
17	18	19	20
R	B	H	U
21	22	23	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 61	X 62	C 63	N 64
I 65	M 66	d 67	J 68
F 69	S 70	R 71	B 72

<p>H</p> <p>73</p>	<p>U</p> <p>74</p>	<p>t</p> <p>75</p>	<p>y</p> <p>76</p>
<p>U</p> <p>77</p>	<p>a</p> <p>78</p>	<p>i</p> <p>79</p>	<p>K</p> <p>80</p>
<p>G</p> <p>81</p>	<p>e</p> <p>82</p>	<p>O</p> <p>83</p>	<p>q</p> <p>84</p>

Z	V	P	W
85	86	87	88
X	C	n	L
89	90	91	92
m	D	j	f
93	94	95	96

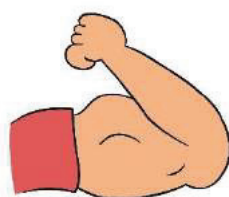
S	97	r	98	b	99	h	100
u	101	T	102	y	103		

Anexo 5 – Segmentar Palavras em Sílabas

- Pinta o número de quadrados de acordo com o número de sílabas.



--	--	--	--	--	--



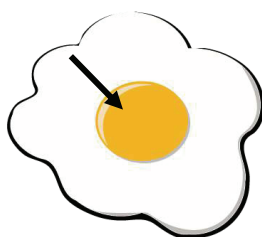
--	--	--	--	--	--



--	--	--	--	--	--



--	--	--	--	--	--



--	--	--	--	--	--



--	--	--	--	--	--



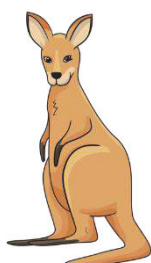
--	--	--	--	--	--



--	--	--	--	--	--



--	--	--	--	--	--



--	--	--	--	--	--



--	--	--	--	--	--

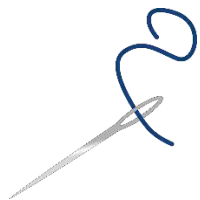


--	--	--	--	--	--

Nome: _____ Data: ____ / ____ / ____

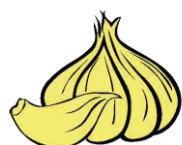
Anexo 6 – Identificação da Sílabas Inicial

- Une as imagens que começam pela mesma sílaba.



•

•



•

•



•

•



•

•



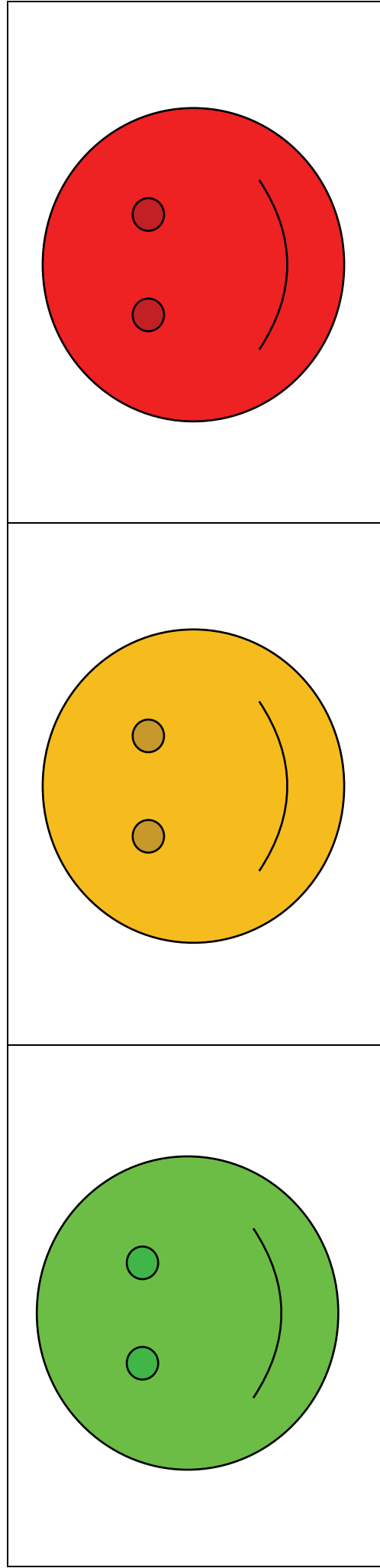
•

•



Nome: _____ Data: ____ / ____ / ____

Anexo 7 - Emojis Coloridos (Avaliação)



Anexo 8 - "Rodeia a Sílabo"

- 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”

<p>- A Eva está feliz!</p>	<p>- O Pedro tem medo da trovoada.</p>
<p>- O João está triste.</p>	<p>- A Joana está com raiva do Felisberto.</p>

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?

