

Universidades Lusíada

Sousa, Olinda Carina Marques de

Ação / intervenção do psicólogo no contexto escolar : uma aposta na prevenção para mudanças positivas no futuro

<http://hdl.handle.net/11067/2698>

Metadados

Data de Publicação

2015

Resumo

O presente relatório de estágio enquadra-se no 2º ano do Mestrado em Psicologia Clínica lecionado pelo Instituto de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade Lusíada do Porto. O estágio realizou-se no Agrupamento de Escolas Dr. Leonardo Coimbra-Filho, Porto, durante o ano letivo 2014/2015. Ao longo deste trabalho é apresentada a caracterização do contexto de estágio e da comunidade educativa. No sentido de conhecer melhor a comunidade discente é apresentada a caracterização do meio socio...

This internship report is part of the 2nd Year of the Masters in Clinical Psychology offered by the Institute of Psychology and Educational Sciences of the Lusíada University of Porto. The stage took place in the Group of Schools Dr. Leonardo Coimbra-Filho, Porto, during the school year 2014/2015. Throughout this work presents the characterization stage of context and the educational community. In order to better understand the student community shows the characterization of the social, cultura...

Palavras Chave

Psicologia, Psicologia clínica, Intervenção psicológica, Orientação escolar e vocacional

Tipo

masterThesis

Revisão de Pares

Não

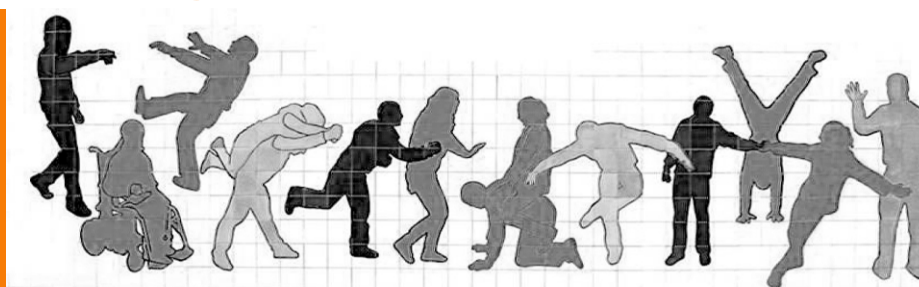
Coleções

[ULP-IPCE] Relatórios

Esta página foi gerada automaticamente em 2026-11-01T01:00:54Z com informação proveniente do Repositório

ACÇÃO/INTERVENÇÃO DO PSICÓLOGO NO CONTEXTO ESCOLAR:
UMA APOSTA NA PREVENÇÃO PARA MUDANÇAS POSITIVAS NO FUTURO

Relatório de Estágio
para a obtenção
do Grau de Mestre em:
Psicologia Clínica



**AÇÃO/INTERVENÇÃO DO PSICÓLOGO
NO CONTEXTO ESCOLAR:**
UMA APOSTA NA PREVENÇÃO
PARA MUDANÇAS POSITIVAS NO FUTURO

Olinda Carina Marques de Sousa

PORTO 2015



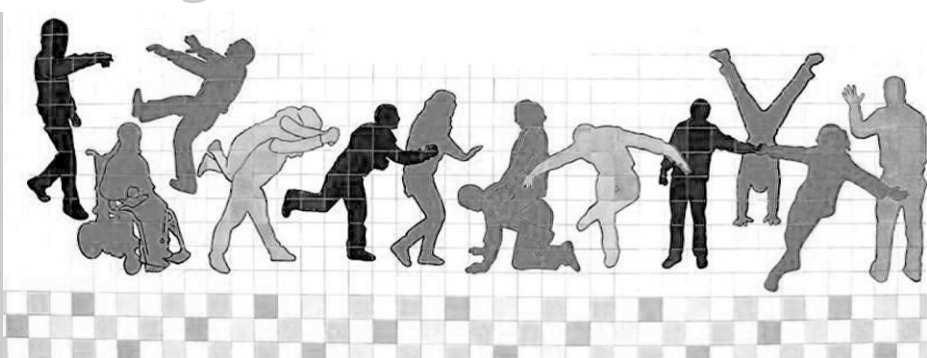
**Instituto de Psicologia
e Ciências da Educação**
Universidade Lusíada do Porto

Olinda Carina Marques de Sousa



**Instituto de Psicologia
e Ciências da Educação**
Universidade Lusíada do Porto

Relatório de Estágio
para a obtenção
do Grau de Mestre em:
Psicologia Clínica



**AÇÃO/INTERVENÇÃO DO PSICÓLOGO
NÓ CONTEXTO ESCOLAR:**
UMA APOSTA NA PREVENÇÃO
PARA MUDANÇAS POSITIVAS NO FUTURO

Olinda Carina Marques de Sousa

PORTO 2015

SUPERVISÃO:
Prof.^a Doutora Ana Meireles

ENTIDADE ACOLHEDORA:
Agrupamento de Escolas Dr. Leonardo Coimbra-Filho, Porto

ORIENTAÇÃO:
Dr.^a Ana Paula Silva



**Instituto de Psicologia
e Ciências da Educação**
Universidade Lusíada do Porto



PANTONE 151 C

C: 0

M: 48

Y: 95

K: 0

Ao meu marido e filha

Agradecimentos

À Dra. Ana Paula Silva, pela orientação e acompanhamento (constante), pela partilha de conhecimentos e de experiências que me fizeram crescer durante este percurso.

Às técnicas do GAAF, Dra. Marta e Dra. Diana, pelo caloroso acolhimento na instituição, pela simpatia e apoio durante o meu estágio curricular.

Às crianças do agrupamento, pela participação, pelos sorrisos, mas acima de tudo por me deixarem “entrar” no mundo delas.

À Prof.^a Doutora Ana Meireles, pela transmissão de conhecimentos, pela disponibilidade e apoio ao longo do percurso académico.

À Sara, pela amizade e apoio, pela partilha dos bons e maus momentos.

Ao meu irmão João, ao Gabriel, ao Flávio, às minhas sobrinhas e sobrinho pela dedicação e partilha de brincadeiras com a Joana, ajudando-a a suportar a minha ausência.

Aos meus sogros, pela ajuda nos momentos mais atarefados.

Aos meus queridos pais, pelo amor, dedicação e paciência, pelo apoio incondicional durante a vida. Pela educação e valores que me transmitiram. Por me terem ajudado a crescer e por ajudarem a minha filha a crescer. Sem vocês não teria conseguido.

Ao meu marido, pelo amor, compreensão, apoio e dedicação.

À minha querida filha, pelos sorrisos, pelas brincadeiras, por me querer ao seu lado, por acreditar e fazer-me sentir a melhor mãe do mundo.

A todos, muito obrigada.

Abreviaturas

ADILO – Agência de Desenvolvimento Integrado de Lordelo do Ouro

ARSN – Administração Regional de Saúde do Norte

CET – Curso de Especialização Tecnológico

DICAD – Divisão de Intervenção nos Comportamentos Aditivos e Dependências

EB – Escola Básica

EE – Encarregado de Educação

GAAF – Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família

GIP – Gabinete de Intervenção Pedagógica

IPH – Inventário Pessoal de Holland

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PEI – Processo Educativo Individual

PHDA – Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção

SPO – Serviço de Psicologia e Orientação

TCC – Terapias Cognitivo-Comportamentais

TEIP – Território Educativo de Intervenção Prioritária

TICL – Teste de Identificação de Competências Linguísticas

Resumo

O presente relatório de estágio enquadra-se no 2ºano do Mestrado em Psicologia Clínica lecionado pelo Instituto de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade Lusíada do Porto. O estágio realizou-se no Agrupamento de Escolas Dr. Leonardo Coimbra-Filho, Porto, durante o ano letivo 2014/2015. Ao longo deste trabalho é apresentada a caracterização do contexto de estágio e da comunidade educativa. No sentido de conhecer melhor a comunidade discente é apresentada a caracterização do meio sociocultural e económico da população local. É exposto o papel do Psicólogo no contexto escolar, bem como os meus objetivos enquanto Psicóloga estagiária. As atividades desenvolvidas tiveram como objetivos avaliar as competências linguísticas das crianças do pré-escolar e promover, junto dos alunos do 1ºano e do 5ºano, o desenvolvimento de competências pessoais e sociais no sentido de diminuir o insucesso escolar e promover o ajustamento psicológico. Foram enquadradas sessões de relaxamento na intervenção com alunas do 4º ano, salientando a importância das Terapias Cognitivo-Comportamentais. A orientação vocacional foi realizada junto dos alunos do 9ºano, individualmente e em grupo, e intervimos coletivamente na promoção de competências de estudo no contexto de sala de aula junto dos alunos do 5ºano. São apresentados dois casos clínicos com diagnóstico de Perturbação Específica de Aprendizagem com prejuízo na leitura e escrita (Dislexia). Na conclusão, é apresentada uma reflexão sobre o percurso de estágio e dos desafios do Psicólogo no contexto escolar.

Abstract

This internship report is part of the 2nd Year of the Masters in Clinical Psychology offered by the Institute of Psychology and Educational Sciences of the Lusíada University of Porto. The stage took place in the Group of Schools Dr. Leonardo Coimbra-Filho, Porto, during the school year 2014/2015. Throughout this work presents the characterization stage of context and the educational community. In order to better understand the student community shows the characterization of the social, cultural and economic environment of local people. It exposed the role of the psychologist in the school context, as well as my goals as an intern psychologist. The activities were carried out to evaluate the language skills of children of pre-school and promote, among students of 1st year and 5th year, the development of personal skills and social in order to reduce school failure and promote psychological adjustment. Relaxation sessions were framed in the intervention with students of the 4th year, stressing the importance of Cognitive Behavior Therapy. Vocational guidance was conducted with the students of 9th grade, individually and in groups, and intervene collectively to promote study skills in the classroom context at the 5th year students. Two cases diagnosed with Specific Learning Disorder with impaired reading and writing (dyslexia) is presented. In conclusion, a reflection on the stage route and Psychologist challenges in the school context is presented.

Índice Geral

Introdução.....	1
CAPÍTULO I - Agrupamento de Escolas Dr. Leonardo Coimbra-Filho, Porto....	3
1.1. Caracterização do Agrupamento e da Comunidade Educativa.....	3
1.2. Meio Sociocultural e Económico da População Local.....	9
1.3. Serviço de Psicologia e Orientação.....	15
1.4. Papel do Psicólogo no Contexto Escolar.....	16
CAPÍTULO II - Descrição das Atividades Desenvolvidas no Contexto de Estágio	20
2.1. Avaliação das Competências Linguísticas das Crianças do Pré-escolar.....	21
2.2. Intervenção ao Nível das Competências Pessoais e Sociais no 1º ciclo.....	31
2.3. Intervenção ao Nível das Competências Pessoais e Sociais no 2º ciclo.....	44
2.4. Intervenção ao Nível da Ansiedade e do <i>Stress</i>	51
2.5. Orientação Vocacional.....	61
2.6. Promoção de Competências de Estudo no Contexto de Sala de Aula.....	67
CAPÍTULO III - Descrição e Análise de Casos Cínicos.....	74
3.1. Caso do J.....	75
3.2. Caso do M.....	88
CAPÍTULO IV – Reflexão/Conclusão.....	100
Referências Bibliográficas.....	103
Anexos	

Índice de Figuras

Figura 1: Mapa da zona geográfica do Agrupamento de Escolas Dr. Leonardo Coimbra-Filho, Porto.....	4
Figura 2: Organograma dos departamentos da EB 2/3 Leonardo Coimbra, Filho.....	5
Figura 3: Modelo Hexagonal do RIASEC (Holland, 1997).....	62

Índice de Tabelas

Tabela 1: Número de alunos do Agrupamento de Escolas Dr. Leonardo Coimbra Filho.	8
Tabela 2: Habilitações dos Encarregados de Educação.....	12
Tabela 3: Situação profissional dos encarregados de educação.....	13
Tabela 4: Resultados médios obtidos em cada subescala do TICL e respetivos totais por jardim-de-infância - 4/5 anos.....	24
Tabela 5: Resultados médios obtidos em cada subescala do TICL e respetivos totais por jardim-de-infância - 5/6 anos.....	25
Tabela 6: Resultados do número de alunos por subescala do TICL	26
Tabela 7: Resultados da avaliação do nº de alunos que manifesta o comportamento, antes e após as sessões de promoção da disciplina e autocontrolo.....	41
Tabela 8: Resultados do J. no Teste de Leitura “O Rei” Forma B.....	81
Tabela 9: Resultados do M. no Teste de Leitura “O Rei” Forma B.....	92

Índice de Quadros

Quadro 1: O Teste de Identificação de Competências Linguísticas (Viana, 2004).....	22
Quadro 2: Comportamentos avaliados antes e após as sessões de promoção da disciplina e autocontrolo.....	34
Quadro 3: Passos do jogo “O Rei manda”_sessão de relaxamento muscular.....	54
Quadro 4: Conselhos para motivar os estudantes (Serafini, 2001, p. 139).....	73
Quadro 5: Diagnóstico Axial (Caso J.).....	83
Quadro 6: Diagnóstico Axial (Caso M.).....	93

Índice de Gráficos

Gráfico 1: Resultados totais da avaliação dos cadernos dos alunos do 5ºano do 2ºciclo.. 69

Introdução

O seguinte relatório foi produzido no âmbito do Mestrado em Psicologia Clínica e tem como objetivo dar a conhecer as várias etapas do estágio curricular. Serve ainda, para a realização de uma reflexão sobre o percurso e as experiências vividas nesse contexto.

O estágio desenvolveu-se no Agrupamento de Escolas Dr. Leonardo Coimbra-Filho, da cidade do Porto, sob a orientação da Dr.^a Ana Paula Silva, Psicóloga do Agrupamento. Este decorreu entre outubro de 2014 a junho de 2015 e teve como principal objetivo desenvolver competências de avaliação e intervenção psicológica no contexto escolar. Sendo um período de exigência, aprendizagem e aplicação prática dos conhecimentos adquiridos ao longo de todo o processo académico, o estágio curricular incidiu no contacto direto com a realidade e com a comunidade educativa. Assim, este pretende finalizar um ciclo, onde os conhecimentos adquiridos ao longo de todo o processo académico foram essenciais para a realização do presente trabalho.

A experiência vivida no contexto de estágio é apresentada, ao longo do relatório, em quatro capítulos.

No primeiro capítulo é apresentada a caracterização do Agrupamento de Escolas Dr. Leonardo Coimbra-Filho, destacando a caracterização do Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF). É apresentada a caracterização do meio sociocultural e económico da

população local que nos permite conhecer e compreender melhor as dinâmicas existentes na comunidade educativa (alunos, pais e Encarregados de Educação, professores, técnicos e assistentes operacionais). Após a caracterização do Serviço de Psicologia e Orientação do agrupamento é feita a descrição dos vários papéis desempenhados pelo Psicólogo no contexto escolar e dos objetivos propostos para o período de estágio.

No segundo capítulo são apresentadas as diferentes atividades realizadas no contexto de estágio: Avaliação das competências linguísticas das crianças dos Jardins-de-infância do agrupamento; intervenção ao nível das competências pessoais e sociais com a promoção da disciplina e autocontrolo dos alunos do 1º ano da EB/JI da Pasteleira; intervenção ao nível da gestão das relações interpessoais, do *stress* e das emoções junto de três alunas do 4º ano da EB/JI da Pasteleira; intervenção ao nível das competências pessoais e sociais com a promoção de competências comunicacionais junto dos alunos do 5º ano do 2º Ciclo da EB 2/3 Dr. Leonardo Coimbra-Filho; orientação vocacional junto dos alunos do 9º ano e dos cursos vocacionais da escola sede; e outras atividades relevantes, nomeadamente na promoção das aprendizagens no contexto sala de aula.

No terceiro capítulo são apresentados dois casos de alunos acompanhados pelo SPO, com a descrição da referenciação do aluno, avaliação, análise dos resultados, diagnóstico, definição de estratégias de intervenção, reflexão de todo o processo interventivo, bem como dos resultados finais.

No quarto e último capítulo, é apresentada uma reflexão/conclusão sobre a intervenção e o papel do psicólogo no contexto escolar, que culminará com uma reflexão sobre as experiências vividas, aprendizagens e competências adquiridas ao longo do estágio, não deixando ainda de parte os obstáculos e dificuldades sentidas.

Além disso, são apresentados diversos materiais em anexo, que representaram uma parte significativa nesta trajetória, alguns dos quais elaborados por mim enquanto estagiária.

CAPÍTULO I

Agrupamento de Escolas Dr. Leonardo Coimbra-Filho, Porto

Tendo em consideração a importância que o contexto físico e social tem sobre as ações/relações que se desenvolvem dentro dele, neste capítulo é apresentada a localização do agrupamento, assim como a caracterização da população docente, não docente e dos alunos. Ainda neste capítulo, é feita a caracterização do GAAF, estrutura que integra os serviços de psicologia, de serviço social e de mediação de conflitos. Por último, é feita a descrição do papel do psicólogo no contexto escolar e uma breve exposição dos objetivos pretendidos enquanto estagiária da instituição.

1.1.Caracterização do Agrupamento e da Comunidade Educativa

O Agrupamento de Escolas Dr. Leonardo Coimbra-Filho, constituído em 2005, situa-se na freguesia de Lordelo do Ouro, na zona ocidental da cidade do Porto (v. Figura 1) é uma área geográfica maioritariamente residencial onde coexistem meios socioeconómicos muito diversificados e onde é visível o contraste entre habitação de luxo e habitação social.

O agrupamento integra quatro estabelecimentos de ensino, designadamente três escolas básicas com 1º ciclo e educação pré-escolar (Lordelo, Condominhas e Pasteleira) e a

Escola Básica Dr. Leonardo Coimbra-Filho (escola-sede), com 2.º e o 3.º ciclos, quatro Cursos Vocacionais de nível básico (Artes Visuais e Multimédia; Restauração na variante Restaurante/Bar; Restauração na variante Cozinha/Pastelaria; Produção de Espetáculos e Eventos) e dois Cursos Profissionais (Técnico de Restauração na variante Restaurante/Bar e Técnico de Restauração na variante Cozinha/Pastelaria), com equivalência ao 12.º ano.

Figura 1 – Mapa da zona geográfica do Agrupamento de Escolas Dr. Leonardo Coimbra-Filho, Porto.



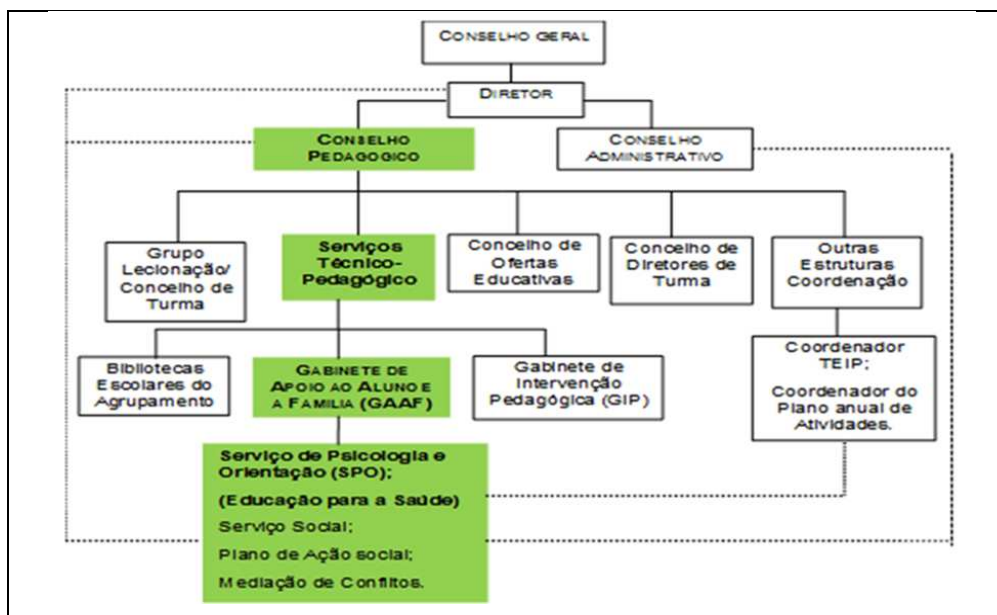
A – EB2/3 Leonardo Coimbra-Filho, Porto ; B – EB/JI das Condominhas; C – EB1/JI de Lordelo; D – EB1/JI da Pasteleira

Seguidamente, para um melhor entendimento do contexto de estágio, é apresentado o organograma dos diferentes departamentos da escola-sede (v. Figura 2) dando destaque aos que articulam diretamente com o SPO.

No agrupamento, o órgão representante da comunidade educativa que define as linhas orientadoras das atividades é o Conselho Geral. O Conselho Pedagógico é responsável pela coordenação, supervisão pedagógica e orientação educativa nos domínios pedagógico-didático, de orientação e acompanhamento dos alunos, bem como da formação inicial e contínua do pessoal docente. O Conselho administrativo é o órgão deliberativo em matéria

administrativo-financeira. O SPO articula diretamente com todos os departamentos à exceção do Conselho Geral.

Figura 2: Organograma dos departamentos da EB 2/3 Leonardo Coimbra, Filho.



O Conselho Pedagógico é responsável pela coordenação, supervisão pedagógica e orientação educativa nos domínios pedagógico-didático, de orientação e acompanhamento dos alunos, bem como da formação inicial e contínua do pessoal docente. O Conselho administrativo é o órgão deliberativo em matéria administrativo-financeira. O SPO articula diretamente com todos os departamentos à exceção do Conselho Geral.

O Gabinete de Intervenção Pedagógica (GIP) é assegurado por diferentes agentes educativos (professores e técnicos) que intervêm sempre que um aluno manifesta um comportamento de indisciplina (e.g., conflitos interpares, agressividade, violência, comportamentos que põem em causa a autoridade e o estatuto do professor, como insultos, desobediência, contestação afrontosa, entre outros). No GIP são aplicadas medidas corretivas e/ou medidas disciplinares sancionatórias ao aluno (e.g., fazer serviço comunitário, trabalhos

acadêmicos ou suspensão da escola)¹ com o conhecimento do Encarregado de Educação (EE). Em algumas situações, pode haver a necessidade de atuação da Psicóloga.

O Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF) é gerido por uma equipa multidisciplinar, da qual farei parte enquanto Psicóloga estagiária. A equipa é constituída pela Psicóloga, Dr.^a Ana Paula Silva, pela Técnica de Serviço Social, Dr.^a Marta e pela Mediadora de Conflitos, Dr.^a Diana. Em conjunto trabalham na identificação e prevenção de situações problemáticas de alunos e na elaboração de planos de acompanhamento para estes, envolvendo a comunidade educativa. A equipa reúne semanalmente à terça-feira, das 11h às 13h, para apresentação e discussão dos casos de alunos sinalizados e dos casos de intervenção. As sinalizações dos alunos, na sua maioria, são feitas pelos professores através da plataforma digital do agrupamento, no entanto, outros agentes educativos (funcionários, encarregados de educação, ou mesmo alunos) poderão informar o GAAF (por diferentes meios) sobre a necessidade de atuar com alunos que se encontram em situações de risco (absentismo, agressividade, consumo de substâncias, dificuldades financeiras, etc.). O gabinete está aberto à comunidade educativa desenvolvendo ações de cariz individual, de grupo e de consultoria, articulando a sua ação, quando necessário, com serviços externos ao agrupamento, nomeadamente, da área da saúde, da segurança social, do emprego, da proteção de menores, entre outras. Todos os serviços do gabinete salvaguardam a privacidade dos atendimentos efetuados.

Apesar do agrupamento só existir desde 2005, a estrutura física da escola-sede tem mais de 30 anos. Esta “velha” escola apresenta a agitação e vivacidade típica de qualquer escola básica, muitas crianças, barulho nos intervalos e o silêncio às vezes forçado nos tempos de aulas. Os professores, carregados com capas e folhas soltas, passam com agilidade,

¹ Nos termos do n.º1 do artigo 24º da Lei n.º 51/2012, de 05 de Setembro, todas as medidas disciplinares corretivas e sancionatórias prosseguem finalidades pedagógicas, preventivas, dissuasoras e de integração, visando, de forma sustentada, o cumprimento dos deveres do aluno, o respeito pela autoridade dos professores no exercício da sua atividade profissional e dos demais funcionários, bem como a segurança de toda a comunidade educativa.

entre os alunos, para a sala de aula ou para o bar dos professores. Os assistentes educativos, alguns trabalham na escola há mais de 25 anos, conhecem bem o contexto e são imprescindíveis na manutenção e ordem dos pavilhões. São eles que muitas vezes colaboram na prevenção de conflitos.

Desde novembro de 2007, o agrupamento integra o Programa de Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP). O Programa é uma iniciativa governamental, implementada no agrupamento por este se localizar numa zona economicamente e socialmente desfavorecida, marcada pela pobreza e exclusão social, onde a violência, a indisciplina, o abandono e o insucesso escolar são elevados. Os objetivos centrais do programa são: a prevenção e redução do abandono escolar precoce e do absentismo, a redução da indisciplina e a promoção do sucesso educativo de todos os alunos². Esse projeto é coordenado por um docente em colaboração com toda a comunidade educativa, nomeadamente com os elementos do GAAF (Psicóloga, Técnica de ação social e Mediadora de conflitos).

Atualmente o agrupamento conta com 103 docentes e 29 não docentes (v. Tabela 1). Teoricamente, o corpo docente, é suficiente para a população discente.

Segundo dados divulgados, no relatório sobre educação, pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) em setembro de 2014³, uma das medidas escolhidas por países que apostam em educação (e.g. Dinamarca, Irlanda, Luxemburgo, Noruega, Finlândia, Austrália) é ter poucos alunos por professor. No entanto, na avaliação da satisfação profissional dos docentes é salientado que, mais importante do que ter pequenos grupos é não ter grandes problemas comportamentais no contexto sala de aula. Infelizmente os dados apresentados pelo relatório da OCDE indicam que em Portugal os professores perdem mais tempo do que a média para garantir o bom comportamento dentro da sala de aula.

²Para mais informações visitar a página da Direção Geral de Educação: www.dge.mec.pt/teip

³ Para mais informações consultar: [http://www.oecd.org/edu/EAG2014-Indicator%20D2%20\(eng\).pdf](http://www.oecd.org/edu/EAG2014-Indicator%20D2%20(eng).pdf)

Tabela 1: Número de alunos do Agrupamento de Escolas Dr. Leonardo Coimbra Filho*

Escolas do Agrupamento	EB1/JI das Condominhas		EB1/JI de Lordelo		EB1/JI da Pasteleira		EB 2/3 Leonardo Coimbra		Total	
Níveis	Nº Turmas	Nº Alunos	Nº Turmas	Nº Alunos	Nº Turmas	Nº Alunos	Nº Turmas	Nº Alunos	Nº Turmas	Nº Alunos
Pré-Escolar	2	46	2	38	1	17	-	-	5	101
1º ciclo	5	97	4	72	4	64	-	-	13	233
2º ciclo	-	-	-	-	-	-	6	125	6	125
3º ciclo	-	-	-	-	-	-	10	183	10	183
PCA	-	-	-	-	-	-	1	16	1	16
Vocacional	-	-	-	-	-	-	3	65	3	65
Profissional	-	-	-	-	-	-	2	27	2	27
Total	7	143	6	110	5	81	22	416	40	750

*Tabela adaptada do projeto educativo 2014/2015 do Agrupamento de escolas Dr. Leonardo Coimbra Filho, Porto.