"Tr 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 compreendem 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.



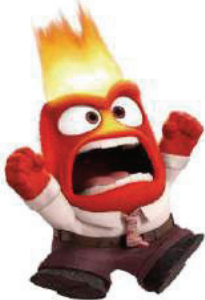
Literacia Emergente

- ✚ Exploração inicial da leitura e da escrita.
- ✚ Observação de adultos a ler e a escrever.
- ✚ Contacto com materiais diversificados (ex.: livros, jornais, revistas, lápis, canetas, cadernos).
- ✚ Brincar como via de descoberta e socialização.

Descodificação

- ✚ Foco no 1.º ano de escolaridade.
- ✚ Correspondência grafema-fonema
- ✚ Letras – Sílabas – Palavras de crescente extensão
- ✚ Letras impressas e cursivas, maiúsculas e minúsculas

Anexo 13 – Cartões Divertidamente

 A blue, teardrop-shaped character with large eyes and a small body, wearing a white sweater and blue pants.	<p><i>Divertidamente – As Emoções</i></p>
 A yellow, teardrop-shaped character with a wide smile, wearing a yellow dress and orange pants.	<p><i>Divertidamente – As Emoções</i></p>
 A green, teardrop-shaped character with a grumpy expression, wearing a green dress and green pants.	<p><i>Divertidamente – As Emoções</i></p>
 A red, teardrop-shaped character with a large, open mouth and a flame on top of its head, wearing a white shirt and brown pants.	<p><i>Divertidamente – As Emoções</i></p>
 A purple, teardrop-shaped character with a long, thin neck and a small body, wearing a purple shirt and dark pants.	<p><i>Divertidamente – As Emoções</i></p>

Anexo 14 – Correspondência Emoções-Personagens

- Corresponde o nome da emoção a cada personagem do filme “Divertidamente”.

Alegria

•

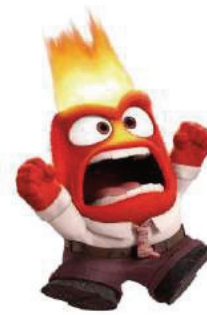
•



Tristeza

•

•



Raiva

•

•



Nojo

•

•



Medo

•

•



Nome: _____ Data: ____ / ____ / ____

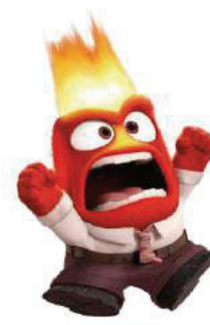
Anexo 15 – “As emoções e os sentimentos na escola”

- 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

•

•



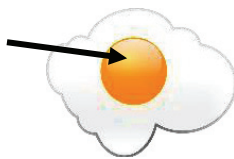
Nome: _____ Data: ____/____/____

Anexo 16 – Palavras Lacunares

- Completa as palavras com a sílaba em falta (sílabas CCV ou CVC).



_____ DE



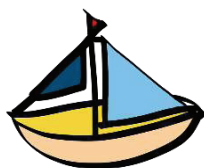
_____ MA



_____ GO



_____ SA



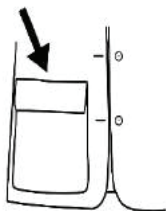
_____ CO



_____ TA



_____ XA



_____ SO



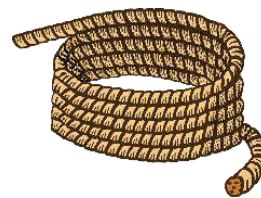
_____ TO



_____ FO



_____ TA



_____ DA

Nome: _____ Data: ____ / ____ / ____

Anexo 17 – Escrita de Palavras Dissilábicas

- Escreve as diferentes palavras.



Nome: _____ Data: ____ / ____ / ____

Anexo VIII

Materiais/Documentos para a Ação de Sensibilização “Abraça a Diversidade” (Proposta)



Abraça a

Diversidade!

Eva Alexandra Carvalho Ferreira

Sob Orientação de: Dr.ª Sónia Dias



Objetivos

- **Refletir**
 - diversidade sociocultural nas escolas;
 - desafios e oportunidades que se colocam aos docentes, aos alunos, e aos processos de ensino-aprendizagem;
 - estratégias que podem ser ou têm sido utilizadas em práticas pedagógicas.



Pertinência

- Intolerância, marginalização, racismo, xenofobia
- Aumento da migração em Portugal
- 52.641 alunos de nacionalidade estrangeira matriculados no ensino básico e secundário em Portugal



Multiculturalismo???



Multiculturalismo: definições e perspectivas

- Indissociável das relações humanas (Silva, 2005)
- Mistura visões mais liberais e visões mais críticas (Canen e Oliveira, 2002)
- É uma política educacional (Hall, 2006)



O Contexto Escolar

- Pluralidade cultural → Integração bem-sucedida das diferentes etnias e culturas
- Desigualdades de oportunidades → Processo de assimilação
- Negligência das características das minorias sociais, étnicas e culturais
- Dificuldades na aprendizagem e fracasso escolar de alunos de grupos minoritários



Multiculturalismo no Contexto Escolar

- Contexto escolar como meio interdisciplinar de inserção social → valorizar a diversidade e as relações interculturais (Canen, 1999; Rodrigues, 2013; DGE, 2020; Santos et al., 2020; Vilalva, 2021)
- Entender as particularidades das minorias sociais, étnicas e culturais
- “*estimular hábitos mentais e atitudes de abertura para com outras culturas*” (Santos et al., 2020, p. 37)



Gestão do Currículo e da Prática Docente

- Exemplos de como integrar a diversidade cultural no currículo escolar (de Leo, 2010):
 - ❑ **Nas Artes:** explorar de que forma as Artes conectam os indivíduos de todo o mundo;
 - ❑ **Ciências:** analisar os contributos de diversas culturas para a Ciência, ao longo da história;
 - ❑ **Estudos Sociais:** explorar valores e questões éticas de diversas perspectivas culturais;



Gestão do Currículo e da Prática Docente

- Exemplos de como integrar a diversidade cultural no currículo escolar (de Leo, 2010):
 - **Matemática:** aprender sobre os contributos de várias culturas
 - **Línguas:** estabelecer ligações entre o uso da linguagem e os valores culturais



Gestão do Currículo e da Prática Docente

- Na sua prática pedagógica, os professores devem (Moreira, 2001):
 - refletir acerca da prática pedagógica;
 - questionar as desigualdades e as diferenças identitárias;
 - estimular a reflexão coletiva;
 - permitir aos alunos construir conhecimento e agência nas suas aprendizagens.



Gestão do Currículo e da Prática Docente

Exemplos de atividades com os alunos

- Troca de experiências através de músicas ou poesias (Vilalva, 2021)
- Questões e dinâmicas relativas à conscientização da construção de identidades (Noel, 1995)



Gestão do Currículo e da Prática Docente

Exemplos de atividades com os alunos

- Desenhar uma torta e a dividi-la em "pedaços", escrevendo neles as dimensões que os tornam únicos (Noel, 1995)
- Técnica de permuta de perspectivas (Marshall, 1998)



Gestão do Currículo e da Prática Docente

Exemplos de atividades com os alunos (de Leo, 2010)

- O iceberg cultural – aspectos visíveis e invisíveis das culturas
- explorar estatísticas sobre a taxa de perda de biodiversidade e de diversidade linguística
- Analisar diferentes estilos de jornais online



Gestão do Currículo e da Prática Docente

Exemplos de atividades com os alunos (de Leo, 2010)

- Compreender o significado dos diferentes símbolos nacionais
- Entender percepções diferentes sobre o mesmo fenômeno
- Pesquisar e discutir cada percepção do termo “tolerância”



Gestão do currículo e da prática docente

Exemplos de atividades com os alunos (de Leo, 2010)

- Distinção entre preconceito/discriminação e diversidade/diferença
- Familiarizar com alguns documentos internacionais relevantes (e.g., Declaração Universal dos Direitos Humanos)
- Descrever um indivíduo de determinado país, religião ou etnia