Podemos verificar na Tabela 1, que no agrupamento há em média um professor por cada grupo de sete alunos. Apesar do número de alunos por docente ser reduzido, não é sinónimo de turmas pequenas. No relatório da OCDE (2014), em Portugal, os alunos têm mais professores a tempo inteiro do que a média dos 34 países da OCDE avaliados. Por exemplo, no ensino básico há 12 alunos em Portugal para cada professor e 15 na OCDE. Apesar destes resultados, a realidade nas escolas é outra. Segundo os responsáveis pelo relatório, para formar uma turma é preciso ter em conta variáveis como o número de horas semanais de trabalho de um professor, quanto tempo tem de estar a ensinar e o número de horas que os alunos têm de aulas. No relatório é dado o exemplo dos Estados Unidos e Israel, que apresentam em média 15 alunos por professor, mas, depois, nas salas de aula norte-americanas sentam-se 21 alunos e nas de Israel sentam-se 27 alunos. Em Portugal, deparamo-nos com a mesma situação. Pegando nos dados do agrupamento, apesar da média total dos alunos para cada professor ser de sete, é possível verificar que na constituição das turmas o

número de alunos varia entre 16 e 21 alunos⁴. No entanto, como referido anteriormente, o número de alunos reduzido por docente, não é sinónimo de turmas pequenas. Aliás, no agrupamento, uma das turmas mais problemáticas (5ºano), que teve oportunidade de observar em contexto sala de aula, é formada por 11 alunos, tema que será desenvolvido no segundo capítulo.

A indisciplina é uma das problemáticas do agrupamento que mais influência o processo de ensino-aprendizagem. Apesar das medidas remediativas e preventivas (corretivas e/ou sancionatórias) o número de alunos referenciados por indisciplina tem aumentado nos últimos anos. No projeto educativo do agrupamento é apresentado o número de ocorrências ao longo de três anos letivos. No ano letivo 2011/2012 o número de ocorrências foi de 327, tendo esse valor triplicado no ano letivo 2013/2014 com 1009 ocorrências. Perante esta situação o agrupamento esforça-se em medidas, principalmente a partir do 2º ciclo, onde há maior número de casos de indisciplina.

A maioria dos alunos que frequenta o agrupamento provém de famílias com um nível socioeconómico desfavorecido, refletindo-se no elevado número de alunos que beneficia dos apoios de ação social escolar. Dos 750 alunos, 525 beneficiam desse apoio, sendo 425 alunos do escalão A (57%) e 99 do escalão B (13%)⁵.

1.2.Meio Sociocultural e Económico da População Local

Na área envolvente às quatro escolas do agrupamento existem nove bairros sociais (Bairro da Pasteleira; Bairro Dr. Nuno Pinheiro Torres; Bairro do Aleixo; Bairro de Lordelo; Bairro Bessa Leite; Bairro da Mouteira; Urbanização das Condominhas e urbanização da

⁴ De acordo com o despacho n.º 14 026/2007, de 3 de julho, publicado no Diário da República, 2.ª série, n.º 73, de 12 de abril de 2012, as turmas (do pré-escolar ao secundário e cursos artísticos especializados) podem ser constituídas com o mínimo de 15 alunos e o máximo de 30 alunos. Estes dados são gerais e não específicos de cada nível educativo. No referido despacho, são apresentadas as condições para a constituição das turmas para cada nível educativo, pré-escolar, 1º, 2º e 3º ciclo, ensino secundário e cursos especializados, bem como a constituição das turmas com crianças com necessidade educativas especiais (NEE) podendo o número de alunos por turma variar consoante as características dos alunos (e.g., idade, reprovações, NEE).

⁵ Informação recolhida do projeto educativo 2014/2015 do Agrupamento de Escolas Dr. Leonardo Coimbra-Filho, Porto.

Pasteleira Nova) habitados, maioritariamente, por famílias numerosas e carenciadas. Esta realidade associada à precaridade laboral e ao desemprego, muitas vezes de longa duração, leva muitas famílias a recorrer e a depender de apoios sociais. A maioria dos alunos do agrupamento é oriunda desses bairros.

Segundo a Divisão de Intervenção nos Comportamentos Aditivos e Dependências (DICAD) da Administração Regional de Saúde do Norte (ARSNORTE, IP), a freguesia de Lordelo do Ouro, na zona ocidental da cidade do Porto, é considerada uma das zonas de risco no âmbito dos comportamentos aditivos e dependências. Esta realidade associada a um conjunto de fatores predisponentes, nomeadamente, recursos financeiros limitados (desemprego), famílias monoparentais ou afastamento de um dos pais (e.g., reclusão; divórcio; emigração por questões laborais; desinteresse parental), práticas educativas disfuncionais ou, mesmo, acidente ou situações traumáticas na infância/juventude, tornam as crianças e jovens do agrupamento vulneráveis ao consumo de substâncias (Ferreiros, 2011; Santos, 2013).

Penso que é pertinente referir que em outubro 2014, a Administração Regional de Saúde do Norte através da Divisão de Intervenção nos Comportamentos Aditivos e Dependências (ARSNORTE, IP/DICAD) no resumo de diagnóstico para a cidade do Porto no âmbito dos comportamentos aditivos e dependências, onde encontramos sinalizados os bairros supramencionados, apontam as seguintes características às crianças e jovens em situação de risco (p. 6):

- Desvalorização do percurso escolar, com baixas expectativas do próprio e da família;
- Absentismo, insucesso e risco de abandono escolar;
- Contextos familiares vulneráveis, caracterizados por escassa supervisão parental, modelos educativos desestruturados, inexistência de modelos de

identificação positivos, negligência/abuso, utilização de substâncias psicoativas e atitudes favoráveis ao seu uso;

- Problemas de comportamento, relação com pares consumidores e/ou com comportamentos desviantes;
- Baixo nível de escolaridade, baixa qualificação profissional, desinteresse escolar e/ou profissional;
- Desemprego;
- Comportamentos delinquentes;
- Comportamentos de risco a nível sexual;
- Atração pelo risco e transgressão;
- Facilidade de acesso a substâncias.

Estas características aumentam a discriminação e estigma social para com os alunos do agrupamento e com as escolas que o integram.

No projeto educativo do agrupamento são revelados dados socioeconómicos da população local, bem como informações acerca da população discente, dos pais e EE. Essa informação permite-nos compreender parte da realidade e necessidades das famílias ligadas ao agrupamento.

Assumindo a família um papel crucial no desenvolvimento psicossocial dos alunos, a investigação demonstra que a realidade sociocultural das famílias influencia o rendimento escolar. Os pais com mais habilitações e melhores níveis sociais envolvem-se mais na educação e nas tarefas escolares dos seus filhos, motivando-os e estimulando-os a adquirir métodos de estudo mais apropriados (Miranda, Almeida, Boruchovitch, Almeida & Abreu, 2012).

Tendo em consideração a informação referida, na Tabela 2 são apresentadas as habilitações dos EE dos alunos do agrupamento.

Tabela 2: Habilitações dos encarregados de educação*

Tipo de habilitação	Nº alunos	Percentagem
Mestrado	1	0,1
Licenciatura	11	1,5
Secundário	50	6,7
Básico (3º ciclo)	158	21
Básico (2º ciclo)	196	26,1
Básico (1º ciclo)	187	25
Sem habilitações	4	0,5
Formação desconhecida	141	18,8
Outra	2	0,3
Total	750	100%

* Tabela adaptada do projeto educativo 2014/2015 do Agrupamento de escolas Dr. Leonardo Coimbra-Filho, Porto.

Verificamos que a maioria dos EE apresenta baixos níveis de escolaridade, sendo esse um dos fatores que tem impacto nas expectativas dos alunos.

Um estudo realizado por Abreu e Veiga (2014) demonstrou que variáveis familiares específicas, nomeadamente a situação laboral dos pais, influencia o envolvimento dos alunos na escola. Os autores verificaram que o grupo de alunos com pai empregado apresenta maior envolvimento com escola, principalmente no que respeita ao planeamento das tarefas escolares e intervenções realizadas em contexto sala de aula. Verificaram, também, que o grupo de alunos com mãe empregada sente-se mais integrado na escola e são mais interventivos no contexto sala de aula, enquanto o grupo de alunos com mãe desempregada evidenciam mais sentimentos de isolamento e mais comportamentos disruptivos (Abreu & Veiga, 2014).

Nesse sentido, interessa conhecer a situação profissional dos EE da população discente do agrupamento. Os dados apresentados na Tabela 3, indica-nos que 42,5 % (319) dos EE encontram-se no desemprego, valor muito superior à taxa de desemprego nacional

(13,5% no final de 2014)⁶. Do total dos EE, 28% encontram-se em “outras” situações face ao emprego, havendo apenas 29,4% dos EE que declaram estar empregados.

Tabela 3: Situação profissional dos encarregados de educação*

Tipo de situação	N.º de alunos	Percentagem
Trabalhador por conta de outrem	213	28,4
Trabalhador por conta própria como isolado	8	1
Desempregado	319	42,5
Estudante	12	1,6
Doméstico	79	10,5
Reformado	21	2,8
Situação desconhecida	96	12,8
Outra	2	0,3
Total	750	100%

* Tabela adaptada do projeto educativo 2014/2015 do Agrupamento de escolas Dr. Leonardo Coimbra-Filho, Porto.

No combate a estas problemáticas (consumo de substâncias psicoativas, baixas qualificações, desemprego) a Agência de Desenvolvimento Integrado de Lordelo do Ouro (ADILO)⁷ tem promovido, na área do desenvolvimento comunitário e de apoio à população mais vulnerável, projetos de intervenção em diversas áreas (e.g., emprego e formação, apoio psicossocial a crianças, jovens, adultos e famílias, promoção da cidadania, prevenção do consumo de substâncias psicoativas) recorrendo a uma metodologia de trabalho em parceria com várias instituições públicas e privadas (e.g., Câmara Municipal do Porto, Comissão de Proteção de Crianças e Jovens, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Fundação de Serralves, Instituto da Droga e da Toxicodependência) incluindo o Agrupamento de Escolas Dr. Leonardo Coimbra-Filho.

⁶ Informação recolhida do Instituto Nacional de Estatística (INE). Mais informações em www.ine.pt/ ou <https://data.oecd.org/portugal.htm>

⁷ A ADILO é uma associação interinstitucional de direito privado, criada em 1995, sem fins lucrativos, constituída pelas seguintes instituições: Junta de Freguesia de Lordelo do Ouro, Centro Social da Paróquia Nossa Senhora da Ajuda, Paróquia de S. Martinho de Lordelo do Ouro e a Associação das Obras Sociais de S. Vicente de Paulo.

Atualmente a ADILO tem projetos ativos nomeadamente o METAS E5G, projeto financiado pelo Programa Escolhas⁸, visa potenciar a inclusão social de crianças e jovens, a promoção do sucesso escolar e a participação cívica, cultural e social. Este programa foi iniciado no bairro do Aleixo, na 1.^a Geração em 2002 e desde então a ADILO tem sido entidade gestora e promotora de projetos financiados por este programa.

Assim, o Projeto METAS – Mediar Escolhas, Trabalhar Autonomias E5G, teve início em Janeiro de 2013 e decorrerá até Dezembro de 2015, sendo avaliado anualmente.

O referido projeto apresenta-se estruturado em 2 eixos fundamentais: (1) promoção do sucesso educativo, a desenvolver com os alunos das EB1 e dos 2.º e 3.º ciclos do Agrupamento de Escolas Dr. Leonardo Coimbra –filho, e (2) experimentação de atividades que favoreçam a descoberta e/ou reconhecimento das competências de crianças e jovens de Lordelo do Ouro, por forma a facilitar e redefinir a construção dos seus projetos de vida⁹.

Enquanto Psicóloga estagiária tive conhecimento da articulação estreita que existe entre a ADILO e o agrupamento. No entanto, não tive contacto com nenhuma atividade desenvolvida pela agência.

O trabalho que se encontra a ser desenvolvido por diferentes entidades (ADILO, CIS¹⁰) é fundamental no apoio à comunidade local, em particular às crianças e jovens do agrupamento que se encontram numa realidade preocupante, agravada pelo preconceito e estigma social, que influencia o rendimento académico dos alunos, tornando a diminuição da taxa de insucesso escolar um desafio para os professores e técnicos do agrupamento.

⁸ Programa financiado com fundos europeus, no âmbito do Portugal 2020. O Programa Escolhas foi criado pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 4/2001, de 9 de janeiro, tendo sido sucessivamente renovado desde essa data. *Diário da República*, 2.ª série, N.º 199, 12 de outubro de 2015.

⁹ Para mais informações sobre o projeto consultar: www.adilo.pt

¹⁰ Centro de Inovação Social (CIS) criado em 2011 pela Câmara Municipal do Porto através do Pelouro do Conhecimento e Coesão Social e da Fundação Porto Social. Tem como principal objetivo promover a implementação de projetos de inovação e empreendedorismo social na Cidade do Porto.

1.3.Serviço de Psicologia e Orientação

O SPO destina-se à comunidade educativa do agrupamento (alunos, professores, técnicos e assistentes operacionais), bem como aos pais/EE dos alunos, promovendo as relações interpessoais no interior da escola e entre esta e a comunidade.

A Psicóloga garante o acompanhamento do aluno, individualmente ou em grupo, ao longo do processo educativo. Contribui para o desenvolvimento integral dos alunos e para a construção da sua identidade pessoal. Colabora na avaliação especializada de situações de alunos com dificuldades de aprendizagem ou de adaptação às atividades académicas, analisando e propondo estratégias educativas e fazendo um acompanhamento do processo de ensino aprendizagem. Pode ainda, propor o encaminhamento de alunos com necessidades especiais para modalidades adequadas de resposta educativa.

Os alunos com alguma dificuldade ao nível cognitivo, comportamental ou emocional, como dificuldades de integração social, baixa autoestima, apatia, sintomas depressivos, ansiedade e *stress*, comportamentos aditivos, entre outros, poderão recorrer ao apoio da Psicóloga. Esta procederá à sua avaliação e acompanhamento clínico e, caso seja necessário, é feito o encaminhamento para outro serviço (Centro de Saúde, Hospital). A intervenção junto do aluno só é realizada com o consentimento dos pais/EE.

O SPO assegura a avaliação psicológica, bem como o aconselhamento escolar, vocacional e profissional. Pretende ajudar o aluno na sua tomada de decisão vocacional e profissional, de acordo com as suas expectativas e das oportunidades escolares e profissionais existentes. Este apoio especializado pode ajudar o jovem a realizar escolhas realistas e consistentes com o seu projeto de vida.

É no âmbito do SPO, que o meu trabalho como Psicóloga estagiária será desenvolvido. Apesar de ser uma escola como todas as outras, com o passar do tempo, começamos a identificar as suas particularidades e necessidades específicas que incitam à

reflexão do papel do Psicólogo. Devido às características já mencionadas da população acadêmica, é evidente a necessidade da atuação do Psicólogo, muitas vezes insuficiente perante as problemáticas associadas ao agrupamento (e.g., elevada taxa de absentismo, comportamentos disruptivos, dificuldades de aprendizagem e insucesso académico).

1.4.O Papel do Psicólogo no Contexto Escolar

O papel do Psicólogo no contexto escolar vai muito além da avaliação e diagnóstico de crianças e/ou de adolescentes sinalizados como problemáticos e na intervenção remediadora de problemas e dificuldades que surjam nesse contexto.

O Psicólogo contribui para o aumento da qualidade e a eficácia do processo educativo através da aplicação dos conhecimentos psicológicos. A sua contribuição através da promoção da saúde mental e de competências de vida proporciona no presente e no futuro, uma adaptação mais bem-sucedida das pessoas (população não clínica) (Taveira, 2005).

Campos (1990, p. 83) afirma que ao psicólogo escolar compete ter:

“...um papel ativo na promoção do desenvolvimento pessoal e social dos alunos”(...)“focalizar-se no desenvolvimento psicológico através de atividades de educação psicológica deliberada junto dos alunos ou de atividades de consultoria para capacitar os professores e para facilitar mudanças na organização e instituição escolar bem como nas relações desta com as famílias e a comunidade.”

Na mesma linha de pensamento, outros autores referem que o psicólogo em contexto escolar atua e colabora com diferentes públicos-alvo, nomeadamente junto do professor/a dando acesso ao conhecimento psicológico relevante para a sua função no processo educativo; contribui para as relações interpessoais entre os diferentes intervenientes do contexto escolar, apresentando alternativas negociadas e eficazes para a resolução de conflitos; promove o diálogo e é capaz de agrupar interesses e recursos para a promoção do bem-estar e do desenvolvimento humano (Taveira, 2005; Moreira & Melo, 2005). No seu papel, “colabora na promoção do desenvolvimento cognitivo, pessoal, social e vocacional dos

alunos, inclui nas suas intervenções o apoio direto e indireto às mais diversas problemáticas.” (Moreira & Melo, 2005, p. 322).

Segundo Barbosa e Souza (2012) o Psicólogo na sua atividade deve colaborar com a elaboração e avaliação de projetos pedagógicos de acordo com os vários segmentos da escola, deve participar na análise e intervenção relacionadas com as interações em sala de aula, para melhorar o aproveitamento académico; propor e desenvolver programas para os pais/EE, com orientação sobre promoção de condições de aprendizagem, percurso e oportunidades académicas e profissionais dos alunos, bem como serviços de consultoria quando solicitados.

Perante o insucesso escolar, o Psicólogo considera os múltiplos fatores que estão relacionados com essa realidade. Com uma observação crítica, recolhe informações sobre o processo educativo, realidade familiar e da comunidade envolvente para compreender as suas especificidades. Estabelece articulação com a família, agentes educativos (professores e técnicos) bem como, quando necessário, com os técnicos externos à comunidade educativa para uma intervenção mais adequada junto dos alunos (Barbosa & Souza, 2012).

O Psicólogo na escola contribui para que haja um maior investimento nas aprendizagens que permitam ao aluno fazer face aos problemas na escola e na vida em geral (Abreu & Veiga, 2014).

Na fase inicial do estágio, foi proposto pela Dr.^a Ana Paula Silva, investir na prevenção do insucesso escolar. Assim, sugeriu avaliar as competências linguísticas dos alunos do pré-escolar com o objetivo de identificar quais as competências que se encontram comprometidas e que exigem maior investimento no futuro. É um projeto a médio e longo prazo que contribuirá para a diminuição do insucesso escolar.

Vários projetos foram propostos pelo SPO e implementados com a colaboração dos educadores/docentes de promoção e prevenção para a saúde, projetos esses, que tiveram resultados positivos no desenvolvimento de competências não só académicas, mas também

sociais e emocionais das crianças. Infelizmente, por falta de financiamento ou por falta de recursos humanos, esses projetos tiveram um ciclo de vida muito curto.

Apesar do trabalho realizado com programas de prevenção universal (PRESSE, PISTAS e TRILHOS)¹¹, segundo a Psicóloga do Agrupamento, é na intervenção individual que os resultados são mais positivos. No entanto, não é suficiente, é necessário intervir/investir nas gerações futuras, nos mais novos (pré-escolar e 1º ciclo) e ao longo do tempo para que ocorram mudanças positivas (Silva, comunicação pessoal, outubro, 2014). As mudanças que se pretendem não se conseguem num ano, é necessário tempo para mudar comportamentos que são “alimentados” diariamente fora do contexto escolar, entre outros comportamentos de risco, o consumo de substâncias e agressividade.

Neste panorama, achei relevante intervir na promoção da disciplina propondo, como um dos objetivos do meu estágio, a dinamização de sessões baseadas no manual *Stop! Disciplina e Autocontrolo* (Moreira, 2002a) da coleção “Crescer a Brincar” para o ajustamento psicológico (Moreira, 2001), aos alunos do 1º ano do 1º ciclo, para promover o desenvolvimento da disciplina e do autocontrolo no contexto sala de aula, tema que será desenvolvido no próximo capítulo.

Neste agrupamento, enquanto Psicóloga estagiária, espero contribuir junto dos alunos no desenvolvimento de competências de estudo, pessoais e sociais (diminuição de problemas de comportamento); contribuir para a diminuição das dificuldades de aprendizagem e promover a motivação dos alunos para o ensino favorecendo o autoconhecimento (apoio individualizado); espero contribuir para o aumento dos índices de autoconceito e autoestima; promover o desenvolvimento da assertividade e das competências sociais dos alunos e a

¹¹ PRESSE - Programa Regional de Educação Sexual em Saúde Escolar, é um programa de educação sexual nas escolas criado de uma forma estruturada e sustentada, envolvendo o trabalho conjunto entre os profissionais de educação e de saúde escolar. É um programa de prevenção dirigido aos alunos do 1º, 2º e 3º ciclos.

PISTAS – Programa de Promoção de Competências Pessoais e Sociais, é um programa de prevenção criado com as mesmas linhas orientadoras do TRILHOS onde são abordados os conceitos relacionados com a promoção da saúde e a promoção de competências de tomada de decisão, de gestão emocional e de comunicação. É um programa de prevenção dirigido a alunos do 2º ciclo.

TRILHOS – Programa de Desenvolvimento de Competências Pessoais e Sociais, é um programa de prevenção compreensivo e de intervenção em contexto escolar com a duração de 3 anos letivos, abrangendo 4 componentes: informativa, tomada de decisão e resolução de problemas, regulação emocional e competências de comunicação. É um programa dirigido aos alunos do 3º ciclo.

capacidade de resistência à pressão dos pares; favorecer as relações interpessoais com os diferentes intervenientes no contexto escolar, bem como promover a interação dos pais e EE com a comunidade educativa (Aumento da participação dos pais e encarregados de educação na vida académica dos educandos). Espero, acima de tudo, que a minha ação/intervenção neste contexto contribua para uma mudança positiva e produtiva da comunidade escolar.

Ao longo do próximo capítulo, serão apresentadas as atividades realizadas durante o estágio curricular e reflexão pessoal sobre as experiências vividas.

CAPÍTULO II

Descrição das Atividades Desenvolvidas no Contexto de Estágio

Qualquer Escola tem como objetivo promover o sucesso educativo dos alunos. Para conseguir tal feito, é necessário intervir a vários níveis, tendo a Escola um papel, “cada vez mais transdisciplinar e universal, deverá integrar um modelo de desenvolvimento do aluno mais amplo e holístico” (Costa & Faria, 2013, p. 412) incidindo nas aprendizagens académicas (desenvolvimento cognitivo), bem como no desenvolvimento de competências a nível social e emocional (Costa & Faria, 2013).

Sabemos que o aluno é uma parte ativa do ambiente em que interage. O Psicólogo em contexto educativo assume no seu papel uma perspetiva construtivista, sistémica e ecológica de abordagens preventivas e proativas, tendo em linha de conta a relação entre os contextos na promoção do desenvolvimento das crianças e dos jovens (Melo & Pereira, 2007).

Seguidamente são apresentadas as atividades desenvolvidas no contexto de estágio, incidindo na avaliação das competências linguísticas do pré-escolar; na promoção de competências pessoais e sociais no 1º ciclo com a implementação de sessões para a promoção da disciplina e do autocontrolo a uma turma do 1º ano; na promoção de competências pessoais e sociais no 2º ciclo com a implementação de sessões para a promoção das competências de comunicação numa turma do 5º ano; na intervenção ao nível do *stress* e

ansiedade junto de alunas do 4ºano; na orientação vocacional no 3º ciclo e curso vocacional; e na promoção das aprendizagens no contexto sala de aula com alunos do 2º ciclo.

2.1. Avaliação das Competências Linguísticas das Crianças do Pré-Escolar

Tendo em conta que a aprendizagem da leitura é um dos fatores determinantes para o sucesso escolar (Duncan *et al.*, 2007; Festas & Castro, 2013) e que as crianças com dificuldades ao nível da linguagem são consideradas crianças em risco de desenvolver problemas comportamentais, sociais e emocionais (Dias, 2012), foi sugerido pela Dra. Ana Paula Silva fazer a avaliação das competências linguísticas aos alunos do pré-escolar, para identificar as áreas linguísticas comprometidas que podem afetar as futuras aprendizagens dos alunos. A criação de um projeto de prevenção desta problemática é há muito desejado pela Psicóloga do agrupamento.

Assim, das 105 crianças inscritas no pré-escolar, após excluir do projeto as crianças com menos de 4 anos e as crianças com problemas desenvolvimentais, foram avaliadas no total 55 crianças. Para a avaliação foi utilizado o Teste de Identificação de Competências Linguísticas (TICL), de Fernanda Leopoldina Viana (2004). É um teste de linguagem expressiva referenciado a critério para utilização com crianças entre os 4 e os 6 anos. Este teste é constituído por 4 subescalas (I-Conhecimento lexical; II-Conhecimento Morfo-sintático; III-Memória Auditiva; e IV-Reflexão sobre a Língua) que, por sua vez, englobam várias provas (v. Quadro 1).

O TICL tem como objetivos, avaliar as dimensões da linguagem mais fortemente correlacionadas com a aprendizagem da leitura, sendo um instrumento de identificação de crianças em risco de poderem apresentar dificuldades em aceder à leitura e à escrita. Os resultados do TICL podem fornecer aos educadores informação útil para a orientação metodológica do seu trabalho no sentido do desenvolvimento de competências emergentes de

leitura e escrita. Também permite ao professor orientar a sua prática no sentido do desenvolvimento de aptidões das crianças para a leitura. É um instrumento que permite identificar competências linguísticas, que estando comprometidas, poderão ser trabalhadas impedindo futuras dificuldades no desempenho da leitura e escrita, competências essenciais em todas as áreas curriculares (Viana, 2004).

Quadro 1: O Teste de Identificação de Competências Linguísticas (Viana, 2004)

I Parte – Conhecimento Lexical (64 itens)

- A. Nomeação de Partes do Corpo (Partes do Corpo)
- B. Nomeação de Objetos (Objetos)
- C. Identificação de Verbos que definem ações (Verbos)
- D. Nomeação de elementos pertencentes a determinado campo semântico (Categorias)
- E. Explicação de funções (Funções)
- F. Utilização de locativos (Locativos)
- G. Nomeação de cores (Cores)
- H. Explicação de opostos (Opostos)

II Parte – Conhecimento Morfo-sintático (27 itens)

- I. Concordância Gênero-Número
- J. Pretérito Perfeito (Pretérito)
- L. Plurais (Plurais)
- M. Graus de adjetivos
- N. Compreensão de estruturas complexas

III Parte – Memória Auditiva (19 itens)

- O. Repetição de pseudo-palavras, palavras, frases e cumprimento de ordens (Repetições)
- P. Sequenciação Narrativa

IV Parte – Reflexão sobre a Língua (24 itens)

- Q. Avaliação da Correção Sintática dos Enunciados (Avaliação a Correção)
- R. Segmentação de frases em palavras e de palavras em sílabas (Segmentação)
- S. Identificação auditiva de sílabas iniciais e finais (Identificação Auditiva)

Tabela adaptada de Viana, F. (2004). *O Teste de Identificação de Competências Linguísticas*. Vila Nova de Gaia: EDIPSICO.

Na I Parte - Conhecimento Lexical – é feita a avaliação do vocabulário na vertente expressiva, o nível de vocabulário e de compreensão oral. Estas vertentes exercem um papel importante no desempenho da leitura. A avaliação na vertente expressiva permite-nos recolher informação sobre a ativação das representações fonológicas, necessárias na produção de repostas orais (Viana, 2004).

Na II Parte – Conhecimento Morfo-sintático – avalia regras morfológicas básicas como a construção do pretérito perfeito e a formação do plural. Avalia a formação do grau superlativo dos adjetivos e a compreensão de estruturas morfo-sintáticas complexas (Viana, 2004).

Na III Parte – Memória Auditiva - inclui as provas de repetição de pseudopalavras, palavras, frases e cumprimento de ordens e de sequencialização narrativa (Viana, 2004).

Na IV Parte – Reflexão sobre a Língua – avalia a capacidade da criança refletir sobre a língua, inclui tarefas de avaliação da correção sintática dos enunciados, de segmentação de frases em palavras e de palavras em sílabas e a identificação auditiva de sílabas iniciais e finais (Viana, 2004), parte importante na avaliação da consciência fonológica.

Em termos de qualidades psicométricas o TICL apresenta uma boa consistência interna, com um coeficiente de 0.93. Quanto à validade interna, foi extraído um fator que traduz a competência global da criança no domínio da linguagem expressiva e é responsável por 65% da variância dos resultados. Este teste permite calcular os resultados obtidos em cada parte e um total global (Viana, 2004).

São vários os fatores que podem comprometer a aprendizagem da leitura e da escrita como fatores neurofisiológicos, psicológicos, socioculturais ou institucionais. A avaliação foi realizada para conhecer a realidade do grupo de crianças do pré-escolar do agrupamento. Ao

identificar as áreas comprometidas (fatores de risco¹²) é possível orientar o trabalho a nível educativo (Viana, 2004).

Nas Tabelas 4 e 5 são apresentados os resultados obtidos para as duas faixas etárias: 4/5 anos e 5/6 anos. Na mesma linha do estudo original (Viana, 2004), a análise dos resultados foi feita em função da idade dentro de uma mesma faixa etária, ou seja, as crianças cuja a data de aniversário se situava no 1º semestre (entre janeiro e junho) e crianças cuja data de aniversário se situava no 2º semestre (entre julho e dezembro). Assim, uma criança que faça 5 anos no 1º semestre do ano é incluída no grupo das crianças com 4/5 anos. Caso faça 5 anos no 2º semestre do ano é incluída no grupo das crianças com 5/6 anos.

Tabela 4: Resultados médios obtidos em cada subescala do TICL e respetivos totais por jardim-de-infância - 4/5 anos.

Subescalas do TICL	Jardins-de-Infância			Média dos J.I.	Resultados obtidos por Viana (2004)
	Pasteleira (N=6)	Condominhas (N=20)	Lordelo (N=12)		
Conhecimento Lexical	49,17	45,30	50,83	46,81	52
Conhecimento Morfo-sintático	18,50	17,80	18,83	17,73	20,5
Memória Auditiva	11,67	10,40	11,42	10,65	12,8
Reflexão sobre a Língua	10,33	13,75	15,58	12,73	16,9
Total	89,67	87,25	96,67	87,92	102,2

Procedendo à análise dos resultados, verifica-se que o grupo de crianças avaliadas, tanto dos 4/5 anos como dos 5/6 anos, apresenta um resultado total médio abaixo da média esperada para a idade (Viana, 2004).

¹² Moreira e Melo (2005) apresentam a seguinte definição de fatores de risco: “atributo ou característica individual, condição situacional e/ou contexto ambiental que aumenta a probabilidade de determinada condição disfuncional ou patológica (desajustamento ou patologia” (p. 144).

Tabela 5: Resultados médios obtidos em cada subescala do TICL e respetivos totais por jardim-de-infância - 5/6 anos.

Jardins-de-Infância					Resultados obtidos por Viana (2004)
Subescalas do TICL.	Pasteleira (N=4)	Condominhas (N=11)	Lordelo (N=2)	Média dos J.I.	
Conhecimento Lexical	51,75	49,36	57,50	52,87	55,1
Conhecimento Morfo-sintático	18,75	19,18	20,50	19,48	21,2
Memória Auditiva	11,25	11,18	12,50	11,64	13,4
Reflexão sobre a Língua	13,75	15,00	19,50	16,08	17,9
Total	95,50	94,73	110,00	100,08	107,6

Comparando os resultados totais dos Jardins-de-Infância, verifica-se que o J.I. de Lordelo é o que apresenta, nas duas faixas etárias, valores totais médios superiores. É de salientar que as crianças do grupo 5/6 anos do J.I. de Lordelo apresentam os únicos resultados totais acima da média. Esse resultado destaca-se pelo desempenho nas subescalas Conhecimento Lexical e Reflexão sobre a Língua, onde as crianças (apenas duas) apresentam resultados acima da média esperada para a sua idade. As restantes subescalas, nas duas faixas etárias, encontram-se abaixo da média. O J.I. das Condominhas é o que apresenta os valores totais mais baixos. No entanto, é no grupo de 4/5 anos do J.I. da Pasteleira que se encontra a subescala (Reflexão sobre a Língua) com resultados inferiores a um desvio padrão abaixo da média.

Como se pode verificar, nas 4 subescalas (v. Tabela 6), o número de crianças com resultados inferiores à média é superior ao número total de alunos com resultados na média e superior à média. Estes resultados sugerem a necessidade de trabalhar globalmente o grupo em todas as dimensões.

Tabela 6: Resultados do número de alunos por subescala do TICL

Subescalas	Conhecimento Lexical	Conhecimento Morfo-sintático	Memória Auditiva	Reflexão sobre a Língua
1DP acima da média	2	0	1	0
Superior à média	11	5	16	15
Na média	8	20	6	6
Inferior à média	17	17	16	19
Inferior a 1DP abaixo da média	9	12	13	11
Inferior a 2DP abaixo da média	6	1	1	4
Inferior a 3DP abaixo da média	2	0	2	0
Nº total de alunos	55	55	55	55

Após a avaliação, num primeiro momento, os resultados foram apresentados à direção do agrupamento, que demonstrou preocupação e concordou na divulgação e no desenvolvimento de medidas para a promoção das competências linguísticas das crianças do pré-escolar junto das Educadoras.

Assim, os dados foram divulgados às Educadoras dos Jardins-de-infância, com a colaboração da Doutora Diana Alves¹³. Os resultados foram discutidos com o objetivo de definir um plano de intervenção, com estratégias que permitam o desenvolvimento das competências linguísticas do grupo, no próximo ano letivo 2015/2016.

Na reunião com as Educadoras, salientamos a importância de analisar dentro de cada grupo como se encontra a criança em relação ao grupo. Nesse sentido, entregamos às Educadoras a avaliação individual de cada criança, o que permitirá desenvolver um trabalho não só orientado para o grupo, mas também conhecer quais as crianças que necessitam de um trabalho mais individualizado. Por exemplo, uma criança que apresente um resultado inferior na vertente do conhecimento lexical em relação ao grupo, haverá a necessidade de trabalhar individualmente esta criança no desenvolvimento do vocabulário e compreensão do seu significado.

¹³ A Doutora Diana Alves é Psicóloga e Docente na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. Aceitou colaborar com a Dra. Ana Paula Silva, Psicóloga do Agrupamento na implementação do projeto para o desenvolvimento de competências linguísticas no pré-escolar.

Discutimos a necessidade de trabalhar com os mais pequenos a sensibilidade fonológica (e.g., se rima ou não rima, a manipular os sons), dado que existem indícios de que a consciência fonológica (a capacidade de identificar e de manipular deliberadamente unidades fonológicas), domínio avaliado no TICL, é uma competência essencial quer à decodificação, à fluência, à compreensão leitora e à escrita (Wagner & Torgesen, 1987; Valente & Martins, 2004; Cardoso-Martins & Silva, 2008; Suehiro & Santos, 2015). Baixos resultados neste domínio evidenciam a importância de se desenvolverem intervenções sistemáticas, intensivas, simultaneamente lúdicas e agradáveis para as crianças, para que elas consigam facilmente focar a atenção na estrutura fonológica da linguagem oral. Intervenções com estas características são importantes para a promoção do desenvolvimento de competências fonológicas no ensino pré-escolar (Dias, 2012).

Perante os resultados, a Doutora Diana Alves partilhou a sua opinião referindo que, mais importante que comparar o grupo com valores de referência nacionais, é verificar, quanto ao grupo, se a média subiu após a intervenção (comunicação pessoal, julho 14, 2015).

Nesse sentido, foi apresentado em traços gerais, o trabalho a ser desenvolvido para a promoção das competências linguísticas. Para obter resultados mais eficazes foi proposto às Educadoras envolver a família no projeto, contactar os pais/EE e informá-los da importância das intervenções. A esta questão, a reação das Educadoras foi unânime ao referirem que as famílias, na sua maioria, causam rutura do trabalho feito no contexto escolar (e.g., aprendizagem de regras). No entanto referem que a maioria dos pais/EE são assíduos nas atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo. Aproveitando este facto, e sendo as dificuldades de aprendizagem uma preocupação para os pais/EE, é importante informá-los do benefício das intervenções propostas e envolvê-los nas diferentes atividades (e.g., sugerir aos pais trabalhar o vocabulário por categorias). Os estudos indicam que o envolvimento dos pais

na vida escolar dos filhos contribui para o desenvolvimento da criança a vários níveis (académico, pessoal e social) (Sousa, 2014).

Perante os resultados, foi sugerido fazer uma análise intraindividual e verificar quais os alunos que em relação ao grupo se destacam. Verificar a possibilidade de construir uma matriz e criar grupos de trabalho. Segundo a Doutora Diana Alves é importante definir tarefas e avaliar a evolução. Ter atenção às crianças que descem nos resultados. Se a criança regredir é considerado um movimento de alerta. Se for num determinado domínio é importante verificar o motivo pelo qual a criança “desligou” a motivação (Alves, comunicação pessoal, julho 14, 2015).

O principal objetivo da intervenção é que a média do grupo aumente. O que é esperado é que os extremos se mantenham com a mesma discrepância (na curva de gauss). Pontos a ser considerados: 1) o perfil da criança; 2) ver se evoluiu ou regrediu com a intervenção, caso os fracos estejam mais longe da média, significa que a intervenção não está a ser eficaz; 3) é importante que a criança acompanhe a evolução do grupo; 4) ver quais são os avanços em si própria, ter em atenção qual foi o ponto de partida da criança e o que evoluiu (Alves, comunicação pessoal, julho 14, 2015).

Aos alunos com dificuldades de atenção foi sugerido direcionar as ações/estímulos, por exemplo, “escrevemos da esquerda para a direita”. Estas indicações ajudam a criança a perceber a organização. Um exercício proposto às Educadoras para a introdução do espaço, foi pedir às crianças para escrever mensagens e levar para casa, mesmo que sejam rabiscos. Com esta atividade estaremos a estimular a memória, quando a criança chega a casa e lê a mensagem que escreveu para os pais (e.g., levar fruta para o lanche) (Alves, comunicação pessoal, julho 14, 2015).

As orientações gerais referidas pela Doutora Diana Alves foram bem recebidas pelas Educadoras que demonstraram interesse em avançar com o projeto. Assim, ficou agendada

uma reunião para o início do ano letivo 2015/2016 com a Dr.^a Ana Paula Silva, Doutora Diana Alves e as Educadoras do agrupamento, com o objetivo de definir o projeto de intervenção e analisar os materiais que serão implementados nas atividades para o desenvolvimento das competências linguísticas das crianças do pré-escolar.

Reflexão crítica

Antes de iniciar a avaliação das competências linguísticas, recorreremos à lista de crianças matriculadas para conhecer a dimensão da nossa amostra. Verificamos que havia mais de 100 crianças matriculadas nas turmas do pré-escolar do agrupamento, número que variou ao longo do ano letivo pela anulação de matrículas ou transferências.

Devido ao absentismo escolar, problemática sentida nas quatro escolas do agrupamento, apenas pouco mais de metade das crianças foram avaliadas. Perante esta situação, a eficácia da intervenção poderá ficar comprometida. Se as crianças não vão à escola, perdem a oportunidade de desenvolver competências fundamentais para adquirir novas aprendizagens, nomeadamente as competências linguísticas. Tal situação influenciará, certamente, o sucesso académico.

A Psicologia aplicada à educação centra-se, cada vez mais, na promoção das aprendizagens, em particular da leitura e da escrita, não só pela sua relevância ao longo do processo académico, mas também pela importância na vida profissional e pessoal (Festas & Castro, 2013).

Considerando globalmente os resultados da avaliação, é importante realçar junto dos pais e educadoras, a necessidade de criar desde cedo, na criança “uma consciência linguística que lhe permita vir a falar, ler e escrever correctamente” (Pinto, 1995, p. 99). Competência essencial para conseguir obter sucesso académico (Pinto, 1995).

Assim, para o desenvolvimento das competências linguísticas poderá ser sugerido a implementação do programa *Melhor Falar para Melhor Ler* da Doutora Fernanda L. Viana (2002). O programa apresenta atividades que facilmente se enquadram nas atividades letivas do pré-escolar, permitindo às educadoras continuarem autênticas na sua relação com as crianças. Tem como objetivo central a promoção do desenvolvimento da linguagem e de competências metalinguísticas, propondo atividades estruturadas e apelativas (lúdicas).¹⁴

Viana (2002) refere indicadores de mudanças nas atitudes das crianças após a implementação do programa, por exemplo, maior interesse pela mensagem escrita (“o que diz aqui?”); maior interesse em conhecer novas palavras; maior solicitação à leitura em casa; maior facilidade em recontar histórias; maior facilidade em descobrir e fazer rimas; maior participação e utilização de uma linguagem mais rica.

A autora refere que os pais, ao longo do programa, demonstraram maior interesse em saber o que se passava no jardim-de-infância (Viana, 2004). Esta adesão dos pais, como referido anteriormente, funciona como facilitador das aprendizagens, daí a importância de comunicar-lhes os benefícios de se envolverem nas atividades.

São vários os fatores que contribuem para o progresso da aprendizagem da leitura, nomeadamente a qualidade do ensino, os fatores motivacionais ou mesmo fatores culturais (Cruz-Rodriguez *et al.*, 2014).

Espero que o trabalho desenvolvido tenha contribuído para dar início a um projeto promotor do desenvolvimento das competências linguísticas e que tenha como consequência, no futuro, o sucesso escolar das crianças com as quais tive o prazer de estar.

¹⁴ Para uma análise mais profunda do programa consultar: Viana, F. L. (2002). *Melhor Falar para Melhor Ler: Um programa de Desenvolvimento de Competências Linguísticas (4-6 anos)*. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho.

2.2. Intervenção ao Nível das Competências Pessoais e Sociais no 1º ciclo

Sendo as escolas espaços sociais e a aprendizagem um processo social, a Escola é, de facto, um meio privilegiado de intervenção, onde os alunos aprendem com a colaboração dos professores, dos pares, dos técnicos educativos e com o encorajamento da família (Campos, 1990). Como sabemos, os fatores sociais e emocionais afetam a capacidade e tempo de aprendizagem, podendo as emoções beneficiar ou prejudicar o desempenho académico dos alunos (Costa & Faria, 2013). A dificuldade em gerir as emoções compromete a capacidade de compreender e expressar experiências, pondo em risco as relações com os outros e a sua capacidade de integração social (Niedenthal & Brauer, 2012).

Segundo Campos (1990) está implícito no papel do Psicólogo a promoção do desenvolvimento pessoal e social dos alunos, referindo que há muitas situações de vida com as quais as crianças e jovens se confrontam e se confrontarão no futuro, que não são devidamente contempladas na educação escolar. É importante capacitar os alunos para “a resolução dos problemas de vida, promover o desenvolvimento psicológico e a educação para os valores” (p.86).

Segundo Moreira (2001) a escola deverá, nas suas atividades, contemplar a gestão das emoções. Caso contrário, estará a negligenciar uma das áreas mais importantes do funcionamento dos alunos.

Um dos objetivos propostos para o estágio foi o desenvolvimento de sessões baseadas na Coleção *Crescer a Brincar*: para o ajustamento psicológico, da autoria do Doutor Paulo Moreira (2001). Dadas as características do contexto envolvente, referidas da caracterização do agrupamento, a implementação do programa em questão faz todo o sentido. O programa permite trabalhar, de uma forma lúdica e adaptada à idade das crianças, variáveis essenciais

ao ajustamento psicológico que favorecem a prevenção de fatores de risco e promoção de fatores de proteção¹⁵ (Moreira, 2002b).

Através de histórias e personagens de banda desenhada, são trabalhadas competências como o autocontrolo, a autoestima, a identificação e diferenciação emocional, as competências sociais, a regulação das emoções e a tomada de decisão.

Segundo Moreira (2001) o objetivo último do “Crescer a Brincar” é:

“doptar as crianças de capacidades que lhes permitam adotar atitudes e comportamentos saudáveis no acto concreto de todo e qualquer acontecimento em lugar apenas de o conseguirem a nível abstrato, o que traria o risco de não permanecerem para além dos instantes em que se o transmite à criança” (p. 123).

O desenvolvimento destas competências permite assim à criança lidar com o seu mundo interior ao mesmo tempo que são trabalhadas estratégias que previnam, nomeadamente, a indisciplina, a delinquência, o insucesso escolar e a toxicodependência (Moreira, 2001).

É indiscutível a necessidade de promover as dimensões supramencionadas. Infelizmente, pela dificuldade em disponibilizar tempo académico para as atividades (i.e., devido aos extensos programas curriculares, não foi possível disponibilizar tempo para a implementação das sessões; pela tardia resposta por parte do SPO para o desenvolvimento do projeto, situação provocada pelas inúmeras solicitações feitas ao serviço), não foi possível concretizar o objetivo ao qual me tinha proposto inicialmente, abranger todos os alunos do 1º ciclo. Perante essa limitação, foi sugerido pela Dr.ª Ana Paula Silva, aplicar as sessões aos alunos do 1º ano do 1º ciclo da Escola Básica/JI da Pasteleira. Assim, seguidamente são apresentadas as sessões de intervenção que foram desenvolvidas junto dos alunos do 1º ano para a promoção da disciplina e do autocontrolo no contexto sala de aula.

¹⁵ Moreira e Melo (2005) apresentam a seguinte definição de fatores de proteção: “atributo ou característica individual, condição situacional e/ou contexto ambiental que inibe, reduz ou atenua a probabilidade de determinada condição disfuncional ou patológica (desajustamento ou patologia)” (p. 144).

Promoção da disciplina e autocontrolo na turma do 1ºano da EB/JI Pasteleira.

A implementação do programa partiu da necessidade de facilitar a adaptação das crianças às atividades escolares, por meio da aquisição de competências relevantes no contexto em que estão inseridas, diminuindo a possibilidade do seu envolvimento em comportamentos desadequados e de indisciplina, problemática presente no agrupamento em todos os níveis académicos.

O projeto para a promoção do desenvolvimento da disciplina e do autocontrolo foi implementado na turma do 1º ano do 1º ciclo da Escola Básica/JI da Pasteleira.

A turma é constituída por 14 alunos, com idades compreendidas dos 6 aos 8 anos de idade. Uma das crianças da turma apresenta um diagnóstico de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA), o aluno é acompanhado em pedopsiquiatria e encontra-se medicado. Segundo a professora, apesar da agitação, o aluno consegue desempenhar as tarefas que lhe são propostas. Durante a intervenção, tive o cuidado de estar próxima do aluno com PHDA, e sempre que ele tentava mexer no computador, em materiais próximos ou levantar-se sem permissão, colocava a mão no seu ombro para tentar tranquilizá-lo. Ao longo das sessões, sempre que o aluno demonstrava interesse em participar e começava a falar ao mesmo tempo que um colega, o aluno era advertido para o comprimento das regras. Apesar de ser muito agitado (mexe-se na cadeira constantemente, faz gestos repentinos) o aluno participou nas atividades e manteve-se sentado no lugar durante o tempo da sessão.

No 2º período, foi matriculada na turma uma criança com Trissomia 21. Ao longo da intervenção, a criança foi convidada a participar nas atividades, mas demonstrou pouco interesse. A aluna apresenta graves problemas no seu desenvolvimento global, por exemplo, não consegue atirar uma bola e não diz nenhuma palavra. No momento em que tive contacto com a aluna não havia dados sobre o seu funcionamento (relatórios de avaliação).

A intervenção decorreu ao longo de 4 sessões, em contexto de sala de aula e com uma periodicidade semanal. As sessões foram dinamizadas por mim, enquanto Psicóloga estagiária, sob a orientação da Psicóloga do agrupamento, Dr.^a Ana Paula Silva. A professora assistiu às sessões, participando pontualmente numa fase inicial, recordando as regras já implementadas na sala de aula.

Para avaliar a eficácia da intervenção na mudança de comportamento dentro da sala de aula, foi utilizada uma lista de comportamentos (regras) alvo de intervenção (v. Quadro 2) e foi pedido à professora para avaliar individualmente cada aluno, antes e após as sessões, para verificar se os alunos. Para a avaliação dos comportamentos foi utilizada uma escala tipo Likert, em que a professora teria de avaliar o comportamento individual do aluno com “Nunca”, “Às vezes”, “Raramente”, “Muitas vezes” e “Sempre” (Anexo A).

Quadro 2: Comportamentos avaliados antes e após as sessões de promoção da disciplina e autocontrolo

Chega atrasado/a.

Fala alto na sala de aula.

Não espera pela sua vez enquanto outro colega está a falar.

Não pede permissão para falar.

Levanta-se do lugar sem autorização da professora.

Mexe-se no lugar (e.g., abana as pernas, dá pontapés na carteira da frente, mal sentados com a perna debaixo do rabo, etc.).

A primeira sessão ocorreu no dia 27 de Abril de 2015. No início da sessão foram identificadas as regras existentes na sala de aula e os comportamentos adequados e inadequados no contexto escolar. Foi pedido aos alunos para, individualmente, darem sugestões de regras existentes dentro e fora da sala de aula e, para cada regra, foi debatida a sua importância e seu fundamento. As regras foram registadas no quadro, formuladas na positiva: vou falar baixo na sala de aula; vou esperar pela minha vez enquanto outro colega está a falar; vou levantar o braço quando quiser falar; só me levanto da carteira quando a

professora deixar e vou chamar os colegas pelo nome. “Os alunos acatam e seguem melhor as regras se elas fizerem sentido para eles e se se identificarem com elas” (Moreira, 2002b, p. 109). Os alunos participaram e a professora reforçou as regras já trabalhadas na sala de aula.

Depois de debater as regras, foi feito um jogo para introduzir o conceito de comportamento, abordado através da consciência do próprio corpo e dos limites corporais, essencial para a aquisição do autocontrole. Através do jogo “Qual é coisa, qual é ela?”, os alunos identificaram os comportamentos adequados (e.g., com as pernas, mãos, ouvidos e olhos) na sala e no recreio. Esta atividade permitiu, aos alunos, aperceberem-se que utilizam determinadas partes do corpo para realizar certos comportamentos e para demonstrar a sua intencionalidade. Com a apresentação dos slides as crianças levantavam o braço para identificar quais os comportamentos adequados fora e dentro do contexto sala de aula (e.g., com as pernas: “*com as pernas podemos correr lá fora, aqui não*”; com as mãos: “*bater palmas quando alguém faz anos*”, “*podemos afiar o lápis na sala*”; com os ouvidos: “*podemos ouvir a professora a explicar os exercícios*”; com a boca: “*podemos pedir à professora para ir à casa de banho*”; com os olhos: “*ver o que está escrito no quadro*”, “*ler os livros*”, etc.).

Para reforçar o conceito de comportamento adequado/desadequado mediante o contexto, foi realizada a atividade, “baralho de comportamentos”, que consistiu na visualização de cartões com diferentes comportamentos que os alunos tinham que identificar e colocar no contexto correto, representado em caixas, “casa”, “sala de aula” e “recreio”. Assim, a criança consegue, facilmente, perceber que há momentos e sítios adequados para cada comportamento. Cada criança ao ver o comportamento que estava no cartão, dizia aos colegas qual era o comportamento, por exemplo “dormir” e tinha de colocar esse cartão (comportamento) no contexto adequado, na “casa”.

No fim da sessão foi feita uma reflexão sobre a importância e benefícios de cumprir as regras (e.g., receber prémio: doce, passeio, mais tempo de intervalo, fazer jogos) e sobre as consequências que as crianças sofrem quando não as cumprem (e.g., ficar sem intervalo, levar um recado para casa, não receber prémio).

Na aula seguinte foi feita a revisão da sessão anterior (fiquei surpreendida, quando as crianças relataram, na íntegra, as atividades que foram feitas) e foi-lhes contada a história da “Panda e da Pandi”. A história relata o dia-a-dia de duas pandas, que estavam a frequentar o primeiro ano na escola. Eram muito parecidas, mas distinguiam-se pelos seus comportamentos, principalmente, na relação com os colegas e com a professora na sala de aula. Durante a atividade foram mostradas figuras que ilustravam o comportamento da “Panda e da Pandi” e as crianças foram questionadas sobre o que cada panda estava a fazer. Os alunos facilmente identificaram os comportamentos adequados e os inadequados. Referiram, por exemplo, que a Pandi falava muito alto e chamava nomes feios aos colegas, enquanto a Panda falava baixinho para não atrapalhar a aula e chamava os colegas pelos nomes próprios. Após a história foi proposto às crianças fazer uma atividade para ajudar a interiorizar quais os comportamentos adequados/inadequados. Foi entregue, às crianças, uma folha com duas tabelas, uma para a Panda e outra para a Pandi (Anexo B). Nesta atividade, as crianças, visualizaram nos slides vários comportamentos que tiveram de identificar a qual das pandas estava associado, assinalando com uma cruz na tabela correspondente. Desta forma, as crianças aprenderam a distinguir bem os comportamentos mais característicos da Panda e os da Pandi. Cada opção foi discutida em grupo. No fim do jogo, foi-lhes perguntado se conheciam alguém que manifestasse comportamentos semelhantes aos da Pandi, e foi discutido o que poderiam fazer para ajudar a mudar os comportamentos inadequados. Para responder, as crianças levantaram as mãos, recordando as regras e, diziam o que a criança deveria fazer para mudar o seu comportamento (“não

incomodar os colegas”, “falar baixo”, “pedir autorização para se levantar”, etc.) Em seguida, foi-lhes perguntado se achavam que, de vez em quando, se comportavam como a Pandi. Algumas crianças levantaram a mão. Então, foi-lhes dada uma boa notícia. Tal como a Pandi, poderiam mudar o seu comportamento para ficarem mais parecidas com a Panda e os colegas e a professora passariam a ficar mais contentes com elas.

A participação das crianças na sessão foi positiva, demonstraram compreensão dos comportamentos adequados e inadequados. Relacionaram as situações apresentadas na história com situações que ocorrem com a turma, no contexto sala de aula, e valorizaram os comportamentos adequados. As crianças participaram na atividade e executaram de forma correta as instruções que lhes foram transmitidas. Alguns alunos, menos atentos, foram chamados atenção e logo se focaram na tarefa executando-a sem dificuldades. Em determinados momentos, quando algum aluno se apresentava mais agitado, era mais difícil manter o foco na tarefa sem que houvesse interrupções.

Na terceira sessão tivemos como objetivo ajudar as crianças a aprender a gerir os comportamentos, identificando pistas físicas de agitação e aprender, posteriormente, a relaxar. Para esse efeito, foi-lhes contada a história do “Irre e do Quieto”. O Irre é a personagem da história mais agitada, que gosta muito de se mexer, mas não tem braços nem pernas. Então, quando vê meninos e meninas distraídos usa os braços e as pernas das crianças para se mexer. O Quieto, por sua vez, é uma personagem muito calma que aparece e ajuda as crianças a estarem mais tranquilas, concentradas para fazerem as atividades.

Após a história, foram dados exemplos da ação do Irre que ao encostar-se em alguma parte do corpo das crianças, elas começavam a ficar com aquela parte toda agitada e logo passavam a pontapear as mesas e cadeiras de outros colegas, ou a mexer nos objetos da mesa, a levantarem-se da cadeira, ou a falar muito, etc. A seguir, foi-lhes entregue uma folha com a figura humana (Anexo C) e foram exibidas imagens de banda desenhada com meninos a

mexerem-se de uma forma específica. As crianças tinham que assinalar com uma cruz a parte do corpo onde eles achavam que o Irre estava a mexer.

Depois de finalizar o jogo, foi novamente mostrado o Quieto e comentado que ele ajudava muito as crianças a fazerem as atividades escolares. Foi-lhes dito também, que quando os meninos e meninas conseguiam concentrar-se podiam mandar o Irre embora e ficarem com o Quieto. Depois, foram questionados se alguma vez já tinham percebido que o Irre estava a mexer com alguma parte do seu corpo. Algumas crianças levantaram as mãos, e então, foi-lhes explicado que se seguissem determinados passos, conseguiriam controlar o Irre e fazer aparecer o Quieto.

O primeiro passo consistia em, ao perceberem o Irre em si, simplesmente poderiam pensar “eu posso relaxar” e assim, instantaneamente, acabavam por sentirem-se mais relaxados e com controlo sobre seus corpos. O segundo passo consistia em fecharem os olhos e contarem, calmamente, até 10. O terceiro, em inspirar profunda e lentamente o ar pelo nariz e soltar pela boca devagar (respiração diafragmática), como se uma vela estivesse à sua frente e não pudessem apagá-la. Treinamos os passos com as crianças e finalizamos a sessão com a proposta de praticá-los durante a semana.

As crianças envolveram-se na história e não apresentaram dificuldades na atividade em que tinham de sinalizar as partes do corpo da figura humana em que o Irre estava a “mexer”. Em geral, quando lhes era perguntado se já tinham sentido a presença do Irre, a maioria, respondeu que sim. Mesmo havendo uma dificuldade natural de auto percepção relacionada com a faixa etária, a história mostrou-se adequada ao grupo, visto que conseguiram fazer associações entre as personagens e os comportamentos apresentados e perceber que com os passos para controlar o Irre (novos comportamentos e pensamentos) podem ter mais controlo do seu corpo e da sua atenção.

Na quarta e última sessão relembramos que as crianças são capazes de controlar o seu próprio corpo, identificando os sinais do Irre. Dizer “está quieto Irre” e obrigar o corpo a parar, para conseguir fazer outras atividades (estar atento ou fazer os exercícios propostos pela professora). As crianças repetiram os exercícios de relaxamento através da respiração diafragmática e partilharam outras formas de relaxar (e.g., correr, brincar, descansar). Relembramos que são elas que controlam o seu corpo, basta estarem atentos ao Irre e mandá-lo parar (seguir os passos).

Depois de serem capazes de identificar e relaxar, foi proposto aos alunos treinar o Irre, ou seja, as crianças aprenderam a autodisciplinar o seu corpo/comportamento, monitorizando ainda os seus resultados (verificar se o Irre consegue estar quieto). Inicialmente através do exercício com instruções abertas, em voz alta (*Stop!*, parar o comportamento) e depois, através do exercício com autoinstrução coberta (usar o discurso interno), no jogo do sério. No jogo, a criança teve de ter presente um conjunto de regras (não podia rir, olhar para o lado, falar, mexer), que favorece o discurso interno por um determinado período de tempo, a criança adia a gratificação e promove a persistência. Assim, foi pedido às crianças para se juntarem em pares. Tiveram de ficar frente-a-frente e cumprir as regras do jogo. É de salientar o sucesso dos alunos na atividade, conseguiram controlar o Irre (estar quietos) durante vários minutos. Os treinos lúdicos tiveram como objetivo ajudar a criança a criar um diálogo interno, pois as crianças com pouco autocontrolo não pensam antes de agir, pensam diretamente na ação.

Depois dos treinos, as crianças lembraram os passos a seguir para controlar o Irre: 1) estar atento e ver os sinais do Irre, 2) dizer ao Irre para parar de mexer com o corpo, 3) relaxar e obrigar o corpo a parar e, 4) ver se consegui controlar o Irre. Caso não consiga controlar, repetir novamente os passos. Para reforçar a aquisição dessa informação, foi contada a história da Pandi a vencer o Irre com ajuda dos alunos. Na história, a aluna do

primeiro ano, tinha comportamentos desadequados (perturbava a aula, falava alto, atirava papéis aos colegas...). Foi pedido aos alunos para ajudá-la a controlar o Irre, dizendo-lhe quais os passos que tinha de seguir. Num determinado momento da história, os alunos repetem os passos para a Pandi ficar a saber como controlar o Irre. Os alunos com a repetição interiorizaram os passos, e foram incentivados a treiná-los regularmente.

No final da sessão foi entregue um diploma pela participação nas atividades (Anexo D). Na entrega do diploma, foi pedido, individualmente a cada aluno, uma reflexão das sessões. Foram colocadas as seguintes questões: 1)“O que gostaste mais?”; 2)“O que aprendeste?”; e 3)“Quais os passos a seguir para controlar o Irre?”. Na primeira questão as crianças responderam ter gostado das personagens o Lupinhas, da Panda e da Pandi e do Irre e do Quieto. Na segunda questão as crianças deram várias respostas como “aprendi as regras”, “não porta-me mal na sala de aula”, “não falar alto”, “ a não chamar nomes”, “levantar o dedo para pedir à professora para falar”, todas as crianças responderam. Na última questão sobre os passos para controlar o Irre, a maioria das crianças tinha memorizado os passos, apenas seis crianças precisaram de ajuda (e.g., com gestos ou iniciar a frase) para dizer os passos. Desta forma foi possível verificar que os alunos conseguiram ter consciência dos seus comportamentos e diferenciar quais são os mais adequados no contexto de sala de aula e a identificar e controlar (com dificuldade) os comportamentos desadequados. É necessário dar continuidade a este trabalho de reforço dos passos que devem seguir, de forma a manterem os comportamentos adequados.

Apresentação dos resultados

Na Tabela 7 são apresentados os resultados da avaliação dos comportamentos dos alunos pela professora, antes e após a intervenção. É possível verificar algumas mudanças, mas não tão significativas quanto o desejado.

Tabela 7: Resultados da avaliação do nº de alunos que manifesta o comportamento, antes e após a intervenção de promoção da disciplina e do autocontrole.

Comp.	Chega atrasado.		Fala alto na sala de aula.		Não espera pela sua vez ...		Não pede permissão para falar.		Levanta-se do lugar sem pedir permissão.		Mexesse no lugar.	
	Antes	Após	Antes	Após	Antes	Após	Antes	Após	Antes	Após	Antes	Após
Nunca	8	9	4	6	4	6	2	6	5	6	5	5
Raramente	1	0	4	2	4	1	5	1	3	1	4	1
Às vezes	3	2	4	4	4	5	6	4	4	5	2	4
Muitas vezes	1	1	2	1	2	2	0	2	2	2	3	2
Sempre	1	2	0	1	0	0	1	1	0	0	0	2

Relativamente aos resultados da avaliação do comportamento “Chega atrasado”, não se verifica mudanças significativas antes e após as sessões, sendo a maioria dos alunos pontual às aulas.

Na avaliação do comportamento “Fala alto na sala de aula” os resultados apresentados indicam uma mudança ligeiramente positiva, dado que o número de alunos a cumprir as regras/comportamentos adequados aumentou, de quatro para seis alunos, após as sessões. É importante referir que o aluno que piorou no comportamento apresenta um diagnóstico de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA), é seguido em pedopsiquiatria e encontra-se devidamente medicado.

Na avaliação do comportamento “Não espera pela sua vez enquanto outro colega está a falar”, verificamos que dois alunos melhoraram o comportamento e um aluno piorou. Os restantes mantiveram o comportamento. O aluno que piorou o comportamento é o aluno que se encontra diagnosticado com PHDA.

Foi na avaliação do comportamento “Não pede permissão para falar”, que verificamos mudanças mais positivas, houve um maior número de alunos a melhorar, de dois para seis alunos. No entanto, também houve dois alunos que pioraram o comportamento.

Relativamente ao comportamento “Levanta-se do lugar sem pedir permissão”, podemos verificar que não houve mudanças significativas, apenas um aluno melhorou o comportamento e outro piorou.

Na avaliação do comportamento “Mexe-se no lugar” verificamos resultados pouco positivos. De quatro alunos que raramente manifestavam o comportamento, três passaram a manifestá-lo com mais frequência subindo o número de alunos na avaliação de “Às vezes” e “Sempre”. Com os resultados apresentados, a eficácia da intervenção foi nula.

Reflexão crítica

Terminadas as sessões, segundo a professora, os alunos demonstraram interesse, interiorizaram as regras e puseram em prática os comportamentos adequados no contexto sala de aula. Era um dos objetivos pretendidos. No entanto, nas últimas semanas do ano letivo, a professora refere que alguns alunos, com a agitação da preparação das festas do fim do ano letivo, pioraram no comportamento.

O número reduzido de sessões, a falta de continuidade na aplicação das estratégias trabalhadas, a dispersão dos alunos nas tarefas de fim de ano, pode ter afetado os resultados da intervenção. Também é importante referir que sem grupo de controlo é difícil verificar qual o impacto da intervenção.

Nessa altura do ano, tive conhecimento que a polícia de intervenção fez rusgas nos bairros circundantes. Essa intervenção policial afetou familiares de alguns alunos. As situações de tensão familiar podem ter desencadeado comportamentos externalizadores, “comportamentos marcados por hiperatividade, impulsividade, oposição, agressão, desafio e manifestações anti-sociais” (Ferreira & Marturano, 2002, p. 35). Estes comportamentos tendem a desenvolver-se em contextos adversos sob a influência de múltiplos fatores que, associados a um ajustamento psicológico e social pobre, colocam as crianças em risco de rejeição pelos pares, conflitos com a família e com os professores, e insucesso escolar, podendo aumentar o risco para comportamentos socialmente desviantes (Ferreira & Marturano, 2002).

Sabemos que o percurso do indivíduo está “intimamente relacionado com características biológicas herdadas, contextos onde se move, experiências vividas, caldo de valores sociais e culturais que lhe é transmitido, sendo, obviamente, muito importante o ambiente familiar em que se desenvolveu e que o envolve” (Feros, 2011, p. 59).

Tendo conhecimento dos riscos associados ao contexto em que se encontram as crianças do agrupamento, saliento, uma vez mais, a importância da implementação de um programa, como o “Crescer a Brincar” (Moreira, 2001). É um programa de prevenção primária, com eficácia comprovada¹⁶, dirigido a crianças com idades compreendidas entre os 8/9 e os 11/12 anos.

Dada a impossibilidade de avançar com a implementação do programa, ficou a sugestão (o desejo) de valorizar o desenvolvimento destas competências junto das crianças do 1º ciclo. Para uma intervenção mais eficaz, é importante avançar de forma estruturada com a colaboração dos professores e dos pais/EE (trabalho a ser feito no início do ano letivo, algo que não foi possível fazer).

Há que enfrentar as dificuldades e ser persistentes no que acreditamos ser o melhor para o futuro das crianças. É importante lutar contra as crenças que ainda pairam na comunidade educativa (*“eles não mudam, são assim” “é inútil”*).

Não conseguindo, diretamente, mudar o contexto onde a criança habita, resta-nos capacitar/ensinar as crianças no desenvolvimento de competências (fatores de proteção) para enfrentar os riscos a que estão expostos. É importante iniciar um projeto neste âmbito e garantir a sua continuidade para haver mudanças positivas no futuro.

¹⁶ Consultar: Pereira, M. & Moreira, P. (2000). Prevenção primária das toxicodependências: Avaliação de uma intervenção de grupo em crianças com idades entre os 8 e os 9 anos. *Análise Psicológica*, 4, 455-463.

2.3. Intervenção ao Nível das Competências Pessoais e Sociais no 2º ciclo

Sabemos que a Escola é um contexto privilegiado para intervir junto dos mais jovens no desenvolvimento de diversas competências, nomeadamente pessoais e sociais. No agrupamento, em anos anteriores, foram implementados programas como o PISTAS e TRILHOS, dirigidos aos alunos do 2º e 3º ciclo. Os programas enquadram-se no âmbito da prevenção universal com o objetivo de promover competências de vida em contexto escolar que contribuam para a resiliência e favoreçam um desenvolvimento saudável. É importante referir que o programa PISTAS, dirigido aos alunos do 2º ciclo, surgiu da necessidade de promover o mesmo trabalho preventivo do programa TRILHOS aplicado ao 3º ciclo. Os programas têm como objetivo a promoção da saúde e a promoção de competências de tomada de decisão, de gestão emocional e de comunicação, sendo que a escolha destas componentes se justifica pela evidência científica que as aponta como as mais eficazes do ponto de vista preventivo (Abraão & Tavares 2010).

O programa PISTAS dirigido aos alunos do 2º ciclo é composto por 4 componentes: informativa, competências de tomada de decisão e de resolução de problemas, regulação emocional e competências de comunicação. No âmbito das competências pessoais e sociais, as de comunicação destacam-se nas relações interpessoais com sucesso (Monteiro, 2011; Reyzábal, 2012).

Assim, seguidamente são descritas as sessões de promoção das competências de comunicação do programa PISTAS implementadas a uma turma do 5º ano da escola sede a pedido do diretor de turma.

Promoção de competências comunicacionais no 5º ano do 2º ciclo.

Por apresentarem dificuldades a vários níveis (pessoal e social), nomeadamente nas relações interpessoais (relação com os pares, comunicação) a diretora de turma fez o pedido de intervenção por parte do SPO à turma do 5º ano.

Nesse sentido, foi sugerido pela psicóloga do agrupamento, trabalhar a componente das competências de comunicação do programa PISTAS. Essa componente apresenta-se dividida em 3 sessões, onde são trabalhadas: a comunicação verbal e não-verbal (sessão n.º10); o saber escutar (sessão n.º11); e a escuta ativa (sessão n.º12).

As sessões foram implementadas na hora de Direção de Turma ao longo de três semanas com duração de 45 a 50 min. A primeira sessão (sessão n.º10 do PISTAS) – comunicação verbal e não-verbal - foi implementada pela Dr.ª Ana Paula Silva enquanto fazia a avaliação das crianças do pré-escolar. A implementação da segunda e terceira sessão (sessões n.ºs 11 e 12 do PISTAS) – saber escutar e escuta ativa – ficaram a meu cargo.

A primeira sessão teve como objetivos específicos: a) compreender os elementos envolvidos na comunicação; e b) compreender a importância da comunicação não-verbal. Como não estive presente nessa sessão, apresento de seguida o desenvolvimento teórico da mesma.

Na sessão, é proposto aos alunos a atividade “Nem tudo é o que parece...”. Nessa atividade são utilizados cartões com as seguintes instruções: **ESTOU A JOGAR FUTEBOL** (Finge que estás a jogar futebol); **ESTOU A COMER O MEU BOLO PREFERIDO** (Finge que estás a provar uma comida de que não gostas nada); **ESTOU CHEIO DE PRESSA PARA APANHAR O AUTOCARRO** (Finge que tens muito tempo para chegar ao teu destino); **ESTOU MUITO, MUITO FELIZ** (Finge que recebeste uma má notícia); **ESTOU A SENTIR-ME MUITO DOENTE** (Finge que estás a dançar numa festa); **ESTOU MUITO CALMO** (Finge que estás nervoso, irritado com alguma coisa).

De seguida, é pedido à turma, um voluntário para retirar aleatoriamente um dos cartões e ler em voz alta a instrução explícita a negrito aos colegas (e.g., “Estou a jogar futebol” ou “Estou muito, muito feliz”) e dramatizar a situação escondida (e.g., “finge que estás a jogar futebol” ou “finge que recebeste uma má notícia”). O exercício é repetido, por diferentes alunos, até se esgotarem os cartões. No fim da atividade é explicado aos alunos a necessidade de existir concordâncias entre o que dizemos e as manifestações do nosso corpo, para que a mensagem seja clara. Foi explicado o conceito de comunicação aos alunos (permite-nos estabelecer contacto com os outros e transmitir informações) e reforçada a importância de utilizar em simultâneo a comunicação verbal e não-verbal (e.g., expressão facial, contacto visual, postura, gestos...) São referidos os diferentes elementos que intervêm no processo de comunicação: emissor, recetor, mensagem, canal, código e contexto.

Seguidamente foram dados exemplos do que pode dificultar a comunicação (e.g., dificuldades de expressão verbal do emissor, distração do recetor, mensagem vaga, incoerência entre o comportamento verbal e não-verbal, língua estrangeira ou o tipo de relação entre o emissor e o recetor) e exemplos para facilitar a comunicação (e.g., mensagem clara e específica, comportamento verbal e não-verbal coerente ou fazer perguntas para clarificar a mensagem). Os alunos foram recetivos à atividade e colaboraram com a Psicóloga.

Na segunda sessão os objetivos específicos foram: a) desenvolver competências de escuta; e b) desenvolver competências de conversação. No início da sessão, convidei dois alunos voluntários para fazer uma pequena “peça de teatro” (*role-play*) em que um (emissor) teria de relatar uma situação que para ele era importante (o próximo teste e as dificuldades que tinha na matéria) e outro (recetor) deveria, enquanto o colega conversava com ele, desviar o olhar, colocar-se de lado, interromper constantemente com outro assunto, arranjar o cabelo ou a roupa, etc. Após as instruções iniciamos o *role-play* onde os alunos

representaram (um pouco envergonhados, mas muito bem) os seus papéis. No fim da apresentação, foi pedido aos alunos participantes, para verbalizar o que sentiram na representação dos diferentes papéis. O aluno emissor da mensagem referiu que na situação sentiu-se “*chateado*” e “*triste*” porque o colega “*não ligava*”, “*distraía-se*” “*interrompia*” e “*não estava atento*” ao que dizia. O aluno recetor da mensagem teve dificuldades em dizer o que sentia, porque não se via no papel que desempenhou, dizendo que “*devia estar atento*”. De seguida, foi pedido aos colegas de turma para partilharem as suas opiniões em relação ao comportamento do ouvinte. Os alunos deram algumas opiniões, por exemplo, que “*está errado*”, “*devia estar atento*”, “*não devia mudar de assunto*”, “*estar a olhar para ele*”, “*não virar a cara para o lado*” ou “*mostrar que está interessado*”

Quando questionados se já tinham estado em situações semelhantes e o que é que tinham sentido, os alunos responderam “*não gosto*”, “*não falo mais com ele*”, “*não está a ser amigo*”.

Seguidamente um dos alunos da turma foi convidado para representar uma situação, em que ele falava de um assunto que o preocupava (as notas, transitar ou não de ano) e eu seria a ouvinte. Durante a conversa com o aluno exemplifiquei comportamentos de escuta ativa como prestar atenção, manter o contacto ocular adequado, parafrasear (repetir a mensagem com outras palavras) e refletir sobre a mensagem no sentido de reforçar a comunicação do aluno. No final da representação, debatemos com os alunos os comportamentos que observaram. Foi-lhes perguntado “Como é que eu mostrei que estava a ouvir?”, “Como é que eu respondi ao que ele me estava a dizer?” e durante a discussão foram apontadas as seguintes ideias no quadro: “Centrar-se na pessoa”; “Usar um tom de voz amigável e mostrar interesse”; “Não interromper o outro com histórias ou ideias tuas”; “Aceitar o que o outro diz sem fazer julgamentos e sem lhe dizer o que sentes sobre o que ela está a dizer”; “Parafrasear o que o outro diz para mostrar que compreende o que ele quis

dizer”; “Fazer perguntas para ajudar o outro a perceber melhor o que sente”. Os alunos foram convidados a registrar as ideias no caderno, que serviram de guião na sessão seguinte. É de salientar que, durante a sessão, os alunos mostraram-se atentos ao *role-play*, interesse no tema e foram participativos na discussão dos comportamentos e demonstraram compreensão da importância de escutar (escuta ativa) o outro.

Na terceira e última sessão os objetivos específicos foram: a) Desenvolver competências de escuta ativa; e b) Desenvolver competências de conversação.

Assim, iniciamos a sessão relembrando as ideias/conclusões da sessão anterior. A turma foi informada que o objetivo era treinar a escuta ativa com um colega de turma. Antes de iniciarem a atividade foram dadas as seguintes instruções: 1) Cada um dos elementos dispõe de um minuto para falar enquanto o outro ouve; 2) Posteriormente deverão reverter os papéis durante o minuto seguinte. Para ajudar os alunos no início da conversa foram sugeridos os seguintes tópicos: Que três desejos pedirias se pudesses pedir qualquer coisa?; Onde irias se pudesses ir a qualquer sítio do mundo?

No sentido de orientar a tarefa, foram dadas indicações de que os alunos que iriam falar primeiro deveriam continuar a falar até que lhes dissesse para parar, e os alunos que iriam ouvir deveriam lembrar-se da lista de escuta ativa e aplicá-la na conversação, à exceção do parafrasear. Passado um minuto, os alunos que escutaram iriam parafrasear em 30 segundos o que os colegas partilharam. De seguida, deveriam inverter os papéis e repetir a tarefa.

No momento de escolherem os seus pares para a tarefa, alguns alunos recusaram-se a participar, mas após alguma insistência aderiram. Como o número de alunos era ímpar, convidei o aluno que ficou sem par (demonstrou pouco interesse em participar) a realizar a atividade comigo. Embora com alguma resistência inicial, aceitou e colaborou na tarefa.

Foram definidos os papéis de cada aluno e após dar o sinal para iniciar a tarefa começaram as conversações. O meu par ficou, inicialmente, com o papel de ouvinte e enquanto eu partilhava os meus três desejos e os sítios que gostava de visitar, o aluno tentou, embora com alguma dificuldade, pôr em prática a lista de escuta ativa (mantinha pouco contacto ocular, olhava para os colegas ou para as mãos). Ao fim de um minuto, tentou parafrasear (com ajuda) em 30 segundos o que eu tinha falado. Seguidamente houve a troca de papéis e perguntei ao aluno se queria falar de alguma coisa em particular. O aluno respondeu que “*não*”, então sugeri falar sobre um dos tópicos referidos inicialmente. O aluno disse “*sei lá stora*”. Perante a indecisão do aluno, perguntei-lhe “*Então, por exemplo, o que gostavas de fazer no futuro, qual era a profissão que gostavas de ter?*”, perante esta questão o aluno respondeu prontamente “*militar*”. Aproveitando o seu entusiasmo, fugi às regras do jogo e iniciei um diálogo com o aluno sobre esse seu desejo pondo em prática a lista de escuta ativa. Durante a conversa, o aluno manteve o contacto ocular enquanto exprimia o gosto de poder um dia seguir a carreira militar.

Terminado o tempo da atividade, foi proposto à turma refletir e partilhar o que sentiram nos diferentes papéis, tendo em conta a importância da escuta ativa. Perante a resistência dos alunos em participar, perguntei ao meu par se não se importava que usasse o nosso exemplo. Ele encolheu os ombros e disse “*não me importo*”. Assim, referi o tema que foi desenvolvido pelo aluno, o seu desejo de seguir a carreira militar e a forma como o escutei dando relevância à escuta ativa (Centrar-se na pessoa, prestar atenção, manter o contacto ocular adequado, parafrasear). Enquanto partilhava, alguns alunos começaram a expressar o que sentiram durante a tarefa (“*senti que me estava a ouvir*”, “*não estava distraído*”, “*é importante ouvir*”, etc.). Assim, os alunos partilharam o que sentiram durante a atividade e compreenderam a importância da escuta ativa nas suas relações com os outros.

Finalizamos a sessão, com os alunos animados a partilhar as profissões que gostariam de ter no futuro.

Reflexão crítica

A intervenção junto dos alunos do 5º ano teve como objetivo proporcionar às crianças o desenvolvimento de competências de comunicação no contexto escolar, nomeadamente com os pares. Como referido anteriormente, no âmbito das competências pessoais e sociais, as de comunicação destacam-se nas relações interpessoais com sucesso (Monteiro, 2011; Reyzábal, 2012). Esta afirmação faz-me refletir nos benefícios/produtividade que o investimento nestas competências pode trazer para a comunidade educativa. Com relações interpessoais de sucesso, haverá certamente diminuição dos conflitos/agressividade (*bullying*), da indisciplina, ou mesmo diminuição do insucesso escolar, problemáticas, anteriormente referidas, que “assombram” o agrupamento.

Acredito que é nas intervenções preventivas (prevenção universal), aplicadas à comunidade educativa, nas ações de promoção de competências pessoais e sociais que estaremos a contribuir para trajetórias de desenvolvimento adaptativo das nossas crianças e jovens e “quanto mais adaptados forem os indivíduos de uma comunidade, maior tendência terão para desenvolver relações satisfatórias ao nível da produtividade (relação com o trabalho), da família (relação com a família) e sociais (relação com os outros)” (Moreira & Melo, 2005, p. 321). Assim, mais uma vez, reforço a importância de começar a intervenção desde a infância e dar continuidade ao longo das diferentes fases do desenvolvimento.

2.4. Intervenção ao Nível da Ansiedade e do Stress

A ansiedade manifesta-se através de vários sintomas como queixas físicas (e.g., aumento do ritmo cardíaco, tremores, aumento da transpiração, náuseas e palidez) ou queixas emocionais (e.g., medo e comportamentos de evitamento) (Valença, 2013).

Sabemos que a resposta ansiosa faz parte do sistema adaptativo de sobrevivência, surgindo em situações de *stress*¹⁷ e tensão, podendo em certas situações ser benéfico para o sujeito. No entanto, quando a ansiedade é demasiado elevada e desproporcional perante um estímulo ou situação, pode acarretar prejuízos significativos para a sua vida (Gouveia, 2000; Figueiredo & Barbosa, 2008; Magalhães, 2010).

As crianças com ansiedade tendem a estar preocupadas com as suas competências e desempenho (e.g., se vai ter boa nota no teste, ou se vai passar de ano) ou com situações geradoras de *stress* (e.g., pressão dos pares, risco de agressão física). A ansiedade torna-se patológica a partir do momento em que a criança manifesta medos e preocupações exagerados e não os reconhece como tal. O medo é “uma resposta a uma ameaça que inclui a dimensão cognitiva, afetiva, comportamental e relacional” (Moreira, Gonçalves & Beutler, 2005, p. 65). Algumas das características clínicas das perturbações de ansiedade que podem surgir são: comportamento hipervigilante; crenças irracionais (e.g., pensamentos obsessivos ou crenças de que o ataque de pânico pode causar a morte, etc.); medo intenso ou raiva perante o objeto ou situação ansiogénica; problemas de sono; evitamento do objeto ou situação fóbica, entre outras. (Moore & Carr, 2000, cit. in Moreira & Melo, 2005).

¹⁷ Podemos definir *stress* como uma tensão mental ou corporal que resulta de fatores que tendem a alterar o equilíbrio existente (Lovallo, 1997 cit. in Moreira & Melo, 2005). Podemos distinguir *stress* físico (e.g., frio excessivo) e psicológico (desafiadores do nosso bem estar, e.g., pressão dos pares, uma desilusão que pode evocar tristeza ou sentimentos de letargia) (Moreira & Melo, 2005).

Sabemos que muitas das perturbações de ansiedade¹⁸ desenvolvem-se na infância, e ocorrem mais nos indivíduos do sexo feminino, e que se não forem tratadas tendem a persistir (APA, 2014).

A pedido do professor titular, foram alvo de intervenção por parte do SPO, três alunas do 4º ano do 1º Ciclo da EB/JI da Pasteleira, por apresentarem dificuldades na relação com os colegas de turma e de ansiedade perante situações do contexto escolar. Após a referenciação, a Dr.^a Ana Paula fez o acompanhamento individual das alunas. Para complementar a intervenção individual e no sentido de prevenir as dificuldades de adaptação ao novo ciclo que se aproxima, foi-me proposto realizar sessões de relaxamento em grupo (muscular e de respiração diafragmática) com as alunas.

Sabemos que as Terapias Cognitivo-Comportamentais (TCC) permitem intervir em perturbações e problemas específicos, problemas de autocontrolo e competências gerais de resolução de problemas. Permitem que o paciente aprenda sobre o processo terapêutico ao longo da terapia. O paciente é um agente ativo no seu tratamento (D'El Rey, 2006).

A técnica de relaxamento utilizada nas TCC é indicada para ajudar a controlar sintomas fisiológicos, antes ou durante as situações temidas (e.g., fazer exame no final do ano). Como exemplos de técnicas de relaxamento, temos a técnica de Jacobson (1938), que se torna de difícil aplicação, visto que a pessoa tem de ser submetida a um treino de 100 a 150 sessões, para poder atingir um estado de relaxamento intenso. Outras mais simples e rápidas, as técnicas de Wolp e Lazarus (1966), que engloba aprendizagem da contração muscular e do relaxamento de certos grupos musculares, para que a pessoa possa sentir bem a diferença entre os estados de tensão e relaxamento (Joyce-Moniz, 2005).

¹⁸ As Perturbações de Ansiedade (ansiedade de separação, mutismo seletivo, fobia específica, ansiedade social, perturbação de pânico, agorafobia, ansiedade generalizada, ansiedade induzida por substâncias, devido a outra condição médica, perturbação de ansiedade especificada e não especificada) diferem entre si nos tipos de objetos ou situações que induzem medo, ansiedade ou comportamento de evitamento e na ideação cognitiva associada. Assim, embora as perturbações de ansiedade apresentem elevada comorbilidade entre si, podem ser diferenciadas pelo exame detalhado dos tipos de situações que são temidos ou evitados e pelo conteúdo dos pensamentos ou crenças associadas (APA, 2014).

Assim, foi criada uma lista de comportamentos, ajustada às crianças, com o objetivo de contrair e relaxar quatro grupos musculares: I - Braços, II - face e pescoço, III- peito, ombros, parte superior das costas e abdómen, e IV- pernas (Gonçalves, 1999). Posteriormente foi realizado o relaxamento através da respiração diafragmática.

Treinos de relaxamento

O objetivo das sessões consistiu em ajudar as alunas a controlar a ansiedade no contexto escolar e promover o bem-estar e satisfação com os pares. No primeiro contacto com as alunas, foram abordadas situações que lhes causavam (ou poderiam causar) mais *stress*, “nervos”, irritação ou ansiedade (emoções negativas). As alunas partilharam diferentes acontecimentos que desencadeavam *stress* e emoções negativas como os colegas chamarem nomes feios, meterem-se com elas de forma violenta, não conseguirem fazer os exercícios propostos pelo professor ou a proximidade dos exames finais.

Assim, no sentido de ajudar as alunas a conseguirem controlar o *stress* e as emoções, iniciamos o processo de relaxamento com exercícios musculares. O local escolhido para esse efeito, foi a biblioteca, por ser o local mais sossegado da escola.

Para que as alunas tivessem facilidade em interiorizar os passos para relaxar, foi proposto um jogo “O Rei manda”. No jogo, o “Rei” (representado por mim), dá ordens específicas, que implicam a tensão e o relaxamento de diferentes grupos musculares. Em cada passo (v. Quadro 3), o “Rei” verbalizou qual a zona do corpo que estava em tensão/relaxamento. Dessa forma, as alunas, focaram a atenção na parte do corpo que estava a ser trabalhada e sentiram (conscientemente) a diferença entre a tensão e o relaxamento.

Quadro 3: Passos do jogo “O Rei manda”_sessão de relaxamento muscular

- 1º Todos em fila atrás do Rei, vamos marchar à volta da sala (tensão)
 - 2º Soltar o corpo (relaxamento)
 - 3º Ficar com o corpo tenso, como um robô (tensão)
 - 4º Ficar com o corpo todo mole, como gelatina, bem mole (relaxamento)
 - 5º Fazer uma careta bem feia, como um monstro (tensão)
 - 6º Fingir que está a dormir, soltar o rosto (relaxamento)
 - 7º Esticar-se para o alto e ser o maior possível (tensão)
 - 8º Soltar tudo, balançar os braços, as pernas (relaxamento)
-

Depois do jogo, as alunas foram convidadas a sentar-se confortavelmente nas cadeiras. Foi-lhes explicado que iríamos trabalhar a respiração. As alunas foram instruídas a colocar a mão esquerda no peito e a direita na barriga. Foi-lhes pedido para fecharem os olhos durante o treino. Calmamente foram instruídas, a inspirar (pelo nariz) lenta e profundamente. Assim que inspiravam o ar, esse devia ser retido durante três a cinco segundos, e depois expirado (pela boca) lentamente. Enquanto respiravam foram aconselhadas a dizer mentalmente “relaxar”. O exercício foi repetido algumas vezes.

Por fim, as alunas, foram convidadas a partilhar o que sentiram e o que pensavam sobre os exercícios que foram praticados.

A partilha correspondeu às expectativas, uma vez que as alunas identificaram/explicaram o que sentiram quando estavam em tensão (“*o corpo estava duro*”) e quando estavam em relaxamento (“*corpo mais solto*”). No treino da respiração, apesar das dificuldades em executar corretamente o exercício (no controlo da respiração), as alunas, referiram sentirem-se “mais calmas” e “relaxadas”. Foi-lhes explicado, que fazer este exercício algumas vezes ajudará a reconquistar o controlo do seu corpo e a sentirem-se mais calmas.

Dadas as dificuldades que sentiram em controlar a respiração, ficou planeado para o próximo encontro, fazer o treino de relaxamento através da respiração diafragmática.

No segundo encontro começamos por recordar o que tínhamos feito no primeiro encontro, o processo de relaxamento e em que momentos podiam recorrer a essa estratégia para se sentirem mais calmas e tranquilas (perante um conflito ou um exercício difícil). Nesse momento, as alunas partilharam acontecimentos recentes de conflitos com os colegas. Foram-lhes dadas indicações de como proceder perante a agressividade dos outros (e.g., afastar-se, pedir ajuda à assistente educativa ou ao professor). Mas, apesar de procederem de forma correta, referem que as situações mantêm-se deixando-as “*irritadas*”, “*zangadas*”, “*tristes*” e “*nervosas*”.

Outro assunto abordado com as alunas foi a possível transição para o 2º ciclo. Quais as suas expectativas em relação ao próximo ano. As alunas demonstraram sentir alguma preocupação (“*não transitar de ano*”) e incerteza (“*não sei*”, “*vai ser mais difícil*”, “*vamos ter muitos livros*”) na transição para outra escola, mas ao mesmo tempo, curiosidade e vontade de mudar (“*vou ter outros colegas*”, “*se calhar vai ser melhor*”).

Após a partilha de sentimentos e emoções perante situações/momentos que ocorrem no contexto escolar, iniciamos o treino de relaxamento. O processo foi explicado e exemplificado, pormenorizadamente. Foram dadas as seguintes instruções às alunas:

- 1) Sentem-se numa posição confortável. Mantenham as pernas afastadas com os pés relaxados e virados para fora;
- 2) Respirem pelo nariz e prestem atenção à vossa respiração;
- 3) Vão dobrar os braços e colocar os polegares sob o sítio onde acaba a caixa torácica, com o resto das mãos perpendicular ao vosso corpo e viradas uma para a outra;
- 4) Sintam o movimento da vossa barriga: - Quando inspiram, a barriga vai para fora - Quando expiram, a barriga vai para dentro;

- 5) Simulem o movimento do diafragma com as mãos: Quando inspiram, ponham os dedos direitos - Quando expiram, ponham os dedos em forma de cone;
- 6) Sincroniza os movimentos e faz a respiração diafragmática durante uns minutos.

Durante o treino, os movimentos torácicos foram monitorizados até conseguirem realizar corretamente a respiração. As alunas foram instruídas e incentivadas a treinar diariamente. Com a prática vão melhorar a capacidade de relaxar e controlar o seu corpo em situações mais exigentes, como a transição de ciclo escolar que constitui uma experiência significativa na vida de uma criança, e um grande desafio ao seu desenvolvimento. É uma fase em que a criança está a passar por “mudanças ao nível biológico, emocional, cognitivo e social, e a mudança de escola e ciclo escolar acarreta alterações no contexto escolar, nas regras de funcionamento, nas relações com os professores e no grupo de pares” (Correia & Pinto, 2008).

Estas mudanças são geradoras de *stress* e com as dificuldades de adaptação podem surgir crises desenvolvimentais. A forma como são resolvidas essas crises depende das estratégias de *coping* (e.g, relaxamento, pensamentos positivos), da capacidade de gerir as emoções. Esta transição para uma escola diferente, aos olhos das alunas, apresenta maior exigência na realização de trabalho e atividades escolares, implica, maior capacidade de organização e de autorregulação. A capacidade de relaxar, será certamente, uma “arma” que as alunas poderão utilizar perante situações de *stress* e ansiedade.

Quando desloquei-me à escola da Pasteleira com o objetivo de estar com as alunas para a última sessão de relaxamento. Nesse dia a maioria dos alunos não compareceu às aulas porque o professor estava ausente. Apenas uma das alunas participou na sessão. Iniciamos os exercícios de relaxamento por respiração diafragmática, nos quais a aluna não apresentou dificuldades.

Durante a sessão, abordei a aproximação da avaliação final. A aluna não falou muito (“fechou-se”), não senti a vivacidade que costumo sentir com outras crianças. Parecia-me triste, desligada com o olhar baixo. Quando lhe perguntei como se sentia, respondeu com um sorriso (rápido) “*estou bem*”. Entretanto, perguntei-lhe sobre o que ela mais gostava de fazer na escola, a aluna respondeu que gostava de “*saltar à corda*”, “*brincar com a E. e com a A.*”, “*dançar*” e “*aprender*”. E do que menos gostava, a aluna respondeu, “*jogar à apanhada*” e “*da matéria do Estudo do Meio*” porque é a disciplina que tem mais dificuldade (“*é difícil*”, “*às vezes não percebo a matéria*”). Quando questionada sobre o que fazia quando sentia dificuldades em resolver os exercícios, a aluna respondeu: “*voltar atrás e tentar fazer*” ou “*perguntar ao professor*”. A aluna referiu ter beneficiado do apoio da psicóloga, Dr.^a Ana Paula, no desenvolvimento de capacidades para resolver os exercícios sozinha ou quando pedir ajuda.

Na sua relação com os colegas, a aluna gosta de se “*dar bem com eles*”, “*brincar*” e “*ajudá-los*”. Não gosta que os colegas a chateiem “*quando pedem uma coisa*” que ela está a usar (e.g., material escolar).

No seguimento das questões anteriores, perguntei-lhe, o que ela mais gostava de fazer em casa, a aluna mostrou-se pouco recetiva à questão, senti que estava a invadir um espaço que ela não queria (pareceu-me incomodada). Perante essa situação, e pela minha inexperiência, confesso que me senti confusa e não sabia muito bem o que fazer, era a primeira vez que uma criança se fechava tanto comigo. Nesse momento de “desespero” peguei no livro que tinha comigo *Eu Controlo as Emoções* (Moreira, 2004a) e sugeri ler a primeira história que encontrei “O bigodes a vencer o inferiorizado”. Sem ter a certeza que era a melhor opção, comecei a ler a história que conta como um gato consegue “vencer” os pensamentos negativos (os outros são melhores do que eu, não sou capaz, não sei fazer nada, não presto, é tão difícil) com a ajuda dos pensamentos positivos (tem calma, vai correr tudo

bem, se me esforçar eu consigo, aquilo parece que é assim, mas de que outra forma pode ser?). No fim da história, são apresentados alguns sinais de alarme que o corpo dá em determinadas situações como sentir-se muito pequenino, corpo encolhido, ficar corado, olhar para o chão ou a cabeça cheia de pensamentos. Através da história foi possível trabalhar a identificação das emoções, assim como variáveis fisiológicas e cognitivas (Moreira, 2004b).

Quando perguntei à aluna se se lembrava de alguma situação em que se tenha sentido inferiorizada (intencionalizar a consciencialização), a aluna ficou pensativa, eu reforcei com o que tinha acontecido com o “bigodes” e ela identificou-se com um dos momentos da história, em que o “bigodes” não respondeu à pergunta da professora porque pensava que ia responder mal. De seguida foram dadas as “armas” para vencer o inferiorizado: 1) Se os outros conseguem, porque é que eu não hei de conseguir?; 2) Toda a gente aprende...Eles também tiveram de aprender. Se tentar, também vou conseguir; 3)Alguna vez tem de ser a primeira.

Por fim, reforcei a utilidade de usar os pensamentos para vencer o “inferiorizado” em momentos em que sentisse que não é capaz de fazer algo. Nomeadamente, nos momentos de avaliação escrita.

Quando voltei para a Leonardo Coimbra, procurei informações sobre a aluna, pela reação que teve quando a questioneei sobre a família. A técnica de ação social do GAAF partilhou informações que me ajudaram a entender a razão pela qual a aluna se “fechou”.

Segundo o relatório de referenciação para apoio social (2013), a aluna vive com a mãe, o padrasto e os três irmãos. O pai biológico da aluna está preso, ela mantinha uma boa relação com ele. A mãe sofreu um aborto com 8M de gestação, acontecimento que afetou emocionalmente toda a família.

No que diz respeito à aluna, o relatório referia que ela tinha, frequentemente, faltas de atraso e faltas de material, mas sempre foi uma aluna empenhada nas tarefas. Esteve a ser acompanhada em Terapia da Fala (2013).

No fim do ano letivo 2012/2013, a aluna diminuiu o seu cuidado nos cadernos. A sua relação com os colegas, por vezes, era conflituosa. Nessa fase, a aluna apresentava-se com pouca higiene. Por não apresentar melhorias no seu desempenho académico a aluna não transitou para o 4º ano.

Quanto à família nuclear, é referido no relatório de Ação Social que a mãe demonstra práticas parentais desajustadas, retém os filhos mais novos em casa, porque se sente só. Quanto à sua relação com a aluna, a técnica de ação social refere que a mãe enfrenta a filha como se esta tivesse mais de 10 anos, não dá o devido acompanhamento à filha, com quem tem uma relação conflituosa. A técnica referiu que no ano letivo seguinte (2013/2014) a aluna mantinha um comportamento de oposição à mãe (rasgou um trabalho que era para entregar à mãe), e diz que não gosta da mãe (Comunicação pessoal, junho, 2015).

Após tomar conhecimento desta informação relativa à fragilidade emocional da mãe, que apresenta práticas parentais desajustadas, a perda do pai (recluso) com quem a aluna mantinha uma boa relação, compreendi a sua dificuldade de comunicação no nosso último encontro.

Como foi referido, a aluna apresenta dificuldades de comunicação com a mãe, situação que poderá ser resultante do nível baixo de vinculação segura. As dificuldades de comunicação e a demonstração reduzida de apoio emocional através de mensagens negativas que tem com a mãe levam a que a aluna apresente dificuldades de confiança/partilha equilibrada de questões e problemas pessoais sobre escola, relacionamentos, amigos e família (Portugal & Alberto, 2013).

Reflexão crítica

Quando iniciei as sessões de relaxamento, a informação que tinha das alunas era muito reduzida. Tive conhecimento que o professor estava preocupado com o desinteresse que as alunas demonstravam pelas atividades escolares e pelos conflitos que tinham com os pares, dentro e fora da sala de aula. Também tive conhecimento que as relações familiares eram tensas, mas não tive informações pormenorizadas da história de vida/académica das alunas. Só na última sessão é que tive oportunidade (talvez por estar só com uma aluna) de conhecer melhor uma das alunas. Como referi anteriormente, surpreendeu-me a reação que teve quando a questioneei sobre a família, o que me levou a procurar mais informações.

A literatura defende que a estabilidade da família nuclear é importante para o equilíbrio da criança. E quando surge desentendimento parental, sabemos que o risco da criança desenvolver perturbações do comportamento é maior (Marcelli, 2005).

Marcelli (2005) refere que “a natureza do desentendimento e do lugar da criança no seu seio influenciarão mais as eventuais evoluções patológicas do que o próprio divórcio” (p. 502). Dentro das perturbações associadas destacam-se: acesso de angústia, insucesso ou desinteresse escolar, estado depressivo, sintoma neurótico, entre outros.

Quanto às sessões de relaxamento, se as alunas puserem em prática os exercícios, será certamente uma ajuda (fator de proteção) para encarar a nova escola e os novos desafios. No entanto, penso que só será eficaz, se houver monitorização das atividades junto das alunas.

Infelizmente a minha intervenção foi muito reduzida, gostava de ter ajudado mais. Verifica-se a necessidade de intervir com estas crianças (e outras) vulneráveis a vários níveis (económico, familiar, afetivo...). A nós, compete, dar apoio durante a vida académica, e fazer esforços para conseguir que estas crianças consigam alcançar segurança e estabilidade que lhes proporcione um futuro melhor.

2.5. Orientação Vocacional

O psicólogo no contexto escolar colabora na promoção do desenvolvimento cognitivo, pessoal, social e vocacional dos alunos (Moreira & Melo, 2005). Cada aluno tem a sua origem socioeconómica e cultural que influencia a sua forma de ser e de estar (Silva, 2010). Cabe ao psicólogo, no que diz respeito à orientação vocacional, contribuir na construção de um projeto onde a dimensão individual do aluno se cruza com a sua vertente social (Sousa, 2003).

A promoção de um desenvolvimento saudável na adolescência nem sempre é fácil, as transições associadas a mudanças na escolaridade são percebidas, frequentemente, pelos adolescentes, como situações ameaçadoras (Larose & Boivin, 1998 cit. *in* Faria & Taveira, 2006). A intervenção psicológica vocacional pode fornecer a sustentação necessária para lidar com estas situações.

Seguidamente são apresentadas as atividades realizadas no âmbito da orientação vocacional no agrupamento.

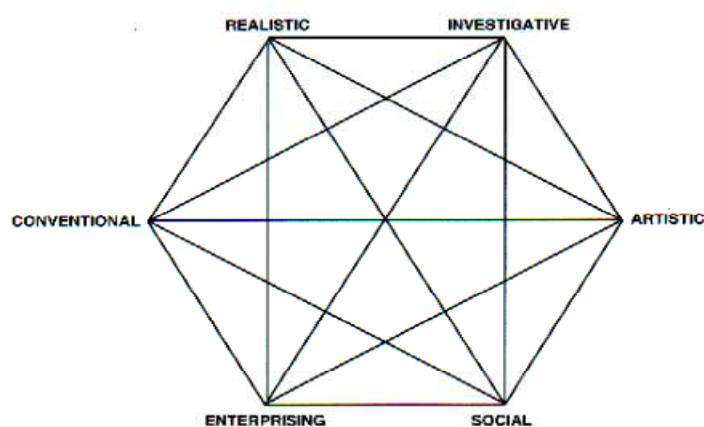
Orientação vocacional junto dos alunos 9ºano/cursos vocacionais

O processo de orientação vocacional ocorreu ao longo do ano letivo. Nas reuniões programadas pelos diretores das turmas do 7º e do 9º ano com os pais/EE, tivemos oportunidade de apresentar os diferentes percursos académicos (Anexo E) que os alunos poderão escolher no futuro. Salientamos a importância de valorizar todas as unidades curriculares, uma vez que os conteúdos programáticos podem ser importantes para escolhas futuras (diferentes áreas). Aproveitamos esse momento para fornecer aos pais/EE um folheto informativo (Anexo F) sobre como ajudar os seus educandos na organização do estudo. Abordamos, também, fatores importantes na promoção do sucesso académico como aumentar a motivação e favorecer a autoconfiança.

Na orientação vocacional direcionada aos alunos do 9ºano foram programados momentos em grupo (nas aulas de direção de turma) de esclarecimento sobre as diferentes áreas do Ensino Secundário, Ensino Vocacional e Profissional, bem como, às diferentes opções que cada uma das escolhas daria acesso, Cursos Superiores, Cursos de Especialização Tecnológica (CET) ou atividade profissional (Anexo G).

No processo de orientação foi utilizado o Inventário Pessoal de Holland (I.P.H., 1997), que permite avaliar os interesses vocacionais/profissionais dos alunos. Este modelo apoia-se sobre a seguinte hipótese: “as escolhas vocacionais são uma extensão da personalidade e uma tentativa de adaptar os estilos de comportamento pessoal ao âmbito da vida profissional” (Holland, 1973 cit. in Serpa, 1997, p. 1). Assim, procura definir o perfil de personalidade. No IPH (Serpa, 1997) são designados seis tipos de personalidade: Realista (R), Investigador Científico (I), Artístico (A), Social (S), Empreendedor (E), e Convencional/Cumpridor (C). O autor criou o seu hexágono de correlações entre os tipos de personalidade (Figura 3) (Mansão & Noronha, 2011).

Figura 3: Modelo Hexagonal do RIASEC (Holland, 1997).*



Adaptado de Martins, M. (2012). *Os Tipos de Personalidade do Modelo de Holland e as Escolhas Vocacionais em Alunos de cursos Profissionais*. Tese de Mestrado não publicada. Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa.

Para o autor do modelo, os interesses do indivíduo podem representar a expressão da sua própria personalidade, relacionando-se com as seguintes características: as competências,

as preferências, as crenças, os valores e as formas de selecionar e processar a informação. Os tipos de personalidade estão relacionados com as necessidades de cada indivíduo, que apresentam um conjunto específico de atitudes e competências que usa para responder aos problemas encontrados nos diferentes contextos (Hirschi & Läge, 2007; Martins, 2012).

Assim, no IPH (1997) o tipo Realista é descrito como persistente, prático, genuíno e materialista. Prefere atividades que implicam a manipulação explícita, ordenada ou sistemática de objetos, ferramentas e máquinas e profissões realistas (e.g., controlador de aeronaves, inspetor, mecânico de automóvel, eletricista e agricultor).

O tipo Investigativo é caracterizado pela habilidade para matemática e área científica. É descrito como intelectual, crítico, curioso, independente e introspetivo tem preferências por atividades que implicam trabalhos de investigação e a abstração (e.g., biólogo, químico, antropólogo, médico e geólogo).

O tipo Artístico é descrito como expressivo, emocional, impulsivo, independente e sensível, prefere atividades que implicam a criação de formas de arte (e.g., teatro, pintura e música) e trabalhos artísticos (e.g., escritor, ator/atriz, músico e compositor) e apresenta capacidades na escrita e na parte artística.

O tipo Social é descrito como empático, generoso, amigável, cooperativo, paciente, responsável e sociável. Estabelece facilmente relações com os outros e prefere atividades que implicam relações/trabalhos sociais (e.g., professor, psicólogo, conselheiro, assistente social e terapeuta da fala).

O tipo Empreendedor é descrito como aventureiro, ambicioso, energético e extrovertido. Apresenta competências de persuasão e prefere atividades que implicam a manipulação dos outros para atingir objetivos organizacionais ou ganhos económicos (e.g., gestão e vendas).

O tipo Convencional/Cumpridor é descrito como defensivo, eficiente, ordenado, persistente e prático. Apresenta competências para a escrita e aritmética e prefere atividades que implicam manipulação e ordenação sistemática de dados (e.g., arquivar papéis ou fazer registos) e trabalhos convencionais (e.g., analista financeiro e bancário).

No IPH (1997) a personalidade pode ser enquadrada num subtipo identificado pela primeira letra de cada tipo (R, I, A, S, E, C), e por uma combinação de tipos num total de três letras. Assim, os alunos com “o mesmo código apresentam padrões similares de preferência profissional e prosperaram em ambientes profissionais correspondentes a um subtipo semelhante” (Spokane & Cruza-Guet, 2005 cit. in Martins, 2012, p. 14).

Cada ambiente é dominado por um determinado tipo de personalidade, sendo que tipos diferentes podem corresponder a diferentes interesses, competências e disposições. O emparelhamento entre os indivíduos e os ambientes leva a resultados que incluem a escolha educacional ou profissional que pode refletir-se em estabilidade e realização pessoal e profissional (Martins, 2012)

Assim, para conhecermos o perfil dos alunos e para uma orientação mais eficaz aplicamos o IPH (1997) a todos aos alunos do 9ºano. O teste foi administrado em grupo (turma) e as instruções gerais foram lidas em voz alta. Os alunos foram alertados para o facto de haver instruções específicas para cada uma das questões. Durante o preenchimento, foram dadas explicações quando solicitadas. Quando um aluno terminava de preencher o inquérito, verificávamos se havia erros, e caso houvesse, eram corrigidos no momento.

Após o preenchimento dos inquéritos, a cotação dos mesmos ficou a meu cargo, tarefa bastante morosa mas gratificante, pois durante a análise dos perfis, juntamente com a Dr.^a Ana Paula, verificamos que alguns resultados eram previsíveis, mas outros surpreendiam. Os inquéritos foram incluídos no processo de cada aluno, juntamente com informação que se enquadrava com o perfil e escolhas de cada aluno (Anexo H). Posteriormente foi programado

estar, individualmente, com cada aluno para explorar as opções, e orientar para as áreas (académicas ou profissionais) de preferência. As sessões eram realizadas nos tempos das aulas de direção de turma.

Foram organizadas duas sessões para cada aluno individualmente. Num primeiro momento, os resultados do inquérito eram partilhados com o aluno, que na maioria dos casos ia de encontro às suas expectativas. Tendo em consideração as áreas (académicas ou profissionais) de preferência do aluno, o perfil, as competências académicas e expectativas, eram apresentados diferentes percursos que o aluno poderia seguir. Por exemplo, perante um aluno que pretende seguir a área do desporto (e.g., ser professor de desporto/educação física, treinador de futebol ou de outra modalidade), eram apresentadas diferentes opções. A mais direta seria a escolha pelo ensino regular, nomeadamente pelo Curso de Ciências e Tecnologias que contemplam no plano curricular as disciplinas específicas de acesso ao ensino superior na área do desporto. No entanto, se o aluno for repetente e apesar de apresentar bom desempenho a Português e a História, apresenta muitas dificuldades académicas às disciplinas de Matemática e Ciências (específicas do Curso de Ciências e Tecnologias) é apresentada outra opção ao aluno. Ele pode escolher o ensino regular, por exemplo, no Curso de Ciências e Humanidades, em que as disciplinas específicas são Português e História, e uma vez que tem um bom desempenho e gosta destas disciplinas, a escolha deste percurso académico, poderá ajudá-lo a ter uma boa média final no ensino secundário, tendo posteriormente, caso pretenda seguir desporto, que se candidatar, como aluno externo, aos exames das disciplinas específicas de acesso ao Ensino Superior. Outras opções poderiam ser colocadas, por exemplo o curso Profissional de Técnico de Desporto e posteriormente submeter-se aos exames de acesso.

No fim da primeira sessão, o aluno era incentivado a refletir sobre os diferentes percursos apresentados e a procurar informações sobre instituições que gostaria de frequentar.

Entretanto no SPO (Psicóloga e Psicóloga estagiária) foi feita a pesquisa e recolha das diferentes ofertas formativas das instituições de ensino na cidade do Porto e arredores, para fornecer aos alunos, mediante as suas preferências.

No segundo encontro perguntamos ao aluno se tinha refletido sobre a escolha que iria fazer e se já tinha conhecimento das escolas que tinham a oferta formativa que pretendia. Alguns alunos, já tinham feito as suas escolhas e sabiam o que queriam escolher. Outros precisaram de mais apoio na altura de escolher a instituição que iriam frequentar. Nestas situações, o meu papel consistiu em fornecer o máximo de informação sobre o funcionamento das instituições, por exemplo, no caso de cursos profissionais, se eram financiados, se tinham acesso a bolsa (financiamento), se eram cursos pagos (se sim, eram informados dos custos), como e quando podiam fazer a inscrição e matrícula e quais as despesas associadas. Toda a informação era facultada ao aluno, e refletimos com ele sobre as diferentes opções. Os alunos tinham liberdade para procurar o apoio junto da Psicóloga ou da Psicóloga estagiária, diretamente no GAAF ou por e-mail.

Reflexão crítica

Sabemos que a adolescência é acompanhada de significativas mudanças físicas e cognitivas. “Mais do que uma fase, a adolescência constitui um processo dinâmico, de passagem entre a infância a idade adulta” (Martins & Martins, 2015, p. 139). Segundo a teoria do desenvolvimento de Erikson, este é o estágio (Identidade vs Difusão: Fidelidade) onde o desenvolvimento pessoal é mais radical. A área crítica centra-se na resolução da crise de identidade. A definição que fazemos de nós (*self*) como nos vemos e como os outros nos veem, forma a base da nossa personalidade adulta. Se essa base for firme e forte resulta uma

identidade pessoal sólida, mas caso contrário resulta numa identidade difusa¹⁹. Este sentido de alienação pessoal impede o estabelecimento de uma personalidade estável, daí as dificuldades em compreender os problemas da vida altamente complicados e o desenvolvimento pessoal complexo na sociedade atual (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

Não podemos esquecer que o aluno não escolhe a sua origem social nem o contexto onde vive podendo esse ser mais ou menos favorável ao sucesso escolar e influenciar as suas escolhas. Com a ideia de ganhar dinheiro “fácil”, alguns jovens do agrupamento, são aliciados para negócios ilícitos. As escolhas de risco comprometem em parte, senão todo, o futuro do aluno. A nossa atenção e apoio devem ser redobrados nestes casos.

De facto, é durante a trajetória académica, sob a influência da família, dos pares, de vivências/experiências significativas e ao desenvolvimento da autoestima, sobre a qual se funda a capacidade de escolha, que podemos orientar o aluno numa escolha com a qual se identifique, que corresponda às suas expectativas e que permita progredir a nível académico e/ou profissional integrado na nossa sociedade.

2.6. Promoção das Aprendizagens no Contexto Sala de Aula

No início do ano letivo, no sentido de promover as competências de estudo dos alunos que se iniciam no 2º ciclo (5º ano), foi sugerido pela Dr.^a Ana Paula fazer a observação dos alunos no contexto de sala de aula, e analisar os cadernos diários, utilizando como indicadores, o registo dos sumários, registo dos trabalhos de casa (TPC) e da realização dos mesmos (Anexo I).

Seguidamente são caracterizadas as turmas observadas e apresentados os resultados da monitorização dos cadernos dos 45 alunos (organização dos sumários e a realização dos

¹⁹ A difusão da identidade é como um estado de suspensão da vida. “Parece não existir na pessoa uma essência própria; os papéis sociais são experimentados e rapidamente abandonados. A pessoa parece não ter ego, nem direção: parece andar a vaguear.” (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p. 155).

trabalhos de casa), bem como as medidas implementadas para melhorar as competências de estudo.

Análise dos cadernos diários das turmas do 5º ano.

Para fazer a observação no contexto sala de aula e análise dos cadernos, pedimos à professora da disciplina de História (por ter um horário compatível com a disponibilidade do SPO) que mostrou-se disponível para colaborar. Assim, procedemos à observação dos alunos no contexto de sala de aula. Antes de iniciar a aula, a Dr.^a Ana Paula explicou aos alunos o que íamos fazer. Ou seja, que iríamos assistir à aula e também íamos ver se todos os alunos tinham o material necessário para a disciplina (caderno, livro, caderneta do aluno e cartão da escola).

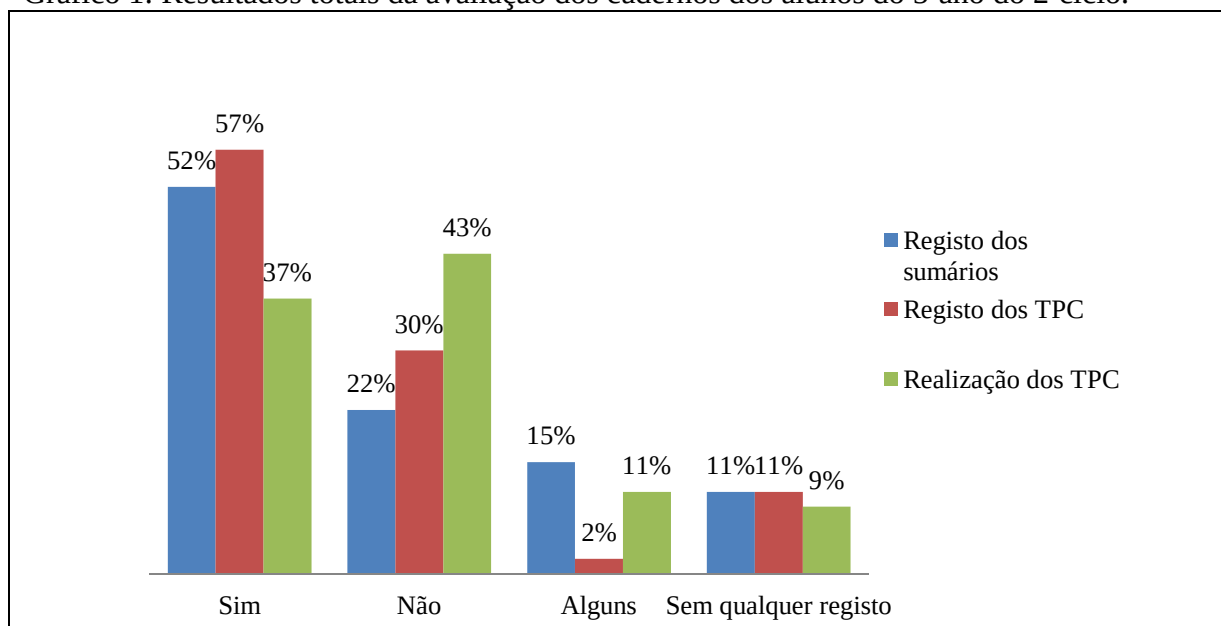
Foram observadas as três turmas do 5º ano, Turma 1, Turma 2 e Turma 3, com um total de 45 alunos. Das turmas observadas, a Turma 1 destacou-se pela dificuldade que a professora teve em lecionar a aula. Esta turma, de 11 alunos, tem três elementos que apresentam comportamentos desadequados dentro e fora do contexto de sala de aula (agressividade para com os colegas, professores e assistentes operacionais, não respeitam as regras implementadas pelos docentes, pouco assíduos, falta de material, falam e levantam-se do lugar sem permissão, demonstram pouco ou nenhum interesse pelo que o professor diz, ouvem música ou fazem desenhos nos cadernos enquanto o professor dá a matéria, etc.) e “contaminam” os restantes elementos da turma, tornando-se difícil para os professores lecionar as aulas de forma produtiva (constante interrupção da aula pelo barulho produzido pelos alunos, em casos mais graves como desrespeito, agressividade o aluno é encaminhado para o GIP). A mesma situação ocorre nas Turmas 2 e 3, com 15 alunos e 19 alunos respetivamente, apesar de haver alunos desestabilizadores, os restantes membros não aderem

às “brincadeiras” como acontece na Turma 1, foi possível verificar a tranquilidade com que a professora conseguiu lecionar a matéria.

Durante a aula verificamos quais os alunos que apresentavam dificuldades na organização dos cadernos e em registar a informação dada pela professora. Identificamos os alunos indisciplinados (falam e levantam-se sem autorização ou mexem nas coisas dos colegas), estes alunos mudavam de comportamento quando nos aproximávamos deles ou quando a professora os repreendia (pedia silêncio) diretamente.

Quanto à organização dos cadernos (Gráfico 1), numa análise geral verificamos que dos 45 alunos do 5º ano, 52% faz o registo dos sumários (24 alunos), 22% não regista os sumários (10 alunos), 15% dos alunos regista alguns sumários (7 alunos) e 11% não tem qualquer registo dos sumários ou dos TPC no caderno (5 alunos). O registo dos sumários permite ao aluno organizar-se no estudo da disciplina. Os alunos que não fazem o registo, são referidos pela professora como os mais “difíceis” e com mais dificuldades. O mesmo acontece com o registo dos TPC, dos 45 alunos, 57% regista os TPC (26 alunos), 30% dos alunos não regista (14 alunos) e 2% regista algumas vezes (1 aluno).

Gráfico 1: Resultados totais da avaliação dos cadernos dos alunos do 5ºano do 2ºciclo.



Quanto à realização dos TPC, a maioria dos alunos não os realiza, cerca de 43% (20 alunos). Apenas 37% dos alunos realiza os TPC (17 alunos), 11% às vezes faz os TPC (5 alunos), e 9% dos alunos não tem qualquer registo dos TPC no caderno (4 alunos).

Tendo em consideração as observações dos alunos em contexto de sala de aula, verificamos que a falta de material (Manual) é um dos motivos para o incumprimento dos TPC. Situação provocada, em parte, pelo atraso da entrega dos manuais no agrupamento, para os alunos com apoio social.

Durante a observação dos alunos, alguns destacaram-se com comportamentos desadequados (falar alto, levantar do lugar sem permissão, pegar nos materiais dos colegas sem autorização, ouvir música, estar a mexer no telemóvel, etc.) obrigando a sucessivas interrupções da aula por parte da professora. Estes comportamentos além de comprometer as aprendizagens dos próprios alunos, também afetam os restantes da turma.

A maioria dos cadernos apresenta uma base organizada, ou seja a professora dá indicações de como colar os documentos referentes à matéria lecionada. Todos os alunos tinham os documentos colados no caderno. Alguns alunos apesar de terem registado o TPC, não o realizam. Situação que associada à falta de atenção e o pouco empenho nos estudos, pode comprometer a aquisição das novas aprendizagens.

Esta análise permitiu definir estratégias de intervenção, não só na turma em geral, mas também, num grupo de alunos específico que apresentavam dificuldades semelhantes, e permitiu-nos, ainda, identificar os alunos que necessitavam de intervenção individual.

Perante estes resultados, consideramos pertinente, sugerir a todos os alunos, que se encontravam no contexto sala de aula, a utilização de uma agenda ou de um dos cadernos (por exemplo o caderno da aula de direção de turma) como forma de organizarem atividades/tarefas escolares (e.g., TPC, trabalhos individuais ou de grupo, fichas de avaliação, testes, manuais aconselhados pelo professor/a ou mesmo atividades extracurriculares). A

utilização da agenda permite ao aluno organizar num só local toda a informação relativamente à escola, facilitando a consulta do horário e das atividades diárias e semanais, permitindo ao aluno antecipar e organizar o seu estudo.

Outras orientações foram dadas aos alunos no grande grupo e/ou individualmente como na leitura de textos (se não compreender perguntar à professora), sublinhar (palavras chave/importantes), tirar apontamentos (nas margens ou pequenos resumos por palavras próprias) e fazer esquemas (para facilitar o estudo e memorização). Para as palavras novas, foi sugerido aos alunos fazerem fichas de vocabulário.

Junto dos alunos que apresentavam maior dificuldade na organização dos cadernos, foi sugerido destacar os sumários e tópicos da matéria (sublinhando ou escrever com outra cor) de forma a facilitar a consulta no caderno. Os alunos que não tinham qualquer registo nos cadernos tiveram de passar os conteúdos programáticos por um colega de turma.

Reflexão crítica

São vários os fatores que influencia a aprendizagem no contexto sala de aula como o ambiente de estudo (e.g., sons, luzes, temperatura), emotividade (e.g., motivação, persistência, responsabilidade, independência/necessidade de orientação), sociabilidade (.g., trabalha melhor só, com um colega, num grupo pequeno, em atividades com todo o grupo, com o adulto), características físicas (i.e., preferências perçetivas: visual, auditiva, tátil; alimentação; mobilidade; distribuição de atividades ao longo do dia), bem como a capacidade de abordagem global (e.g., apreende as informações e resolve os problemas de modo global e identifica sobretudo as ideias principais) ou analítica (e.g., apreende as informações por pequenas unidades e apreende sobretudo os pormenores) (Serafini, 2001).

Durante o ano letivo, fomos articulando com os docentes dentro e fora do contexto sala de aula, no sentido de orientar dentro do programa a ser lecionado, estratégias para

favorecer as aprendizagens dos alunos, nomeadamente incentivar à associação de elementos agradáveis, gratificantes e atraentes (e.g., filmes, exposição de imagens, comparação com situações reais, esquemas).

Na verdade, nem sempre é fácil motivar os alunos para o estudo, é importante salientar a importância das características individuais de aprendizagem que influenciam o rendimento escolar. Ou seja, por exemplo, numa turma, identificar quais os alunos mais introvertidos, pois terão mais aproveitamento com matérias e situações estruturadas. Os mais extrovertidos conseguem obter melhores resultados com situações de aprendizagem predominantemente livre e por meio do método de descoberta (Serafini, 2001).

Serafini (2001) refere que “louvar e criticar os estudantes produz melhores resultados do que a ausência de reações”(p. 138). Assim, no seguimento da avaliação do 1º período do material escolar, no início do 2º período foi feita a monitorização do material dos alunos do 5º ano. Aos alunos que trouxeram o material necessário, foi entregue um aviso (louvor) para os EE, a felicitar o seu educando por trazer todo o material. Aos alunos que não trouxeram, foi-lhes entregue um aviso (crítica) para os EE, a recordar a importância de trazer o material para as aulas (Anexo J).

O sucesso da atividade docente passa, não só pelo conhecimento que tem do funcionamento dos seus alunos e da sua capacidade de transmitir (ensinar) conhecimento, mas também pela capacidade de motivar os alunos.

A autora Serafini (2001) sugere conselhos práticos para a comunidade docente (v. Quadro 4), com o objetivo de criar uma atitude positiva no estudante e uma melhor motivação.

Quadro 4: Conselhos para motivar os estudantes (Serafini, 2001, p. 139)

-
1. Reagir de forma positiva louvando, mostrando agrado e sorrindo perante cada tarefa bem realizada e cada comportamento que revele um progresso de um aluno relativamente ao passado.
 2. Criar uma atmosfera serena em que o aluno não se sinta ameaçado por punições.
 3. Dar oportunidade a cada um de mostrar em publico as capacidades que tem, permitindo-lhe desenvolver atividades em que é bem sucedido, de modo a que isso constitua uma aspeto gratificante.
 4. Estimular a autoestima dos estudantes e ajudá-los a elevar e alargar o âmbito das suas aspirações. Muitas vezes os estudantes não têm imaginação suficiente para aspirar a objetivos ambiciosos.
 5. Tornar explícitos os critérios de avaliação
 6. Mostrar aos estudantes que se espera deles os melhores resultados. Com efeito, as nossas expectativas acerca dos comportamento do estudante desempenham um papel positivo e incitam-no a empenhar-se ao máximo, enquanto expectativas de fracasso criam à partida uma atitude de desencorajamento.
-

*Tabela adaptada de Serafini, M. (2001). *Saber Estudar e Aprender*. (3ª edição). Lisboa: Editorial Presença.*

No entanto, muitos professores, apesar de utilizar parte das técnicas referidas, nesta população em particular, demonstram cansaço e desmotivação, como se estivessem perante uma batalha inglória. Esta realidade sugere, além da promoção de competências diversas (cognitivas, pessoais, emocionais) para um ajustamento psicológico das crianças e jovens do agrupamento, a necessidade da atuação do Psicólogo na consultoria junto dos professores no sentido de os apoiar, motivar e mobilizar junto dos alunos.

CAPÍTULO III

Descrição e Análise de Casos Clínicos

Numa fase inicial do estágio, acompanhei a Dr.^a Ana Paula nas intervenções individuais. Foi a primeira vez que tive a oportunidade de observar a aplicação da psicologia na prática. Confesso que me senti empolgada e tentei absorver toda a informação que os meus sentidos recolhiam. A forma como a psicóloga olhava, falava, os gestos, os apontamentos, a forma como utilizava os instrumentos de avaliação, os pormenores que subtilmente me indicava, fundamentais para a avaliação do aluno, e que aos meus olhos passavam despercebidos. Foi nesses momentos enriquecedores, em que o meu papel consistia em observar e tomar notas, que contribuíram, e muito, para o desenvolvimento das minhas competências como aspirante a psicóloga.

Seguidamente são apresentados dois dos casos que tive o privilégio de acompanhar durante o percurso de estágio. Cada caso integra: a descrição do aluno, história de desenvolvimento (académico, familiar, informação recolhida do Processo Interno do Aluno) o motivo da referenciação do aluno e a apresentação do problema; a avaliação, com a indicação dos instrumentos utilizados, apresentação dos resultados e sugestão do diagnóstico, bem como o diagnóstico axial e diferencial, conceptualização do caso com a seleção do

tratamento e análise funcional do aluno; a intervenção, com os instrumentos e técnicas utilizadas e discussão dos resultados; e por último, uma reflexão crítica do caso.

Saliento que no primeiro contacto com os alunos, no sentido de estabelecer a relação terapêutica, adotei uma postura descontruída, com linguagem adequada às crianças. As sessões foram iniciadas com assuntos do interesse das crianças (e.g., futebol, desenhos animados, jogos de computador) de forma a facilitar a relação. Acredito que consegui estabelecer uma relação calorosa e de compreensão com os alunos. Após estabelecer a relação terapêutica, foi explicado de forma simples qual a minha função e os objetivos da nossa sessão. Um dos instrumentos utilizado para explorar áreas de funcionamento das crianças foi a Entrevista Clínica Semiestruturada para Crianças e Adolescentes (6-18 anos) (SCICA) de MacConaughy e Achenbach (1994) versão portuguesa e adaptada por Araújo, Gonçalves & Teixeira (1996).

3.1. Caso do J.

Tive oportunidade de conhecer o J., um jovem tímido de 11 anos, que no primeiro encontro apenas falava quando questionado, mas rapidamente descontraiu e nas sessões que se seguiram, abordava espontaneamente temas do seu interesse.

O J. foi referenciado ao SPO, pelo Diretor de Turma, por apresentar graves dificuldades em adquirir novas aprendizagens. O aluno demonstra muitas dificuldades em acompanhar a matéria lecionada, lê com muita dificuldade, apresenta uma caligrafia muito irregular e com erros.

O J. vive com os pais e a irmã de 14 anos. O pai trabalha numa pizzeria e a mãe está desempregada, mas ocasionalmente presta serviços de limpeza. Quanto à escolaridade dos pais, essa é desconhecida. A família reside numa casa arrendada. É uma família de classe

média baixa. Os pais sempre demonstraram-se ansiosos com a vida escolar do filho pelas dificuldades que este tem demonstrado.

Durante a infância, esteve internado por salmonelose, teve febre tifóide e fazia bronquiolites com frequência. Aos 4 anos foi detetado que o J. tinha dificuldade de audição e visão. Foi diagnosticado com uma possível adenoidite crónica. Atualmente não apresenta dificuldades auditivas.

As dificuldades do aluno com a leitura começaram a tornar-se evidentes no 1º ano de escolaridade, porque não conseguia ler nem reconhecer as palavras simples que os colegas podiam ler facilmente. Nesse ano, foi avaliado por técnicos da Universidade Fernando Pessoa na área da Terapia da Fala. O aluno iniciou consultas de Terapia da Fala, mas desistiu pouco depois, com a justificação de cansaço do aluno por parte da mãe. Apesar de ter usufruído de um Programa Educativo Individual (PEI), as dificuldades de leitura e escrita perduraram durante o 1º Ciclo.

O J. no 2º ano de escolaridade esteve a cumprir conteúdos programáticos do 1º ano. Mesmo no final do ano, apesar da evolução (lenta), continuava a revelar muitas dificuldades na escrita de frases e muitas incorreções a nível ortográfico. Na área da matemática, revelava dificuldades na resolução de situações problemáticas. Era um aluno que se distraía com facilidade e necessitava da presença de um adulto para se manter focado na tarefa. Nesse ano, o aluno atingiu os objetivos mínimos do seu PEI e transitou para o 3º ano.

Durante o 3ºano, o aluno, na área de Língua Portuguesa, apresentava caligrafia continua muito irregular, variando muito o tamanho e até forma, e por vezes não respeitava os espaços entre as palavras. Confundia alguns fonemas, como “v,f,m,n,c,q” e o som de algumas vogais e trocava sistematicamente os grafemas “b,d,p,q”. Escrevia com bastantes erros ortográficos e o seu vocabulário era restrito. Na área da Matemática apresentava dificuldades na interpretação e compreensão de enunciados e o seu nível do cálculo mental

necessitava de muito trabalhado. No 1º e 2º período, no relatório de avaliação de educação especial, o J. atingiu mais alguns dos objetivos do seu PEI e teve o aproveitamento de bom. No entanto, no 3º período houve uma redução para insuficiente na sua classificação, não apresentando evolução nas aprendizagens. Os problemas de atenção e concentração do aluno mantiveram-se, distraía-se com facilidade e necessitava da presença do adulto para a realização das tarefas. Apresentou pouca evolução ao nível da leitura, interpretação e compreensão de enunciados matemáticos, no raciocínio lógico e no cálculo mental. Nesse ano letivo o aluno tornou-se mais participativo e desinibido no grande grupo. No entanto, não atingiu os objetivos do seu PEI e ficou retido no 3ºano.

No 3º ano (2011/2012), cumpriu o plano curricular de 2ºano de acordo com o seu PEI. Na sua avaliação, apesar das melhorias e da criatividade na produção de pequenos textos escritos, o aluno apresentava dificuldades na aplicação das regras gramaticais, de concordância e correção ortográfica. O seu aproveitamento em termos qualitativos foi suficiente e transitou para o 4ºAno.

No ano letivo 2012/2013 ficou retido no 4ºAno, pois o seu aproveitamento não foi suficiente, tendo obtido uma classificação global de “2” (insuficiente). No ano seguinte (2013/2014), com 10 anos, o aluno transitou com suficiente para o 2º ciclo.

No presente ano letivo (2014/2015) o aluno encontrasse inscrito e a frequentar o 5º ano do 2º Ciclo. Após análise sociométrica (Anexo O) da turma do J., verificamos que dos onze colegas de turma, dois escolheram o J. para trabalhar em contexto sala de aula e quatro dos colegas acredita que o aluno os escolheria para trabalhar. Três dos colegas de turma preferem o J. para estar e conviver. Estes dados sugerem que o J. estabelece e mantém relações de amizade com os colegas dentro e fora da sala de aula.

O aluno apresenta boas competências sociais, e apesar de alguns conflitos com os pares, estabelece relações de amizade com os colegas de turma. Refere ter uma relação boa

com a família. É frequente o contacto com a irmã no recinto escolar e com os pais, pelo telemóvel, no fim das aulas (algo que aconteceu durante as nossas sessões).

Avaliação

Para a avaliação do funcionamento cognitivo do aluno foi utilizada a WISC-III (Escala de Inteligência de Wechsler para Crianças, 3ª edição). A prova permite avaliar os pontos fortes e fracos do desempenho cognitivo. Esta escala reúne ainda as capacidades dos sujeitos em dois grandes grupos: QI Verbal, que avalia várias facetas da aptidão verbal e QI de Realização, que mede aptidões como raciocínio espacial, capacidade de conceptualização, coordenação visuo-motora, entre outras. Durante a aplicação da prova, o aluno evidenciou algumas dificuldades próprias de crianças disléxicas (e.g., dificuldades na memória visual imediata e na precisão associativa).

Quanto aos resultados globais, o J. obteve um QI Verbal (QIV) que corresponde a um funcionamento intelectual médio. Quanto ao QI de Realização (QIR) o resultado obtido corresponde a um funcionamento intelectual médio inferior. Relativamente ao QI de Escala Completa (QIEC), que corresponde à medida global do funcionamento intelectual, o aluno obteve um resultado compatível com um funcionamento intelectual médio inferior. O desempenho do aluno em tarefas que apelam a competências verbais apresenta valores superiores aos resultados das tarefas que apelam a competências não-verbais (ex. raciocínio espacial, organização preceptiva) (Anexo L)

O resultado da prova indica-nos que o aluno apresenta poucos conhecimentos adquiridos a partir da educação na escola e na família (e.g., poucas oportunidades culturais, pouca curiosidade intelectual, poucos interesses, pouca leitura exterior), muitas dificuldades de aprendizagem, nomeadamente na compreensão de questões longas (apresenta valores estatísticos inferiores a 2DP abaixo da média no subteste “Informação”). Por outro lado, o

aluno apresenta resultados que indicam competência linguística, conhecimentos lexicais, capacidade na elaboração do discurso e precisão do pensamento (i.e., compreensão das palavras, aquisição, revela conhecimentos adquiridos, cognição e formação de conceitos, capacidade no manuseamento de conceitos verbais abstratos, entre outros) (com valores dentro da média esperada no subteste “Vocabulário”). Apresentou capacidade para estabelecer relações lógicas e a formação de conceitos verbais ou de categorias (subteste “Semelhanças”)

O resultado indica-nos que a sua capacidade para exprimir as suas experiências está ligeiramente comprometida, revelando um conhecimento de regras de relacionamento social, embora com alguma dificuldade de argumentação (quando justifica as respostas) e de flexibilidade mental, quando é solicitada uma segunda resposta no mesmo item (subteste “Compreensão”)

O resultado do subteste “Aritmética” indica-nos que o J. apresenta uma capacidade de cálculo mental dentro dos parâmetros esperados para a sua idade, revelando capacidade ao nível das funções que implicam operações matemáticas simples e complexas. Ao nível das competências de *input* (funções percetivo-visuais e auditivas), o aluno apresenta uma reduzida capacidade da memória sequencial (Memória de Dígitos na Ordem Direta), revelando um desempenho contudo mais reduzido em tarefas que envolvam o recurso à memória de trabalho (Memória de Dígitos no Sentido Inverso).

O J. revela uma velocidade de processamento da informação e de capacidade de trabalho comprometida, indica-nos uma capacidade de execução da tarefa lenta, impulsiva, com reduzido planeamento e com a presença de erros (subtestes “Código” e “Pesquisa de Símbolos” com 1DP abaixo da média).

Nas provas de organização percetiva, o aluno, revelou pouca capacidade de discriminação percetiva, atenção/concentração, atenção aos detalhes, competências

visuoperceptivas, competências visuomotoras e visuoespaciais (conceptualização do todo a partir das partes), coordenação visuomotora, representação e persistência (subtestes “Disposição de Gravuras” e “Completamento de Gravuras” com valores inferiores à média).

O J. apresenta um nível intelectual médio inferior, com o comprometimento de algumas funções essenciais para uma aprendizagem eficaz, associado a uma disortografia²⁰.

Um perfil específico no desempenho de alguns subtestes da WISC-III de indivíduos com dislexia apresenta maiores prejuízos nos subtestes Código, Aritmética, Informação e Dígitos, evidenciando um perfil denominado ACID (Kaufman, 1981 cit. in Cruz-Rodrigues, Mecca, Oliveira, Ueki, Bueno & Macedo, 2014). O nosso aluno apresenta prejuízo nos subtestes indicados à exceção do subteste Aritmética.

Perante a suspeita de dislexia, a Dra. Ana Paula, sugeriu que fizesse a avaliação dos cadernos do aluno. Era visível uma caligrafia muito irregular, disforme e por vezes ilegível. As dificuldades na expressão escrita eram evidentes pelos erros ortográficos, troca/inverte/omite/acrescenta, grafemas, confunde e inventa palavras. Exemplos de palavras encontradas no caderno do aluno: podere (poder), tumar (tomar), detado (deitado), brusos (bruços), prai (praia), distraído (distraído), tme (tem), comoniarlhe (comunicar-lhe), runião (reunião).

Tive oportunidade de observar o comportamento do aluno no contexto de sala de aula e verifiquei que o J. apresenta insegurança e pouca confiança em si mesmo. Quando era colocada uma questão pela professora, o J. olhava em redor para os colegas em busca de pistas ou da minha aprovação segredando: “*É esta? Posso responder?*”. O aluno apresenta reduzida motivação e interesse por atividades que impliquem competências de leitura e escrita. É necessário alertar, frequentemente, para registar no caderno a informação que está a ser exposta pelo professor. O aluno apresenta elevado défice de atenção e concentração que

²⁰ A disortografia pode definir-se como “o conjunto de erros da escrita que afectam a palavra mas não o seu traço ou grafia” (Garcia Vidal, 1989, p. 227 cit. in Torre & Fernández, 2001, p. 76)

agravam as suas dificuldades de aprendizagem. O medo de falhar, de ser avaliado e do ridículo levam-no a justificar-se com frequência, “enganei-me”, “ah, espera, não...”, “é isso, eu sabia...”, “já sei...”, “esqueci-me”. Apesar das justificações, comete os mesmos erros ou idênticos, sejam ortográficos ou de compreensão de textos curriculares (5ºAno).

Para avaliar a compreensão, precisão e a fluência de leitura, foi aplicado o Teste de Leitura “O Rei” Forma B (Carvalho & Pereira, 2009) (Anexo M). Consiste numa prova, em que se pede ao aluno para ler em voz alta o texto “O Rei vai nu” em prosa, com 281 palavras. A média do índice de fluência (número de palavras lidas num minuto) e do índice de precisão (percentagem de palavras corretamente lidas) para o 5ºano de escolaridade é de 98 palavras por minuto e 114% respetivamente (Carvalho & Pereira, 2009).

No Teste de Leitura “O Rei” (Tabela 8) o J. obteve, no índice de precisão 97,15%, valor inferior à média e no índice de fluência, 81,5 palavras por minuto, valor inferior a um desvio padrão abaixo da média, resultado que sustenta, segundo o DSM-5, o diagnóstico de Perturbação Específica de Aprendizagem com prejuízo na leitura e escrita (Dislexia) (APA, 2014).

Tabela 8: Resultados do J. no Teste de Leitura “O Rei” Forma B (Carvalho,2009)

Tempo (T) (seg)	Nº palavras lidas (PL)	Nº de Erros (E)	Nº de palavras		Índice de Precisão IP=(PLC/PL)*100
			lidas corretamente (PLC=PL-E)	Índice de Fluência IF=[PLC/T(seg)]*60	
201	281	8	273	81,49253731	97,15302491

O aluno apresentou boa compreensão do texto, possivelmente devido ao facto do aluno já ter tido contacto com o texto no ensino primário. A fluência e precisão ficam comprometidas, quando é pedido ao aluno para ler um texto académico, ou um texto com maior número de palavras irregulares. As dificuldades na expressão verbal são, também, uma das características das crianças com dislexia. O J. tem dificuldade na compreensão de textos

acadêmicos e no raciocínio matemático. Na disciplina de Inglês, o aluno, apresenta elevada dificuldade, não conseguindo decodificar palavras básicas.

Apesar do aluno apresentar déficit fonológico, que apenas afeta a decodificação, as competências cognitivas superiores estão intactas (inteligência geral, o vocabulário, a sintaxe, o discurso, o raciocínio e a formação de conceitos), evidenciam-se, nomeadamente pela capacidade para ler e compreender melhor as palavras que já leu, praticou várias vezes e apresenta maior facilidade de aprendizagem dos conteúdos compreendidos do que memorizados. Ou seja, o aluno após memorizar e compreender uma palavra, ele facilmente a reconhece num texto, caso seja uma nova palavra (e.g., palavras novas usadas nos textos académicos como estratosfera ou sismógrafo) o aluno apresenta muitas dificuldades em reconhecer/decodificar a palavra, no entanto, quando lhe é lida e explicado o significado o aluno aprende com mais facilidade.

O aluno apresenta dificuldades de aprendizagem com déficit ao nível da leitura e escrita (i.e., lê de forma imprecisa e com esforço, dificuldades em compreender o que lê, dificuldades ao nível ortográfico e na expressão escrita), dificuldades que o aluno mantém desde o 1º ciclo. As competências académicas afetadas estão abaixo do esperado para a idade cronológica do aluno, causando interferência significativa no seu desempenho académico.

Tendo em consideração os critérios de diagnóstico, verifica-se que o aluno apresenta resultados e características (preenche os critérios) compatíveis com o quadro de Perturbação Específica de Aprendizagem (APA, 2015) com prejuízo na leitura (Dislexia), i.e., dificuldades na leitura ao nível da decodificação e fluência, bem como na compreensão de textos, nomeadamente textos académicos (5ºano). Apresenta, também, prejuízo na expressão escrita, como referido anteriormente.

A Perturbação Específica de Aprendizagem com prejuízo na leitura (dislexia) é uma incapacidade específica da aprendizagem, de origem neurobiológica. Caracteriza-se pelas

dificuldades na correção e/ou fluência na leitura de palavras e por fraca competência leitora e ortográfica. Estas dificuldades resultam de um déficit fonológico que dificulta apenas a descodificação. Segundo Teles (2004):

“dificuldade na discriminação e processamento dos sons da linguagem, a consciência de que a linguagem é formada por palavras, as palavras por sílabas, as sílabas por fonemas e o conhecimento de que os caracteres do alfabeto são a representação gráfica desses fonemas” (p. 1).

No Quadro 5, é apresentado o Diagnóstico Axial de acordo com as normas da APA (2014).

Quadro 5: Diagnóstico Axial (Caso J.)

Eixo I: 315.0 Perturbação Específica da Aprendizagem: Com prejuízo na leitura [F81.0]

315.2 Com prejuízo na expressão escrita [F81.81]

Eixo II: V71.09 Sem diagnóstico [Z03.2]

Eixo III: Nenhuma

Eixo IV: Nenhum

Eixo V: AGF = 80 (atraso no rendimento escolar)

Foram apresentados os dados que sustentam o diagnóstico referido, o aluno demonstra um nível de funcionamento intelectual normativo (QI=80), com prejuízo na precisão e fluência leitora (inferior à média e inferior a 1,0 DP abaixo da média populacional para a idade) (APA, 2014).

O diagnóstico do aluno diferencia-se da deficiência intelectual dado que as suas dificuldades de aprendizagem surgem na presença de níveis normais de funcionamento cognitivo (i.e., resultados totais de QI de, no mínimo, 70+/-5). O aluno apresenta resultados de funcionamento cognitivo normativos (QI=80).

Apesar do aluno na infância ter sido diagnosticado com uma possível adenóidite crónica (otites frequentes), atualmente o aluno não apresenta qualquer problema auditivo,

assim a Perturbação específica de Aprendizagem diferencia-se das dificuldades de aprendizagem devidas a problemas neurológicos ou sensoriais.

Diferencia-se de perturbações neurocognitivas, uma vez que na perturbação específica de aprendizagem, a expressão clínica de dificuldades específicas de aprendizagem ocorre durante o período de desenvolvimento e não como um declínio acentuado a partir de um estado clínico anterior (APA, 2014).

Diferencia-se da Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA) porque neste quadro clínico as dificuldades específicas de aprendizagem podem não se refletir. Apesar do aluno apresentar défice de atenção e concentração, não preenche os critérios de diagnóstico para PHDA (APA, 2014).

O caso apresentado diferencia-se das dificuldades académicas e de processamento cognitivo associadas às perturbações psíquicas como esquizofrenia ou psicose, porque nestas perturbações ocorre um declínio rápido nos domínios funcionais referidos algo que não acontece na perturbação específica de aprendizagem (APA, 2014).

Apesar do aluno apresentar boa adaptação no contexto escolar, a perturbação específica de aprendizagem pode apresentar comorbilidade com outras perturbações, nomeadamente do humor (e.g., ansiedade ou depressão). As dificuldades que o aluno apresenta, como referi anteriormente, podem causar embaraço e desencadear emoções negativas. No entanto, com o acompanhamento adequado, o aluno pode ultrapassar as suas dificuldades e melhorar o seu rendimento académico.

Sabemos que a prevalência da Perturbação Específica de Aprendizagem, entre crianças em idade escolar, nos domínios académicos da leitura, escrita e matemática é de 5 a 15%, em diferentes idiomas e culturas (APA, 2014). O seu desenvolvimento ocorre nos primeiros anos do ensino básico, quando as crianças iniciam a aprendizagem da leitura, escrita e cálculo. No entanto, na primeira infância (pré-escolar) algumas das funções

linguísticas encontram-se comprometidas como dificuldades na rima e contar ou dificuldades na motricidade fina (importante para a escrita). Podem ocorrer manifestações comportamentais como, por exemplo, pouco envolvimento na aprendizagem ou comportamentos de oposição. O J. ao longo do seu desenvolvimento apresentou comprometimento das funções referidas.

Para ajudar o aluno a superar parte das suas dificuldades, a Dra. Ana Paula sugeriu que estivesse com o J., uma vez por semana, para trabalhar as diferentes áreas curriculares, ajudando-o na leitura e compreensão de textos e na realização dos trabalhos de casa. Para isso, foi agendada uma reunião com a Diretora de turma e com a Mãe do J. para definir uma hora compatível com o horário do aluno.

Apesar da dislexia permanecer ao longo da vida, o seu curso e expressão clínica pode variar ao longo do ciclo de vida, vai depender das interações entre as exigências/experiências ambientais, a variedade e a gravidade das dificuldades individuais de aprendizagem, as capacidades individuais de aprendizagem, comorbilidades e sistemas de apoio e intervenção disponíveis.

A Perturbação Específica de Aprendizagem que o J. apresenta diferencia-se de variações normais no desempenho académico, uma vez que as dificuldades de aprendizagem que o aluno manifesta mantêm-se na presença de oportunidades educacionais adequadas no mesmo contexto e com a mesma educação escolar que o grupo de colegas.

A intervenção junto do aluno centrou-se no apoio ao estudo tendo por base uma abordagem psicolinguística. Ou seja, foram realizadas tarefas para melhorar a receção auditiva (e.g., compreensão de textos lidos em voz alta), visual (e.g., exercícios de leitura compreensiva), associação auditiva (e.g., construções de frases, ordenação, encerramento e complemento), associação visual (e.g., ordenação sequencial, à medida que lhe descrita verbalmente a série), expressão verbal (e.g., leitura compreensiva, promoção da expressão da

opinião sobre os temas abordados na aula ou do seu interesse) e o encerramento gramatical (e.g., memorização de matéria das diferentes disciplinas, reconhecimento das formas corretas das palavras) (Torres & Fernández, 2001).

Intervenção

No primeiro momento de intervenção, o J. estava muito ansioso porque ia ter teste de Ciências, e como tinha muitas dificuldades em interpretar os textos, não estava a compreender a matéria. Assim, começamos por abordar a unidade do livro que estava previsto sair no teste, o ciclo da água. Uma vez que o problema do aluno reside no sistema de decodificação das palavras escritas, decidi ler o texto em pequenas partes e pedi ao aluno para dizer por suas palavras o que eu tinha lido. Depois de terminar o texto, voltava a repetir o processo, e assim sucessivamente até o J. conseguir explicar por palavras dele os conteúdos trabalhados. O J. teve um bom resultado no teste de ciências, isso fez com que ficasse muito motivado para as sessões seguintes.

Na segunda sessão, o objetivo era conseguir que o J. organizasse os cadernos. Comecei por ajudá-lo a destacar a informação mais importante no caderno (tinha tudo escrito a azul) como os sumários e os temas principais abordados na lição, assim era mais fácil orientar-se na informação que estava escrita. Aconselhei o J. a pedir um caderno emprestado para atualizar os sumários. Alguns dos cadernos tinham apenas uma folha escrita (2º período).

No nosso terceiro encontro, ofereci uma agenda ao J., para facilitar a organização dos tempos estudo e para agendar os trabalhos e testes. Analisamos o horário escolar definimos tempos de estudo durante a semana e ficou acordado que iria assinalar na agenda os trabalhos de casa, assim não tinha de ver os cadernos todos à procura dos trabalhos (que muitas vezes

não apontava). Também ficou definido um pequeno texto sobre a matéria de história que tínhamos trabalhado na sessão.

Na quarta sessão o J. não compareceu. Tentei ligar para o telemóvel, mas ele não atendeu. Deixei uma mensagem a perguntar se estava tudo bem. Não me respondeu.

Na quinta sessão, não esperei que J. viesse ter ao gabinete (GAAP), fui diretamente à sala onde ele tinha aulas e pedi que me acompanhasse. O J. estava animado, queria ter o apoio ao estudo, no entanto, desviava o olhar quando falava com ele, parecia ter receio de me encarar, provavelmente porque tinha faltado na sessão anterior. Ele deu a justificação que se tinha sentido indisposto. Quando chegamos à biblioteca, local onde trabalhávamos, pedi para tirar os cadernos e a agenda. Fiquei surpreendida e um pouco triste (embora não tenha demonstrado) quando o J. disse que tinha estragado a agenda (sem querer) e não tinha feito o que lhe tinha pedido. Então começamos por trabalhar o texto da sessão anterior e correção dos erros. Trabalhei com o J. novo vocabulário da disciplina de ciências para que consiga identificar no texto e explicar o seu significado. Pedi que fizesse uma ficha do livro para sedimentar os conteúdos abordados.

Na semana seguinte, fui informada que o J. iria ser operado e não poderia comparecer às aulas. Na semana em que o aluno foi operado, entrei em contacto com a Mãe para saber como se encontrava o J. e para saber quando voltaria para a escola. A mãe informou-me que a cirurgia correu bem e assim que estivesse recuperado, o J. voltaria para a escola.

Infelizmente, por questões académicas, não foi possível dar continuidade ao apoio. Mantemos o contacto informal nos intervalos, é um menino que se tem revelado mais ativo e comunicativo, principalmente com os pares. No entanto, tenho receio que as suas dificuldades do J. se agravem devido à falta de apoio individualizado, à pouca monitorização dos trabalhos de casa pelos pais e à pouca autonomia que evidencia na realização dos exercícios académicos.

Reflexão crítica

Acredito que fornecer melhor qualidade de estimulação cognitiva no contexto escolar, com enriquecimento de vocabulário e ensino de estratégias de compreensão linguística oral e escrita, em vez da mera exposição ao material escrito, pode favorecer o desenvolvimento intelectual e linguístico dos alunos com dificuldades específicas de aprendizagem (Cruz-Rodrigues *et al.*, 2014).

Para uma intervenção eficaz é importante acompanhar regularmente o aluno (três ou mais sessões por semana) (Marcelli, 2005). Infelizmente, esse acompanhamento regular não foi possível, ficando o aluno sem apoio específico. É importante repensar as estratégias e planos de intervenção junto dos alunos que apresentam estas e outras dificuldades e que necessitam de um apoio mais especializado e contínuo, no sentido de melhorar as aprendizagens e o desempenho académico.

3.2. Caso do M.

O M. tem 7 anos e frequenta o 2º ano numa das escolas do 1º ciclo do agrupamento. Sempre que ia à sala chamar o M., era recebida com um grande sorriso, e era ali mesmo, no corredor, a caminho da biblioteca que começava a nossa sessão, ele gostava de partilhar acima de tudo, os elogios que a professora lhe dava pelo seu desempenho a matemática.

O M. vive, num apartamento social próximo da escola, com os seus pais, três irmãos mais novos o J.(7A), o N.(2A), o R.(6M) e uma irmã mais velha a F.(10A). Na mesma escola de M., mas no Jardim-de-infância, anda um dos irmãos e a irmã mais velha frequenta o 5º ano na escola sede do agrupamento. É de referir que os irmãos, também, apresentarem dificuldades de aprendizagem. Dos encontros que tive, por acaso, com a irmã de M., essa demonstrou sempre, pouco interesse pela escola, procurando sistematicamente justificação

para faltar às aulas. Perante esta situação, os pais foram contactados, por telefone e pessoalmente, mas a situação não se alterou.

Os pais de M. encontram-se desempregados e a família usufrui de apoios sociais. A investigação demonstra que para além das variáveis mais associadas a características dos alunos, o contexto familiar, as dinâmicas e processos estabelecidos pelos seus elementos onde estes se inserem, tem um impacto significativo no seu percurso académico, podendo, em meios mais desfavorecidos, haver ausência de experiências linguísticas variadas, essenciais para o bom desempenho académico (Soares, Almeida & Primi, 2014).

Devido às dificuldades de aprendizagem que M. evidenciava, principalmente na leitura, foi feito o pedido de intervenção por parte da professora do aluno ao SPO. A professora refere que o M. é muito aplicado e que compreende muito bem a matéria lecionada, no entanto, quando lhe é pedido para ler um pequeno texto, o aluno fica desconfortável e pede à professora para não ler. Quando tenta ler, soletra as letras da palavra mas não lê a palavra.

No 1º ano (2013/2014) o aluno conhecia as letras, no entanto não conseguia ler palavras simples. Como tinha apenas 6 anos, não houve intervenção por parte do SPO, uma vez que não havia mais dificuldades (sinais) nem problemas restantes aprendizagens.

No entanto, uma vez que o aluno não evoluiu na leitura como os restantes colegas, a professora titular de turma, sinalizou o aluno para ser avaliado pelo SPO. Num primeiro momento, a Dra. Ana Paula, aplicou exercícios de cálculo, aos quais M. aderiu prontamente e demonstrou o seu gosto pelos números. Com os exercícios foi possível verificar que o aluno apresenta capacidade de aprendizagem, conseguindo fazer cálculos simples mentalmente.

Avaliação

Foi feita uma avaliação do funcionamento cognitivo com a WISC-III. O M. obteve um resultado no QI Verbal (QIV) correspondente a um funcionamento intelectual médio. Quanto ao QI de Realização (QIR), o resultado obtido pelo M. correspondeu a um funcionamento intelectual médio. Relativamente ao QI de Escala Completa (QIEC), que corresponde à medida global do funcionamento intelectual, o aluno obteve um resultado compatível com um funcionamento intelectual médio (Anexo N).

O M. apresenta globalmente um índice de compreensão verbal na média esperada para a sua idade. No entanto, o resultado do subteste “Informação” indica-nos que o aluno apresenta poucos conhecimentos adquiridos a partir da educação na escola e na família, provavelmente associadas a poucas oportunidades culturais e pouca leitura exterior. O aluno apresenta valores abaixo da média esperada para a sua idade. O resultado do subteste “Semelhanças” indica-nos uma boa capacidade para estabelecer relações lógicas e a formação de conceitos verbais ou de categorias dentro da média esperada para a sua idade; contudo, uma análise mais detalhada das suas respostas permite-nos constatar a presença de respostas concretas, que refletem simplesmente uma aprendizagem formal, resultante das associações do dia-a-dia. O resultado do subteste “Compreensão”, que pretende avaliar o conhecimento cultural, o desenvolvimento da linguagem e o raciocínio, situa-se na média esperada para a sua idade. Revelou, tal como na prova de semelhanças, a presença de respostas mais concretas como por exemplo devemos atravessar a passadeira “porque (senão) os carros atropelam”. O resultado do subteste “Vocabulário” apresenta valores que se situam na média revelando-nos uma competência linguística caracterizada por alguns conhecimentos lexicais. Apresenta contudo uma baixa elaboração do discurso e precisão do pensamento (dificuldade na compreensão das palavras, poucos conhecimentos adquiridos e poucos conteúdos semânticos).

O resultado do subteste “Aritmética” indica-nos que M. revelou dificuldades no cálculo mental com valores abaixo da média esperada para a sua idade. Ao nível das competências de *input*, o aluno apresentou uma reduzida capacidade da memória sequencial (“Memória de Dígitos na Ordem Direta”) e revela um desempenho menos eficaz em tarefas que envolvem o recurso à memória de trabalho (“Memória de Dígitos no Sentido Inverso”) com valores inferiores a um desvio padrão abaixo da média.

Nas provas de organização perceptiva, M. apresentou valores que globalmente se situam na média esperada para a sua faixa etária. No entanto, atingiu valores inferiores à média em competências visuoespaciais (subteste “Cubos”), revelando problemas a nível perceptivo. No subteste “Composição de Objetos” apresentou valores que se situam ligeiramente abaixo da média. Revela ainda uma adequada perceção e compreensão de situações sociais, capacidade de sequência e planeamento, noções temporais e atenção aos detalhes (subtestes “Disposição de Gravuras” e “Completamento de Gravuras”), apresentando valores que se situam ligeiramente acima da média.

O aluno revelou uma velocidade de processamento da informação e de capacidade de trabalho dentro da média prevista para a sua faixa etária. Revelou competências de planeamento e em codificar a informação para processamento (subteste “Labirintos” com valores na média esperada).

A par da prova para avaliação do seu funcionamento cognitivo foi feita a avaliação da leitura, através do recurso ao teste de leitura “O Rei” Forma B (Carvalho & Pereira, 2009; Pinto, 2013). Como referido anteriormente, consiste numa prova, em que se pede ao aluno para ler em voz alta o texto “O Rei vai nu” em prosa, com 281 palavras. A média do índice de fluência (número de palavras lidas num minuto) e do índice de precisão (percentagem de palavras corretamente lidas) para o 2º Ano de escolaridade é de 63 palavras por minuto e 94% respetivamente (Carvalho & Pereira, 2009).

Os resultados do M. no Teste de Leitura “O Rei” (Carvalho & Pereira, 2009) (Tabela 9) indica-nos que o aluno encontra-se muito abaixo da média esperada para a sua faixa etária. O M. obteve, no índice de precisão 31,75%, valor inferior a 15 desvios padrões abaixo da média e no índice de fluência, 3,73 palavras por minuto, valor inferior a dois desvios padrões abaixo da média, resultado que sustenta o diagnóstico de Perturbação Específica de Aprendizagem, Dislexia (APA, 2014).

Tabela 9: Resultados do M. no Teste de Leitura “O Rei” Forma B (Carvalho & Pereira, 2009)

Tempo (T) (seg)	Nº palavras lidas (PL)	Nº de Erros (E)	Nº de palavras		
			lidas corretamente (PLC=PL-E)	Índice de Fluência IF=[PLC/T(seg)]*60	Índice de Precisão IP=(PLC/PL)*100
1398	274	187	87	3,73	31,75

Assim, para avaliar a consciência fonológica, recorremos a uma das subprovas da Bateria de Provas Fonológicas (Silva, 2002). A subprova utilizada incluiu como tarefa a classificação avaliada em dois níveis: silábico e fonético. Assim, foi aplicada a prova de classificação com base no fonema inicial tendo o aluno apresentado algumas dificuldades em identificar os fonemas [a] e [v], demorando na sua identificação (“*se eu pudesse pôr aqui as letras sabia*”). O aluno soletrava as palavras e fazia muito esforço para identificar quais iniciavam com o mesmo fonema. Apresentou um melhor desempenho na prova de Classificação com Base na Sílabo Inicial.

Para avaliar a sua compreensão leitora, foi-lhe lido o conto “O Rato do Campo e o Rato da Cidade” (Anexo M). O aluno apresentou dificuldades na compreensão da história, confundiu alguns acontecimentos e necessitou de ajuda. A sua escuta foi moderada (e manteve-se em constante movimento na cadeira) Participou na exploração da história, mas com dificuldades. Não fez perguntas, mas deu a sua opinião (“*vão trocar de casa*”). O aluno referiu não ter hábitos de leitura em casa.

Os hábitos de leitura reduzidos dificultam o desenvolvimento de vocabulário e dos conhecimentos gerais, comprometendo a aprendizagem do aluno. Os resultados apresentados revelam a presença de um déficit na componente fonológica da linguagem, que é inesperada em relação a outras competências cognitivas. Este déficit poderá conduzir a futuras dificuldades ao nível da compreensão da leitura. O aluno apresentou, no entanto, uma adequada compreensão de textos académicos (2ºano) quando estes lhe foram lidos.

O M. apresenta resultados significativamente muito baixos ao nível da fluência e da precisão da leitura e uma reduzida memória auditiva (memória de trabalho).

O aluno apresentou resultados compatíveis com um quadro de Perturbação Específica da Aprendizagem com prejuízo na leitura e na expressão escrita (APA, 2014). Tratando-se de uma incapacidade específica da aprendizagem, de origem neurobiológica, caracteriza-se pelas dificuldades na correção e/ou fluência na leitura de palavras e por fraca competência leitora e ortográfica (APA, 2014).

No Quadro 6, é apresentado o Diagnóstico Axial de acordo com as normas da APA (2014).

Quadro 6: Diagnóstico Axial (Caso M.)

Eixo I: 315.0 Perturbação Específica da Aprendizagem: Com prejuízo na leitura [F81.0]

315.2 Com prejuízo na expressão escrita [F81.81]

Eixo II: V71.09 Sem diagnóstico [Z03.2]

Eixo III: Nenhuma

Eixo IV: Problemas com o grupo de apoio primário: pais desempregados.

Eixo V: AGF = 85

A Perturbação Específica de Aprendizagem que o M. apresenta diferencia-se de variações normais no desempenho académico, i.e., as suas dificuldades mantêm-se na presença de oportunidades educacionais adequadas no mesmo contexto e com a mesma educação escolar que o grupo de colegas.

Diferencia-se da deficiência intelectual dado que as suas dificuldades de aprendizagem surgem na presença de níveis esperados de funcionamento cognitivo, tal como evidenciadas na prova da WISC-III (QI=102).

A Dislexia que o aluno apresenta diferencia-se das dificuldades de aprendizagem devidas a problemas neurológicos ou sensoriais.

O aluno não apresenta sintomatologia que preencha os critérios de diagnóstico para a PHDA (APA, 2014).

O caso do M. diferencia-se das dificuldades académicas e de processamento cognitivo associadas às perturbações psicóticas, porque nestas perturbações ocorre um declínio rápido nos domínios funcionais referidos algo que não acontece na perturbação específica de aprendizagem (APA, 2014).

O aluno apresenta boa adaptação ao contexto escolar, mantém uma boa relação com os colegas e particularmente com a professora, que o tem ajudado a ultrapassar as suas dificuldades e a melhorar o seu rendimento académico.

Intervenção

Dadas as dificuldades apresentadas pelo M., iniciamos o apoio de reeducação da leitura e da escrita com o Método Fonomímico da autoria da Dra. Paula Teles. É um método Fonético e Multissensorial de desenvolvimento das competências fonológicas, de ensino e reeducação da leitura e da escrita. Foram definidas sessões semanais (1h) com o aluno.

O trabalho realizado junto do aluno teve como objetivo desenvolver diferentes competências linguísticas (fusões fonémicas – saber ler conjuntamente dois, ou mais, grafema-fonemas; fusões silábicas sequenciais – saber ler sequencialmente as sílabas que formam palavras) e saber encontrar a sua pronúncia correta para aceder ao significado das palavras. Foi trabalhada a atenção nas formas gráficas, mantendo na memória de trabalho as

correspondências grafema-fonema, as sílabas e as palavras que vão sendo “descodificadas”, a fim de realizar uma leitura correta, automática e compreensiva.

Para ajudar o M. a compreender o motivo das nossas sessões, tomei a liberdade de lhe ler o livro “Tenho dislexia” de Marta Fàbrega e Jennifer Mallinos-Moore (2008). Foi uma forma de lhe mostrar, que não é o único com esta dificuldade, e que pode, com esforço/persistência, conseguir melhorar a sua leitura e escrita. E, quem sabe tornar-se um “gênio” como Albert Einstein ou Agatha Christie! Assim, iniciamos a nossa jornada contra a dislexia.

Num caderno, o aluno começou por escrever a sua identificação (nome, escola que frequenta, idade e o que mais gosta de fazer) com a minha ajuda (soletei todas as letras). Acordamos trabalhar juntos, as letras nas próximas sessões. Os manuais, *Abecedário e Silabário* (Teles, 2008) e *Leitura e Caligrafia1* (Teles, 2009) foram as “ferramentas” usadas nas nossas sessões. Assim, iniciamos o processo de intervenção, inicialmente com a ajuda do manual *Abecedário e Silabário*, que permite ensinar a ler conjuntamente dois, ou mais fonemas, ensinar a realizar a operação mental de Fusão Fonémica e treinar até conseguir a sua automatização. Permite ensinar a ler em sequência várias sílabas, a realizar as Fusões Silábicas Sequenciais, competência necessária à leitura das palavras e textos apresentados no Livro de *Leitura e Caligrafia1*. Assim, focamos a atenção nas correspondências grafia-fonia, para que o aluno diferenciase os diferentes sons que a mesma letra tem em diferentes palavras. De seguida, foram trabalhados textos que destacavam as letras e os ditongos: “i”, “u”, “ui” e “iu”, “o”, “ou” “oi” “a”, “ai”, “au”, com a memorização de lengalengas, identificação de imagens com o som da letra/ditongo trabalhada/o, e observação de imagens e completamento de palavras com as respetivas letras/ditongos. Foi trabalhado o grafismo de cada letra/ditongo. Foram realizados exercícios de leitura (pronuncia de palavras) e associação de grafema ao fonema. Foram realizados exercícios orais, de segmentação e

reconhecimento de sons e de discriminação de fonemas (exercícios para identificar quais as imagens que rimam/terminam com o mesmo som). O aluno apresentou algumas dificuldades nos exercícios em que tinha de diferenciar as palavras com os sons [a], [e] e os sons [i], [o]. No exercício em que o aluno tinha de observar imagens, ler os ditongos, pronunciar as palavras e ligá-las aos respetivos ditongos, o aluno associou o ditongo “ão” em vez de “au” à “flauta” e, o ditongo “au” em vez de “ou” ao “ouriço”. Os erros do M. foram corrigidos e foram sugeridas novas imagens para associar os mesmos ditongos. O aluno teve um bom desempenho no exercício. Para não errar, repetia em voz baixa várias vezes a palavra e o som do ditongo. É importante referir que na leitura dos textos o aluno começou a utilizar essa estratégia para ler corretamente a palavra.

Nas sessões seguintes iniciamos a leitura de pequenos textos do manual, cada texto tem uma coluna onde assinalámos o tempo que o aluno demorou a ler o texto. Trabalhamos os sons das vogais juntas das consoantes “p”, “t”, “m” e “d”. O aluno ao longo das sessões melhorou a fluência e a precisão da leitura. Graças ao esforço/empenho do aluno, com o apoio da Professora (na sala de aula) e as sessões de reeducação da leitura e escrita, o M. melhorou a sua leitura e demonstrou gosto e mais vontade em aprender, e transitou para o 3ºano. É importante que continue a beneficiar de apoio para melhorar as suas competências de leitura e escrita para conseguir acompanhar o programa letivo do próximo ano.

Entre as sessões de apoio à leitura, as funcionárias da escola, relataram que o aluno apresentou comportamentos “*estranhos*” (disruptivos) aquando da ausência da professora (o aluno quando ia casa de banho, sujava as paredes com fezes), nesse período demonstrou alterações no comportamento e nas atitudes (agressividade com os colegas, chutar e gritar). Quando partilhei esta informação com a Dra. Ana Paula, suspeitamos de alterações no humor, devido ao nascimento do irmão mais novo e da ausência da Professora. O conselho da Dra.

Ana Paula foi aplicar o desenho da família, no sentido de explorar a sua posição dentro do ambiente familiar, a sua afeição e ciúmes.

O aluno desenhou-se a si (figura ligeiramente maior que os outros), o pai a mãe e os seus quatro irmãos. O M. iniciou o desenho pela irmã (F.) e de seguida desenhou a mãe o pai e a si à direita e os irmãos (J., N, e R.) à esquerda do desenho da irmã. Curiosamente, quando dobramos a folha a meio, os irmãos ficam do lado esquerdo, os pais e o M. do lado direito. O J. encontra-se desenhado na extremidade esquerda da folha e o M. na direita. O desenho tem alguns detalhes, o cabelo comprido da mãe, o cabelo comprido e escuro da F. e a alcofa onde o R. está deitado. Todas as figuras estão representadas com um sorriso. Quando questionado sobre quem era o mais feliz do desenho, o aluno respondeu, “todos”. Quanto ao mais simpático, o M. diz ser ele próprio, porque deixa os outros jogar à bola. O aluno identifica o J., como sendo o menos simpático, porque o interrompe quando está a jogar computador. Quando questionado, que membro da família gostaria de ser, o aluno respondeu, o R., “*porque gosto dele, gosto de estar com ele ao colinho... gosto*”. Quando questionado, com que idade gostava de estar, se mais novo ou mais velho, o M. respondeu, prontamente: “*Gostava de ter 8A, estou quase a fazer 9A*”. Quanto ao que a família estava a fazer no desenho, o aluno disse: “*não estão a fazer nada*”. E, se tivesse de desenhar novamente a família, como faria, onde os colocaria e a fazer o quê, o aluno respondeu: “*Não sei*”.

As respostas do M. sugerem a necessidade de atenção/afeto por parte dos pais, demonstrando (sentimento de ciúme) o seu desejo de “*ser*” o R. “*porque gosto dele, gosto de estar com ele ao colinho*”. Existe alguma competitividade com o irmão J., pela proximidade de idades, demonstrada nos jogos e noutras atividades (“*eu ganho-lhe*”).

Foram lidos os livros *Eu posso* (Roca, & Curto, 2001a) e *A família - do mais novo ao mais velho* (Roca & Curto, 2001b), no sentido de normalizar as emoções negativas, conflitos que possa sentir no núcleo familiar. Os livros apresentam ilustrações acompanhadas com

textos simples, onde são abordadas as relações familiares. Após a professora voltar para a escola, o comportamento do M. normalizou.

Numa das sessões o M. apresentava-se irritado com a professora, porque esta não o deixava fazer contas. Ele gosta muito de matemática. Uma vez que o aluno estava bastante irritado, falei com ele sobre as emoções recorrendo ao livro *Eu controlo as emoções* (Moreira, 2004b) da coleção Crescer a Brincar da autoria do Dr. Paulo Moreira. Fizemos um relógio das emoções e ele sem hesitar apontou para a representação do “zangado”, então tentei trabalhar com ele estratégias para se acalmar e controlar o “zangado” com a história do “Patudo a vencer o zangado”. Com a história foi possível identificar os sinais do “zangado” (coração a bater muito rápido, aperto na garganta, vontade de gritar e partir as coisas, franzir a testa) Foram trabalhados os passos para conseguir acalmar e controlar o “zangado”: 1) qual foi a situação? (“*a professora não me deixou fazer contas*”); 2º como ficou o teu corpo? (o aluno estava com a testa franzida e amuado); 3º Que emoções tiveste? (“*estou irritado*”) O que sentiste? (“*chateado*”) O que pensaste? Quando perguntei ao aluno o que pensava, ele baixou o olhar, e manteve-se em silêncio. Perguntei-lhe se queria falar sobre o assunto, o aluno cruzou os braços e perguntou que atividade ia fazer. Nesse momento, expliquei-lhe que é importante trabalhar diferentes áreas e que a professora tem um programa específico para dar. De seguida passamos às atividades do manual (*Leitura e Caligrafia*¹) e no fim da sessão, já mais calmo, saiu da sala a sorrir, com a promessa que iria falar com a Professora.

Reflexão crítica

Quando entrávamos na biblioteca, ele gostava de percorrer as estantes à procura de um livro para (lhe) ler. Depois da história ele perguntava animado “*o que vamos fazer hoje?*”, mostrou sempre interesse e vontade de aprender em todas as sessões.

Confesso que foi um dos alunos que me surpreendeu, não só pelos resultados, mas pela vontade de saber mais. Ele gostava de pegar no dicionário e pedia-me para o ajudar a procurar palavras, depois tentava encontrar sozinho e começava a soletrar letra a letra para confirmar se era a palavra correta. Num desses momentos ele expressou o desejo de ter um dicionário com imagens para procurar as palavras e saber o seu significado.

Na última semana de aulas, desloquei-me à escola para a última sessão com o aluno. Tinha preparado todo o material, com mais exercícios e pequenos textos, para ele ler nas férias do verão e um pequeno presente (um dicionário com imagens). Desilusão a minha quando vi que a escola estava vazia. Estavam apenas os auxiliares a montar o palco para a festa de fim d'ano. Como queria muito dar-lhe os materiais e não podia ficar para a festa, decidi ir à sua casa (já lá tinha estado por outras razões). Quando lá cheguei, fui recebida pela mãe que estava com o bebé ao colo, o M. (ainda de pijama) espreitou pela porta e sorriu (ganhei o dia). Pedi autorização à mãe para oferecer os materiais ao M. e aproveitei para valorizar o desempenho do aluno e reforçar a importância de ler com ele (Espero que as minhas palavras tenham tido algum impacto). O M. abriu o presente com entusiasmo, ficou muito contente, e eu também. Despedi-me com um pedido, *“lê um bocadinho todos os dias”* ele acenou enquanto folheava o dicionário. Espero que o M. tenha o apoio adequado nos próximos anos e não perca a vontade de aprender.

CAPÍTULO IV

Reflexão/Conclusão

Após uma avaliação crítica e global do estágio e das atividades realizadas nas escolas do agrupamento, procedo a algumas ilações sobre o mesmo. Assim, o contacto inicial com a instituição decorreu como mera observadora de toda a dinâmica institucional. Desta observação saliento como aspetos positivos o empenho e dedicação da equipa do GAAF (sempre disponíveis) aos alunos, no sentido de responder às suas necessidades e promover (por vezes contra a vontade de alguns alunos) as suas competências pessoais e sociais. Saliento a dedicação de alguns docentes, que conhecendo as dificuldades (familiares, económicas e sociais) de muitos alunos, prestam apoio no sentido de melhorar, não só as competências académicas, mas também as suas relações interpessoais. Enquanto psicóloga estagiária, saliento a oportunidade que tive de observar e acompanhar a Dr.^a Ana Paula na sua prática profissional. Neste contexto em particular, é de salientar o trabalho da psicóloga do agrupamento, nomeadamente pela dinamização das sessões promotoras de competência pessoais e sociais; pelo apoio aos docentes; pelo esforço em estabelecer articulação entre os pais/EE e a comunidade escolar; pela visão preventiva, procurando articulação com outros profissionais para intervenções mais especializadas; pela observação atenta às causas da

inadaptação social (sociais e familiares), que apesar das limitações, procura intervir de forma eficaz.

Reconheço que com a Dr.^a Ana Paula tive oportunidade de desenvolver competências fundamentais, nomeadamente o olhar clínico tão importante na nossa prática profissional. E, “podemos caracterizar o olhar clínico como aquele que toma em consideração um campo - de pesquisa ou de intervenção - estruturado por um jogo de relações e de interações dinâmicas e complexas” (Martins, 2003), centrado no outro com objetivos específicos. As relações que se estabeleceram ao longo do estágio e as oportunidades de contacto com diferentes crianças, permitiram recorrer a esse olhar. Como aspirante a psicóloga reforço a afirmação de Reger (1989) quando refere que o Psicólogo, “assim como os outros educadores, ele daria mais ênfase ao crescimento e desenvolvimento da criança do que à ‘patologia’. Mas diferencia-se do administrador e do professor conforme visa à aplicação mais consistente do método científico na resolução e problemas educacionais e psicológicos” (Reger, 1989, cit. *in* Martins, 2003, p. 40).

Porque nem sempre é possível concretizar todos os objetivos a que nos propomos, saliento como constrangimentos as dificuldades em organizar mais atividades de intervenção devido ao tempo limitado de estágio (e.g., maior n.º de sessões de intervenção, palestras/formações para pais, equipa pedagógica) e as limitações ou nível dos recursos materiais (e.g., materiais de avaliação/ intervenção). No exercício da prática profissional, compreendi a importância de respeitar os limites, apesar de muitas vezes ter sentido vontade de os ultrapassar (principalmente no que diz respeito ao bem estar das crianças), contive-me e refleti, questionei-me como podia evitar, ou melhor, como nós, sociedade podemos evitar (prevenir).

Penso que para haver mudanças realmente significativas, haveria a necessidade de implementar um programa nacional de prevenção para a saúde mental (e.g., promoção de

competências pessoais, sociais, emocionais, e quem sabe alargar para competências de gestão financeira e de recursos), da mesma forma que existe o plano nacional de vacinação, deveria haver um programa (se possível, obrigatório) a par de outro já instituído (no sistema nacional de saúde), de forma a chegar à população geral e trabalhar várias competências.

Queremos um futuro melhor para os nossos filhos, para a nossa sociedade. Como conseguir tal proeza? Será que queremos uma sociedade formada, produtiva, empreendedora? Claro que sim! Mas também queremos uma sociedade feliz e realizada, onde permaneçam valores como a solidariedade, humildade, integridade, cooperação e respeito. Muitos são os projetos realizados no contexto onde se encontram localizadas as escolas do agrupamento, no entanto, problemas pessoais, sociais, económicos entre outros, “teimam” em persistir.

A educação no futuro deverá preocupar-se, acima de tudo, com as aprendizagens que permitam “fazer face aos problemas com que os alunos se defrontam na escola e na vida em geral” (Veiga, 2013, p. 39).

Espero que a Psicologia em todas as suas vertentes, mas em particular na vertente Educacional, venha a contribuir para uma escola “com professores cada vez mais cientes da importância social da sua ação, e alunos mais conhecedores e criativos, mas também mais solidários” (Veiga, 2013, p. 39).

Apesar das dificuldades em solucionar as problemáticas referenciadas no agrupamento, a instituição tem capital humano capaz, mas não o suficiente para mudar a “cultura” enraizada na população local. É importante continuar a investir nos projetos de intervenção com equipas multidisciplinares, mas também é importante verificar a sua eficácia. Para este tipo de medidas é necessário a colaboração dos diferentes Ministérios (Educação, Economia, Saúde) para criar equipas que dessem resposta a estas problemáticas sociais complexas.

Referências Bibliográficas

Abraão, I. & Tavares, A. (2010). Trilhos – Desenvolvimento de competências pessoais e sociais. Reflexão sobre a metodologia de avaliação. *Toxicodependências*, 16(3), 67-78.

Abreu, S. & Veiga, F. (2014). Fatores familiares do envolvimento dos alunos na escola. *Perspetivas Internacionais da Psicologia e Educação* (pp. 176 – 195). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Portugal.

American Psychiatric Association. (2014). *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-5*. Porto Alegre: Artmed.

Barbosa, D. & Souza, M. (2012). Psicologia Educacional ou Escolar? Eis a questão. *Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 16(1) 163-173.

Campos, B. P. (1990). O Psicólogo e o Desenvolvimento Pessoal e Social do Alunos. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 6, 83-95.

Cardoso-Martins, C. & Silva, J. R. (2008). A Relação entre o Processamento Fonológico e a Habilidade de Leitura: Evidência da Síndrome de Down e da Síndrome de Williams. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 21(1), 151-159.

Carvalho, A. & Pereira, M. (2009) O Rei – Um Teste para Avaliação da Fluência e Precisão da Leitura no 1º e 2º ciclos do Ensino Básico. *Psychologia*, 51, 283-305.

Correia, K. & Pinto, M. (2008). Stress, coping e adaptação na transição para o segundo ciclo de escolaridade: efeitos de um programa de intervenção. *Aletheia*, 27(1), 7-22.

Costa, A. & Faria, L. (2013). Aprendizagem Social e Emocional: Reflexões sobre a teoria e a prática na escola portuguesa. *Análise Psicológica*, 4, 407-424.

Cruz-Rodrigues, C., Mecca, T., Oliveira, D., Ueki, K., Bueno, O. & Macedo, E. (2014). Perfis cognitivos de crianças e adolescentes com dislexia na WISC-III. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 66(2) 17-35.

Cruz-Rodriguez, J., Almeida, M., Pinto, P., Constante, P., Macedo, A., Amaral, J., Monteiro, L., Lopes, E. & Ferreira, C. (2014). Contribuição da literacia emergente para o desempenho em leitura no final do 1.º CEB. *Análise Psicológica*, 3, 245-257.

D'El Rey, G. & Pacini, C. (2006). Terapia cognitivo-comportamental da fobia social: modelos e técnicas. *Psicologia em Estudo*, 11(2), 269-275.

Dias, A. (2012). *Promoção de competências sócio-emocionais e de literacia emergente em contexto de jardim de infância: contributos de um programa de intervenção*. Tese de Mestrado não publicada. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.

Duncan, G., Dowsett, C., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A., Klebanov, P., ... Japel, C. (2007). School Readiness and Later Achievement. *Developmental Psychology*, 43, 1428–1446. doi: 10.1037/0012-1649.43.6.1428.

Fàbrega, M. & Mallinos-Moore, J. (2008). *Tenho dislexia*. Gaia: Edições Nova Gaia.

Faria, L. & Taveira, M. (2006). Avaliação dos Resultados da Intervenção Psicológica Vocacional: um estudo de avaliação de resultados em finalistas do 3º ciclo do ensino básico. In: *Simpósio de Orientação Escolar e Profissional*. Universidade do Minho, Braga.

Ferreira, M. & Marturano, E. (2002). Ambiente Familiar e os Problemas do Comportamento apresentados por Crianças com Baixo Desempenho Escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15(1), 35-44.

Ferros, L. (2011). *Toxicoddependência : Afectos e Psicopatologia*. Porto: Livpsic/Legis Editora.

Festas, I. & Castro, S. (2013). Aprendizagem em áreas de conhecimento: Leitura, escrita, compreensão, composição, ciências, estudos sociais. In Veiga, F. H. (coord.), *Psicologia da Educação - Teoria, Investigação e Aplicação: Envolvimento dos alunos na escola* (pp. 395-434). Lisboa: Climepsi Editores.

Figueiredo, L. & Barbosa, R. (2008). Fobia social em estudantes universitários. *ConScientiae Saúde*, 7(1), 109-115.

Gonçalves, Ó. F. (1999). *Introdução às Psicoterapias Comportamentais*. Coimbra: Quarteto Editora.

Gouveia, J. (2000). *Ansiedade Social: Da Timidez à Fobia Social*. Coimbra: Quarteto Editora.

Hirschi, A., & Läge, D. (2007). Holland's secondary constructs of vocational interests and career choice readiness of secondary students: Measures for related but different sonstructs. *Journal of Individual Difference*, 28(4), 205-218.

Joyce-Moniz, L. (2005). *A Modificação do Comportamento – Teoria e Prática da Psicoterapia e Psicopedagogia Comportamentais*. Lisboa: Livros Horizonte.

Magalhães, R. (2010). *Da timidez à fobia social*. Dissertação de Mestrado não publicada. Faculdade de Medicina da Universidade de Coimbra, Coimbra.

Mansão, C., & Noronha, A. (2011). Avaliação dos tipos profissionais de Holland: verificação da estrutura interna. *Revista Psicologia Trujillo*, 13(1), 46-2011.

Marcelli, D. (2005). *Infância e Psicopatologia*. Lisboa: Climepsi Editores.

Martins, J. (2003). A atuação do Psicólogo Escolar: Multirreferencialidade, implicação e escuta clínica. *Psicologia em Estudo*, 8(2), 39-45.

Martins, M. (2012). *Os Tipos de Personalidade do Modelo de Holland e as Escolhas Vocacionais em Alunos de cursos Profissionais*. Tese de Mestrado não publicada. Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa.

Martins, E. & Martins, S. (2015). Alunos do ensino vocacional e profissional do interior de Portugal nos meandros da intervenção social e escolar. *Boletim Técnico do Senac*, 41(2), 136-161.

Melo, M. & Pereira, T. (2007) Processos de Mediação na Emergência do Modelo Ecológico-Desenvolvimental em Psicologia da Educação. *Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 15(2), 41-54.

Miranda, L., Almeida, L., Boruchovitch, E., Almeida, A. & Abreu, S. (2012). Atribuições causais e nível educativo familiar na compreensão do desempenho escolar em alunos portugueses. *Psico-USF*, 17(1) 1, 1-9.

Monteiro, M. (2011). *Competências para a vida em adolescentes: Avaliação da qualidade de vida relacionada com a saúde e da competência social*. Tese de Mestrado não publicada. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais Departamento de Psicologia da Universidade do Algarve. Faro, Portugal.

Moreira, P. (2001). *Para Uma Prevenção Que Previna* (2.^a edição). Coimbra: Quarteto Editora.

Moreira, P. (2002a). *Stop! – Disciplina e Autocontrolo*. Porto: Porto Editora.

Moreira, P. (2002b). *Ser Professor: competências básicas...1 – Comunicação, consciência Corporal, Disciplina, Autocontrolo e Auto-estima*. Porto: Porto Editora.

Moreira, P. (2004a). *Ser Professor: competências básicas... 4 – Gestão de emoções e tomada de decisão e resolução de problemas*. Porto: Porto Editora.

Moreira, P. (2004b). *Eu controlo as emoções! – Gestão de Emoções Negativas*. Porto: Porto Editora.

Moreira, P., Gonçalves, Ó. & Beutler, L. (2005). *Métodos de Seleção de tratamento: O melhor para cada paciente*. Porto: Porto Editora.

Moreira, P. & Melo, A. (orgs.) (2005). *Saúde Mental: Do tratamento à prevenção*. Porto: Porto Editora.

Nanni, V., Uher, R. & Danese, A. (2011). Childhood Maltreatment Predicts Unfavorable Course of Illness and Treatment Outcome in Depression: A Meta-Analysis. *AJP in Advance*. doi: 10.1176/appi.ajp.2011.11020335.

Niedenthal, P. & Brauer, M. (2012). Social Functionality of Human Emotion. *Annual Review of Psychology*. 63, 259-285.

OECD, (2014). Indicator D2: What is the student-teacher ratio and how big are classes?. *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/888933119682>

Pereira, M. & Moreira, P. (2000). Prevenção primária das toxicodependências: Avaliação de uma intervenção de grupo em crianças com idades entre os 8 e 9 anos. *Análise Psicológica*, 18(4), 455-463.

Pinto, M. G. (1995). A linguagem na criança: Aspectos metodológicos e alguns contributos para o sucesso escolar. *Letras de Hoje*, 30(2), 99-119.

Portugal, A. & Alberto, I. (2013). Caracterização da comunicação entre progenitores e filhos em idade escolar: Estudo com uma amostra portuguesa. *Psicologia: Teoria e Pesquisa* 29(4), 381-391.

Reyzábal, M. (2012). Las competencias comunicativas y lingüísticas, clave para la calidad educativa. *Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(4), 63-77.

Roca, N. & Curto, M. (2001a). *Eu Posso*. Porto: Ambar.

Roca, N. & Curto, M. (2001b). *A família - do mais novo ao mais velho*. Porto: Ambar.

Serafini, M. (2001). *Saber Estudar e Apreender*. (3ª edição). Lisboa: Editorial Presença.

Serpa, I. (1997). *Inventário Pessoal de J.L. Holland: Aferição junto dos jovens estudantes portugueses*. In Avaliação Psicológica: formas e contextos. Braga: Universidade do Minho.

Silva, A. (2002). *Bateria de Provas Fonológicas*. Lisboa: Ispa Edições.

Silva, M. (2010). *A importância percebida da orientação vocacional na redução do insucesso escolar dos/as alunos/as do ensino secundário, beneficiários da ação social*

escolar. Tese de Mestrado não publicada. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.

Soares, D., Almeida, L. & Primi, R. (2014). *A convergência de variáveis pessoais e familiares na construção do sucesso académico*. Comunicação apresentada pelo Centro de Investigação em Educação do Instituto de Educação da Universidade do Minho, Braga.

Sousa, S. (2003). *9º ano: E agora? Um olhar sociológico sobre o processo de decisão à saída do 9º ano*. Tese de Mestrado não publicada. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.

Sousa, M. (2014). *A Importância do Envolvimento Parental nas Aprendizagens em Contexto Pré-Escolar*. Tese Mestrado não publicada. Instituto Superior de Educação e Ciências da Universidade do Porto, Porto.

Sprinthall, N. & Sprinthall, R. (1993) *Psicologia Educacional*. Lisboa: McGRAW-HILL.

Suehiro, A. & Santos, A. (2015). Compreensão Leitura e Consciência Fonológica: Evidências de Validade das suas Medidas. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 32(2), 201-211.

Taveira, M. (Coord.) (2005). *Psicologia escolar: uma proposta científico-pedagógica*. Coimbra: Quarteto.

Teles, P. (2004). Dislexia Como Identificar? Como Intervir? *Revista Portuguesa de Clínica Geral*, 20, (5). Acedido em 6 de agosto de 2015 em <http://www.esrp.pt/paginaweb/biblio/pdf%20dislexia.pdf>

Teles, P. (2008). *Dislexia – Método Fonomímico: Abecedário e Silabário*. Porto: Editora Distema.

Teles, P. (2009). *Leitura e Caligrafia 1*. Porto: Editora Distema.

Torres, R. & Fernández, P. (2001). *Dislexia, disortografia e disgrafia*. Lisboa: McGraw-Hill.

Valença, A. (2013). Transtorno de Pânico: Aspectos Psicopatológicos e fenomenológicos. *Debates em Psiquiatria*, 4, 6-10

Valente, F. & Martins, M. (2004). Competências Metalinguísticas e Aprendizagem da Leitura em duas Turmas do 1º ano de escolaridade com métodos de ensino diferentes. *Análise Psicológica*, 1(22), 193-212.

Veiga, F. H. (Coord.) (2013). *Psicologia da Educação: Teoria, Investigação e Aplicação - Envolvimento dos Alunos na Escola*. Lisboa: Climepsi Editora

Viana, F. (2002). *Melhor Falar para Melhor Ler: Um programa de desenvolvimento de competências linguísticas (4-6 anos)* (2.ª Edição). Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho.

Viana, F. (2004). *O Teste de Identificação de Competências Linguísticas*. Vila Nova de Gaia: EDIPSICO.

Wagner, R. K. & Torgesen, J. K. (1987). The Nature of Phonological Processing and its Causal Role in the Acquisition of Reading Skills. *Psychological Bulletin*, 101(2), 192-212.

Wechsler, D. (2003). *Escala de Inteligência de Wechsler para Crianças – Terceira Edição (WISC-III)*. Manual. Lisboa: Cegoc.

Documentos eletrónicos

Diagnóstico da Cidade do Porto no Âmbito dos Comportamentos Aditivos e Dependências – Resumo para publicação. In: Divisão de Intervenção nos Comportamentos Aditivos e Dependências 2014. Porto: Administração Regional de Saúde do Norte, IP. Acedido em 07 de setembro de 2015 em [http://www.sicad.pt/BK/Concursos_v2/Documents/PRI_2014/diagnosticos/Diagnostico da CIDADE PORTO PORI.PDF](http://www.sicad.pt/BK/Concursos_v2/Documents/PRI_2014/diagnosticos/Diagnostico_da_CIDADE_PORTO_PORI.PDF)

Diário da República, 2ª série, n.º 73, de 12 de abril de 2012. Acedido em 5 de novembro de 2015 em <https://www.portaldasescolas.pt>

Diário da República, 2ª série, n.º 199, de 12 de outubro de 2015. Acedido em 5 de novembro de 2015 em <https://dre.pt>

Projeto Educativo & Plano Anual de Atividades Vol.1 - Contextualização. In: Agrupamento de Escolas Leonardo Coimbra Filho, Porto 2014-2015. Acedido em 6 de agosto de 2015 em <http://aeleonardocoimbra.net/portal/images/docs/agrupamento/PEPAAVolI.pdf>