***“Se és diferente de mim, meu irmão, em vez de
me prejudicares, enriqueces-me.”***

Antoine de Saint-Exupéry



Sugestões de atividades que valorizam

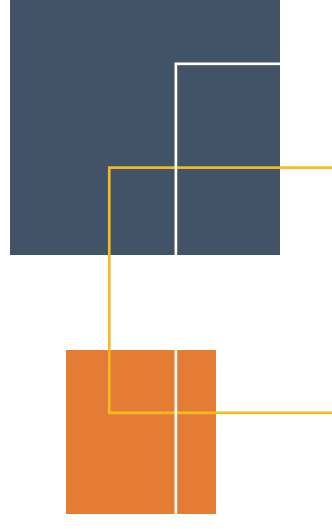
a diversidade cultural

- Questões e dinâmicas relativas à conscientização da construção de identidades (Noel, 1995);
- Convidar o/a aluno/a a desenhar uma torta e a dividi-la em "pedaços", escrevendo neles as dimensões que os tornam únicos (Noel, 1995);
- Desafiar os alunos a analisar, de modo crítico, uma afirmação introduzida pelo/a professor/a (Marshall, 1998);
- Atividades relativas a temas como (de Leo, 2010):
 - aspectos visíveis e invisíveis das culturas;
 - proteção e promoção da diversidade,
 - semelhanças e diferenças nos média;
 - símbolos nacionais em todo o mundo;
 - percepções de diferença: minimizar o preconceito e a discriminação;
 - tolerância;
 - respeito pela diferença;
 - equidade e justiça;
 - desafiar estereótipos;

“Se és diferente de mim, meu irmão, em vez de me prejudicares, enriqueces-me.”

Antoine de Saint-Exupéry

Abraça a Diversidade!



Universidade Católica Portuguesa/AE

Maximinos

Eva Alexandra Carvalho Ferreira

Sob orientação de: Dr.ª Sónia Mota Dias





Várias Definições e Perspetivas do

Multiculturalismo

- Indissociável das relações humanas (Silva, 2005);
- Pode ser concebido desde visões mais liberais até visões mais críticas (Canen e Oliveira, 2002);
- “sustenta que a diversidade deve ser assegurada dentro de uma política crítica e compromisso com a justiça social” (McLaren, 1997, p. 123).

Movimento Multiculturalista

Originou-se no final do século XIX, nos EUA, através da ação do movimento negro (Santos, 2020; Vilalva, 2021). Este movimento visava “combater a discriminação racial no país e lutar pelos seus direitos” (Vilalva, 2021, p. 374).

Vários professores, investigadores e docentes universitários afro-americanos avançaram em obras e debates sociais, políticos e culturais na área dos estudos sociais (Santos, 2020; Vilalva, 2021).

Gestão do Currículo Para uma Educação Multicultural

Proposta de modelos curriculares (Leite, 2001):

- ✓ compreensão cultural;
- ✓ alfabetização cultural e competência cultural
- ✓ bilinguismo cultural;
- ✓ emancipação cultural.

Áreas importantes a abordar (de Leo, 2010):

- ✓ cultura, idioma, património e diversidade cultural;
- ✓ cidadania e identidades culturais;
- ✓ igualdade e direitos humanos;
- ✓ paz e harmonia entre diversas culturas.



Avaliação da Ação de Sensibilização

A sua opinião sobre esta ação de sensibilização que terminou é, para mim, muito importante, pois permite desencadear um processo de melhoria contínua para futuras ações de sensibilização/formação. Por favor, assinale à frente de cada um dos parâmetros abaixo indicados, numa escala de 1 a 4 valores, sendo atribuído ao valor 1 "Nada" e ao valor 4 "Muito" conforme a sua opinião.

1. Questionário de Satisfação

Marcar apenas uma oval por linha.

	1 - Nada Satisfeito(a)	2	3	4 - Muito Satisfeito(a)
Estrutura e conteúdos apresentados.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Interesse e utilidade dos conteúdos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Adequação do método de apresentação aos temas abordados.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Domínio e clareza na exposição das matérias abordadas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estímulo à participação dos formandos nas sessões.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Adequação do horário das sessões.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Duração das sessões de formação (adequação do tempo às sessões programadas).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pontualidade/cumprimento do horário das sessões.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Qualidade e adequação das instalações e equipamentos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Condições físicas (salas, acessibilidade, etc.).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O ciclo de conferências permitiu-lhe adquirir novos conhecimentos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O nível das matérias abordadas foi adequado ao seu nível de conhecimento.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2. Será que há vantagens na Educação Multicultural?

Marcar apenas uma oval.

Sim.

Não.

3. Foi útil esta ação de sensibilização?

Marcar apenas uma oval.

Sim.

Não.

4. Recomendaria esta ação de sensibilização?

Marcar apenas uma oval.

Sim.

Não.

5. Críticas/Sugestões/Comentários:

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários