

**Repensar a
Psicologia da Educação**

**Rethinking
Educational Psychology**

Organizadores/Organizers

Margarida Pocinho & Soraia Garcês

Título/Title: Repensar a Psicologia da Educação / Rethinking Educational Psychology

Organizadores/Organizers: Margarida Pocinho & Soraia Garcês

Ilustração/Illustration: Liró Photography

Data de Publicação/Publication Date: dezembro/December 2019

Disponível em/Available at: <https://digituma.uma.pt/>

ISBN: 978-989-8805-59-1

Publicado em Portugal pela Universidade da Madeira. / Published in Portugal by University of Madeira.

Morada/Address: Campus Universitário da Penteada, 9020-105 Funchal, Portugal.

Todos os direitos reservados/ All rights reserved.



Este trabalho está licenciado com uma Licença Creative Commons, Atribuição Não-Comercial Sem Derivações 4.0 Internacional / This work is under a Creative Commons Licence of Attribution- NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0).

Aviso Legal/Disclaimer

Todos os artigos foram submetidos a Revisão por Pares, porém o conteúdo dos resumos é da inteira responsabilidade dos seus autores. Os mesmos não representam necessariamente a visão dos organizadores ou da Universidade da Madeira.

The articles here presented were submitted to a peer review process, however, their content is of the author's responsibility. They do not necessarily represent the views of the organizers or the University of Madeira.

ÍNDICE/INDEX

EDITORIAL – “Um novo olhar sobre a Psicologia da Educação”. / “A
new vision about Educational
Psychology” p.5

Margarida Pocinho & Soraia Garcês

CAPÍTULO/CHAPTER 1 – “A Inclusão Produtiva como Ferramenta
para o Futuro: Programa Motivacional através da Exploração
Vocacional” p.11

Mamlio Martinez Chacin

CAPÍTULO/CHAPTER 2 - “Erasmus’ students Wellbeing in
University of Madeira” p.56

*Natalie Dostálová, Wanesa Grabinska, Hana Nápravníková, Soraia Garcês &
Margarida Pocinho*

CAPÍTULO/CHAPTER 3 - “Autorregulação da Aprendizagem no
1ºciclo do Ensino Básico e no Ensino
Superior” p.70

Andreia Santos, Jéssica Jesus, Joana Moura & Marta Ferreira

CAPÍTULO/CHAPTER 4 - “*The category of change in the description of educational reality*” p. 91

Agnieszka Olczak & Margarida Pocinho

CAPÍTULO/CHAPTER 5 - “Dislexia e Hiperatividade: as ‘causas’ das dificuldades de aprendizagem do séc.XXI” p. 108

Cláudia Freitas, Mónica Carvalho, Mónica Quintal & Sofia Freitas

CAPÍTULO/CHAPTER 6 - “Psychology of Lie Detection” p. 144

Joanna Bialczyk & Daniel Blaszczyk

CAPÍTULO/CHAPTER 7 - “Inteligência Emocional e Tomada de Decisão na Orientação Vocacional” p. 172

Fátima Freitas, João Almeida & João Sancho

AUTHORS’ AFFILIATIONS p. 212

EDITORIAL

Um Novo Olhar sobre a Psicologia da Educação

Margarida Pocinho & Soraia Garcês

Education is a progressive discovery of our own ignorance.

Will Durant

A Psicologia da Educação constitui desde há largos anos um campo de estudo de grande interesse para a sociedade e particularmente para os contextos educativos. São nestes contextos que se constroem aprendizagens e se prepara o futuro da nossa sociedade através das nossas crianças. Contudo a Educação vai para além da escola. Quando falamos de Educação falamos também dos diferentes atores e intérpretes dos processos educativos que vivenciam diariamente experiências de aprendizagem que não passa simplesmente pelo saber ler e pelo saber escrever. São experiências que também focam as relações humanas e o desenvolvimento pessoal e social. E é neste sentido que a Educação vai para além dos contextos de escola.

A Educação está presente em todos os ambientes onde nos movemos seja na nossa família, no nosso trabalho, na nossa escola, na nossa universidade. A Psicologia da Educação é por isso um campo cada vez mais abrangente, a nosso ver, e com o potencial de grandes contributos em diferentes âmbitos. Os processos estudados por esta área são assim auxiliares de outros

campos de estudo e possibilitam compreender fenômenos complexos e fundamentais para a sociedade e para o desenvolvimento do potencial humano. Este livro surge assim de um primeiro desafio em tentar voltar a pensar sobre a Psicologia da Educação. Repensar processos, variáveis e temáticas que ainda hoje necessitam de ser pensadas, mas também repensar novos caminhos que começam a ser construídos no campo da Psicologia da Educação e que indicam a necessidade de “um novo olhar” sobre este campo de estudos.

Neste sentido, este livro recolhe um conjunto de artigos que pretendem ser uma reflexão conjunta e, porque não, o lançar de novas reflexões futuras sobre a Psicologia da Educação. Deste modo, o primeiro capítulo intitulado “A Inclusão Produtiva como Ferramenta para o Futuro: Programa Motivacional através da Exploração Vocacional” explora de que forma a inclusão acontece a nível social, motivações e propõe um programa de exploração vocacional. O segundo capítulo “Erasmus’ students Wellbeing in University of Madeira” investiga as experiências de bem-estar de alunos que realizaram intercâmbios através do programa ERASMUS na Universidade da Madeira. O terceiro capítulo “Autorregulação da Aprendizagem no 1º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Superior” apresenta a construção de um novo programa de intervenção com ênfase em processos autorregulatórios direcionado para crianças do 1º ciclo de escolaridade e para alunos do Ensino Superior. O quarto capítulo “Change in Educational Reality” foca as implicações das constantes mudanças, maioritariamente burocráticas, no sistema educativo e como essas alterações, quase constantes afetam a Educação no seu todo. O quinto capítulo “Dislexia e Hiperatividade as ‘causas’ das dificuldades de aprendizagem do séc. XXI” explora através de uma revisão da literatura duas problemáticas muito

frequentes nos meios educativos, nomeadamente a dislexia e a hiperatividade. O sexto capítulo com o título “Psychology of Lie Detection” apresenta uma área inovadora centrada na deteção da ‘mentira’ através das expressões e comportamentos do Ser Humano. Por fim, e não menos importante apresenta-se o sétimo capítulo deste livro que se intitula “Inteligência Emocional e Tomada de Decisão na Orientação Vocacional” onde é abordado o papel da orientação vocacional e a influência dos processos emocionais na tomada de decisão acerca de uma profissão futura.

A Educação não tem um final na História da Humanidade, ela é uma constante da evolução e do tempo e do reconhecimento que só através dela podemos construir um futuro educativo melhor e mais sustentável. A Psicologia da Educação tem, portanto, aqui um caminho infindável de estudo, de investigação, de prática e de teoria que necessita ser repensado “de vez em quando”. E é assim, na leitura e na análise atenta destes trabalhos que se espera voltar a repensar alguns temas da Psicologia da Educação e, desta forma, encontrar novas ideias e sugestões para o continuar da inovação nesta área.

As organizadoras:

Margarida Pocinho & Soraia Garcês

EDITORIAL

Rethinking Educational Psychology

Margarida Pocinho & Soraia Garcês

Education is a progressive discovery of our own ignorance.

Will Durant

Educational Psychology has been for many years an interesting and important field of studies for society and particularly for educational environments. It is in these contexts learning processes occur and the future of society is prepared through our children. However, Education goes beyond this. When we speak about Education we speak also about the different actors and interpreters of the educational processes that live everyday learning experiences beyond reading and writing. These are experiences that also focuses on human relationships and personal and social development. It is in this line of thought that Education goes beyond school environments.

Education is in all places where we move being it our family, our jobs, our schools, our university. Therefore, Educational Psychology is a vast field, in our perspective, and with a great potential to be a contributor to other study fields. Thus, the processes studied by Educational Psychology can help other fields since it allows to understand complex and fundamental phenomenon's in society and promote the development of human potential. So, this book emerges from a

challenge to try to rethink Educational Psychology. Rethink processes, variables and themes that still today need to be rethought. However, we aim to also rethink the possibility of new paths that are starting to be built in the field of Educational Psychology and give indicators that a “new way of seeing” is needed in this field.

In this sense, this book collects a group of articles that aim to allow a joint reflection and to launch new and future reflections about Educational Psychology. Thus, the first chapter named “A Inclusão Produtiva como Ferramenta para o Futuro: Programa Motivacional através da Exploração Vocacional” explores in what way inclusion happens at a social level, motivations and proposes a vocational exploratory program. The second chapter “Eramus’ students Wellbeing in University of Madeira” looks into wellbeing experiences in students that participated in the ERASMUS programs in the University of Madeira. The third chapter “Autorregulação da Aprendizagem no 1ºciclo do Ensino Básico e no Ensino Superior” proposes a new autoregulation intervention program for 1ºcycle children and students from Higher Education. The fourth chapter “Change in Educational Reality” focuses in the constant changes of the educational systems, mainly bureaucratic, and how these can affect Education as a whole. The fifth chapter “Dislexia e Hiperatividade as ‘causas’ das dificuldades de aprendizagem do séc. XXI” explores through a literature review two frequent problems in educational contexts which are dyslexia and hyperactivity. The sixth chapter “Psychology of Lie Detection” presents an original area that focusses in detecting “lies” through human expressions and behaviors. Last, but not less important is the seventh chapter “Inteligência Emocional e Tomada de Decisão na Orientação Vocacional” where the role of vocational orientation and the influence of emotions

in the decision-making processes regarding the choice for a future profession are considered.

Education does not have an end in the History of Humanity, it is a constant of the evolution and time and the recognition that through it we can build a better educational and more sustainable future. Educational Psychology has an endless road of study, research, practice and theory that needs to be “rethought” ‘once in a while’.

Through the reading and carefully analysis of these works we hope to rethink some themes from Educational Psychology and find new ideas and suggestions for the continue innovation of this area.

The organizers:

Margarida Pocinho & Soraia Garcês

CHAPTER 1

A INCLUSÃO PRODUTIVA COMO FERRAMENTA PARA O FUTURO: PROGRAMA MOTIVACIONAL ATRAVÉS DA EXPLORAÇÃO VOCACIONAL

Mamlio Martinez Chacin¹

Resumo

Ao longo deste artigo objetiva-se explorar de que forma a inclusão ocorre a nível social e quais as suas motivações, mediante a proposta de um programa de exploração vocacional - "Eu Aprendo Ajudando" (EAA) – que visa intervir num formato preventivo a nível individual e social (grupos de suporte e/ou instituições). O seu propósito centra-se em aperfeiçoar o processo de aprendizagem dos jovens e auxiliar na sua orientação vocacional através da experiência em diversas áreas práticas, nas quais poderão deter uma visão geral das suas capacidades como futuras fontes de produção individual e social.

Estruturalmente, o projeto envolve uma componente teórica e outra metodológica. Na componente teórica abordam-se alguns dos conceitos mais atuais inerentes à inclusão e mencionam-se as políticas que suportam os programas de exploração vocacional em Portugal. Quanto à componente metodológica, propõe-se a implementação de um programa de intervenção (EAA) e definem-se as suas etapas, módulos, população-alvo, objetivos e estratégias a implementar, materiais e recursos, sessões de encerramento e de *follow-up*, bem como todos os procedimentos e estratégias de análise e avaliação do programa/estudo.

Palavras-chave: Jovens em Risco, Programa de Exploração Vocacional, Inovação Social, Inclusão Produtiva, Plasticidade do Meio.

¹ Autor de contacto: mamlio.m@gmail.com

Introdução

Numa sociedade globalizada onde se agudizam fenómenos de exclusão social e de desemprego encontramos inumeráveis atores e instituições que tentam dar resposta a estes graves desequilíbrios. A revisão da literatura revela-nos que estas não são uniformes, pois apresentam formatos, arquétipos, opções e históricos distintos e poderão agregar-se, ou não, a variados modelos teóricos. No entanto, pertencem à mesma família alargada: a da economia social e solidária.

A exclusão social assume-se como um tema multidimensional ao incidir sobre várias questões: pobreza, desemprego, deficiência (física ou mental), imigração, diversidade étnica, grupos marginalizados (e.g., ex-reclusos, toxicodependentes, sem-abrigo, crianças de rua, indivíduos com alta institucional, exilados, entre outros) face a realidade social existente.

A débil situação político-económica internacional tem originado escolhas prescritas pelas prioridades do crescimento económico, segurança, progresso e da tecnologia. Indubitavelmente, estas preocupações ocultam o crescente problema da pobreza, sem descurar que os cortes orçamentais no campo da proteção social afetam a luta contra a escassez e a exclusão social na maioria dos países europeus (Relatório Conjunto sobre a Inclusão Social, 2001; Almeida, F., & Santos, F. 2017). Desta forma, torna-se clara e imperativa a necessidade de despontar grupos inclusivos que proponham a inovação social e que, ao invés de se introduzirem medidas corretivas como esforço de reparação de um sistema disfuncional, se promova e apoie *a priori* a coesão social.

Assim, procurar-se-ia estimular o desenvolvimento económico de forma harmoniosa, equilibrada e sustentável, incentivando o desenvolvimento do emprego, da proteção, reabilitação ambiental e desenvolvimento de recursos humanos, ao mesmo tempo que se promoveria a eliminação da desigualdade em favor da igualdade de oportunidades. (Dos Santos, Conceição, & Vieira, 2015; Almeida & Santos, 2017).

Ao longo da revisão da literatura identificou-se um conjunto de desafios pertinentes à temática e que serão explorados de forma mais profunda ao longo do artigo. Por exemplo, a estrutura de níveis de habilitações da população ativa caracterizada por um baixo nível educacional e o reduzido peso dos diplomados com o Ensino Superior; Taxa de retenção e desistência no Ensino Básico superior à média nacional, sinalizando a importância de continuar a investir na qualidade do ensino, a par do prolongamento de intervenções visando prevenir o abandono escolar precoce; Evolução muito negativa do emprego nos últimos anos refletindo a intensidade do ajustamento, sobretudo na construção, nas indústrias transformadoras, nas atividades imobiliárias e no alojamento, restauração e similares. (Almeida & Santos, 2017; Programa Operacional da RAM 2014-2020).

Os mesmos devem ser defrontados para que Portugal, especificamente a Região Autónoma da Madeira, possa incorporar os seus cidadãos, independentemente do seu estrato social, numa economia baseada no conhecimento de competitividade mundial. É neste sentido que propomos um projeto inclusão e de exploração vocacional - Eu Aprendo Ajudando (EAA) – que poderá auxiliar na capacitação e crescimento futuro da economia sustentável, com maiores e melhores oportunidade de emprego, e maior coesão social.

Defende-se, assim, um idealismo que desvia o foco da exclusão social e o centraliza na promoção da inclusão social produtiva, originador de inovação social, integrando-a como um aspecto essencial das políticas sociais. A Inclusão produtiva refere-se ao processo que forma e integra socialmente os cidadãos por meio do trabalho, proporcionando-lhes autonomia para uma sobrevivência com dignidade. Há, basicamente, três qualidades de relação de produção: o assalariamento, os empreendimentos privados tradicionais (formais) e a produção independente (informal) de bens e serviços (Garcia & Michels, 2011). Faz-se necessário, assim, reconhecer a importância do capital humano e das correspondentes necessidades de investimento. Como bem entende Cocco (2014) e de forma a complementar as apreciações feitas acima sobre o propósito da inclusão produtiva como contributo para a inclusão social, é preciso atualizar a compreensão sobre a dinâmica do trabalho e vinculá-la justamente aos direitos que o potencial desse capital humano exige:

"Não é mais o trabalho (assalariado e de tipo industrial) que proporciona a Integração (inclusão no sentido "positivo") e proteção social. O acesso aos direitos não é mais hierarquizado em torno da relação salarial e de suas figuras dominantes: o capital monopolista estatal e privado e o homem adulto branco assalariado pela grande indústria e organizado nas grandes organizações sindicais [...]. Quando o trabalho é mobilizado por meio da empregabilidade, ou seja, de suas próprias capacidades (manuais, intelectuais, sociais) de trabalhar, sua qualidade passa a depender da cidadania (dos direitos) como condição prévia. Essa dimensão prévia implica também uma transformação da

própria noção de cidadania. Passamos assim do direito do trabalho ao desafio desconstruir o trabalho dos direitos" (p. 34-35).

É preciso observar, porém, que não deve se tratar de mera substituição de direitos, e sim de complementaridade. Em medida semelhante ao equilíbrio do desenvolvimento territorial comentado acima, evitando-se o extremo do funcionalismo superficial e o extremo do isolacionismo endógeno, nem o apoio ao capital humano e nem a nomeação de empregos podem ser encarados como suficientes em si mesmos. O desenvolvimento territorial necessita de um agente impulsionador do protagonismo local, e a intervenção desse agente para a inclusão produtiva deve apresentar intencionalidade social e investimentos no âmbito do capital humano (De Souza, 2015).

Assimilado o núcleo central da pesquisa, torna-se fundamental a operacionalização dos fatores associados à economia solidária, com vista a permitir que os mesmos organizem uma análise empírica, construindo e estruturando um roteiro que nos permita, por um lado, efetuar uma leitura sistêmica e comparativa do conteúdo, bem como nos provenha de um maior conhecimento desta experiência na realidade, e, por outro, definir um conjunto de indicadores que editem a análise extensiva, identificando as principais regularidades do processo, dos agentes e fenômenos associados.

Economia Solidária

De acordo com Gaiger (2009, p. 570) o conceito de economia solidária concebe-se pelas "práticas económicas de iniciativa das pessoas livremente associadas, com algumas características básicas: grau de socialização dos meios de produção; dispositivos de cooperação no trabalho; elementos de

gestão democrática”. Congruentemente, Leite (2009) adiciona a este conceito outros fatores, tais como:

(...) a especificidade combinar dinâmicas de iniciativas privadas com propósitos centrados não no lucro, mas no interesse coletivo. A razão económica é acompanhada por uma finalidade social que consiste em produzir vínculos sociais e solidários, baseados numa solidariedade de proximidade; o auxílio mútuo e a reciprocidade estariam, assim, no âmago da ação económica (...). A segunda característica da economia solidária reside na elaboração de formas de coordenação e de alocação de recursos alternativos à concorrência ou à regulamentação administrativa representada pela coordenação estatal (p. 34).

Como complemento e contextualização do projeto apresentamos a base das três correntes de pensamento económico, propostas por Coraggio (2013). A primeira, na qual este projeto se insere, é a microeconómica. Esta tem como objetivo a reinserção dos trabalhadores no mercado laboral a partir dos empreendimentos solidários, como alternativa para amenizar os problemas sociais. Quanto à segunda, o estado, defende uma ação macroeconómica mediante a criação de um sistema orgânico dos empreendimentos solidários, como alternativas ao desenvolvimento. Por fim, a terceira, possui uma atuação, também, a nível sistémico, mas em busca de outra economia alternativa ao sistema económico capitalista (o centro de inserção) (Coraggio, 2013). Antonello e Luizão (2012) corroboram esta teoria aprontando o conceito e afirmando que esta economia é apresentada como uma forma de criar novos postos de trabalho, de valorização e de viabilização da autonomia do trabalhador. Portanto,

a economia solidária enquanto política pública apresenta o desafio de possibilitar a inclusão social e observar o trabalho por uma nova ótica. A nível legislativo tal encontra-se patente no Decreto de Lei nº 137/2014 de 12 de setembro. Contudo, o próprio Estado precisa de conceber a economia solidária tanto como uma estratégia de enfrentamento à pobreza e ao desemprego, assim como uma garantia de acessibilidade às necessidades básicas (Antonello & Luizão, 2012).

Ademais, no Diário da República, Portaria nº 97-A/2015, contempla-se que, em diversas zonas europeias, a economia solidária em parceria com sindicatos e partidos políticos têm-se estruturado como uma forma alternativa de conceber emprego. Neste sentido, é possível suscitar a hipótese de que projetos com base na economia solidária para a indução da inovação social sejam capazes de gerar resultados positivos, quando elaborados conjuntamente pelo poder público, associações e cooperativas, e, principalmente, quando focados no âmbito local. A elaboração do Programa Operacional da Região Autónoma da Madeira 2014-2020 (PO RAM) teve por base um trabalho de preparação para o qual convergiram três componentes técnicas principais: Diagnóstico Prospetivo Regional; Documento de Orientação Estratégica; e, Cadeia de Programação das Prioridades Temáticas da Política de Coesão - (Programa Operacional da RAM 2014-2020). Com isso a economia solidária passa a fazer parte das políticas públicas governamentais.

Análise da Inovação social

Na literatura existem várias abordagens sobre a inovação social. No entanto, a visão de Kline e Rosenberg (1986) servirá de base introdutória e de coesão para este projeto. Os autores propõem a inovação social como resposta

coletiva pressuposta que visa gerar mudança sociais interligando, simultaneamente, três atributos: a satisfação das necessidades humanas não satisfeitas por via do mercado; a promoção da inclusão social; e, a capacitação de agentes, potenciando, efetivamente, a exclusão da marginalização social (Kline & Rosenberg, 1986).

Deste modo, apresentam-se cinco medidas de análise: o conceito, o porquê de se produzir a inovação social, como se faz, quem a produz e onde se poderá produzi-la.

A inovação social implica sempre uma iniciativa que escapa à ordem estabelecida, uma nova forma de pensar ou fazer algo, uma mudança social qualitativa, uma alternativa. Alter (2000) defende o conceito como uma manifestação do sujeito, supondo uma atitude crítica e o desejo de mudança, assumido, frequentemente, num primeiro período, apenas por uma minoria renovadora. Esta perspetiva permite-nos introduzir a conceção de Putnam (2000), na qual a inovação social interliga-se à espacialidade das relações em dois níveis: um capital relacional local/regional, que deriva da proximidade e baseia-se, particularmente, nos laços de confiança e de cooperação interpessoais em que a identidade e a pertença são forças convergentes muito importantes; e, outro capital social relacional transicional ou global, sustentado noutras adjacências (e.g., cultural, geracional ou social) e que representa não um território, mas um espaço-rede composto por nós e fluxos.

Segundo as ideias mais recorrentes da literatura quem produz a inovação social encontra-se fora das instituições estaduais e, frequentemente, contra elas. Este é o resultado da mobilização em torno de um objetivo, protagonizada, informalmente, por um movimento social ou por uma matriz mais estruturada, ou

seja, é produto da sociedade civil ou resultado da pressão da mesma (Novy & Leubolt, 2005). O meio, onde se produz a inovação social, poderá ser um lugar ou um binómio: comunidade-território que se afirma através da identidade e do sentido de pertença, contrapondo-se aos outros lugares por diferenciação, fazendo dos mesmos mais ou menos inovadores e a questão central de reflexão (Ferrão, 2001). No âmago das características específicas do meio e do desenvolvimento da criatividade poder-se-á vislumbrar a plasticidade. No entanto, Lambert e Rezsöházy (2004) esclarecem que, para existir plasticidade de um meio, estes deverão ser suficientemente flexíveis e simultaneamente muito organizados para, assim, poderem sofrer modificações, sem perder a sua própria identidade no processo de qualquer intervenção.

Toda a proposta de ajuda social deverá possuir uma dimensão ética, com o pressuposto do atendimento às demandas da população destinatária da ação. Pois, executar um projeto não é o mesmo que, simplesmente, rabiscar um documento, sendo que a redação é apenas um dos passos de formulação do projeto (Armani, 2003). Deste modo, aponta-se à necessidade de desenvolvimento de todo um processo reflexivo para a construção da proposta, considerando tanto as demandas da instituição, e seus direcionamentos políticos, bem como o interesse da população que será beneficiada com o projeto. Nesta linha de raciocínio, Baptista (2010) aponta à necessidade da clareza que os profissionais deverão ter no aspeto da realidade social sobre a qual se irá formular um conjunto de proposições de intervenção:

Não se trata de aceitar ou negar mecanicamente as demandas institucionais nem de assumir ou “arquitetar obstáculos” junto com a população. Qualquer dessas respostas optativas poderá levar a uma ação

distanciada do real. Trata-se de reestruturar essa demanda, mediando interesses diversos, numa determinada direção ético-política, o que significa reconstruir o objeto da intervenção (p. 33).

Desenvolvimento de Projetos Sociais para Jovens

Preparar os jovens para uma inserção ocupacional bem-sucedida, implica, segundo Depolo, Fraccaroli e Sarchielli (1993), em capacitá-los para tarefas como: o desenvolvimento de novas capacidades e conhecimentos, a modificação de certas representações sociais e atitudes em relação ao trabalho e a definição de um novo equilíbrio entre metas relativas à profissão e às extraprofissionais. O fato de inserir-se no mercado laboral contribui para o estabelecimento de relações sociais, dos processos de identificação e do reconhecimento de pertinência a uma sociedade. Para facilitar essas metas nos jovens, uma intervenção psicossocial para a inserção no trabalho, priorizará o conhecimento de capacidades, desenvolvimento de habilidades de procura de emprego, considerando de forma crítica o contexto no qual estão inseridos (Bronfenbrenner, 1979/1996). Através da construção de seu próprio projeto ocupacional é possível que o jovem desenvolva subsídios internos, ou fortaleça os já existentes, para enfrentar a realidade do desemprego. A intervenção se justifica na promoção de um sentido de conscientização deste como agente participante nas modificações micro e fornecer subsídios para que o jovem seja agente de conhecimento, interação e controle em seu contexto, reconhecendo seu papel ativo na construção de um meio eficaz para o desenvolvimento humano integral.

Sendo assim, o projeto social é a unidade primária do processo sistêmico de racionalização de decisões, sendo uma proposta de produção de algum bem ou serviço, visando a obtenção de resultados definidos num determinado período de tempo e de acordo com um determinado limite ou recurso, constituindo-se como o instrumento mais próximo da execução (Baptista, 2010). Em consonância, todo e qualquer projeto deverá estar vinculado a uma realidade institucional, relacionando-se com a política da organização, e, de algum modo, interligado aos programas desenvolvidos pelo Estado, refletido na legislação. Tal processo deverá ser compreendido não como um movimento singular, mas com viés coletivo, objetivando um projeto social de carácter emancipatório tal como nos refere Souza (1996):

A consciência individual é aquela que se concretiza pelo fato do homem ter personalizado, em si mesmo, os motivos e causalidades das necessidades e frustrações que requerem enfrentamentos coletivos, respondendo individualmente a estes enfrentamentos. Já a consciência social é aquela que o homem tem de si mesmo como ser social, assim como de suas necessidades e frustrações, requerendo um pensar e um enfrentamento comum diante que vivem em condições sociais semelhantes. A conscientização é um processo de ultrapassagem da consciência individual para a consciência social dos problemas coletivos (p. 89).

Arquitetar propostas interventiva na realidade social contemporânea constituem um grande e necessário desafio diante do cotidiano, onde despontam diversos problemas (e.g., desemprego, problemas familiares

associados a diversos fatores (relacional, económico) abandono escolar, falta de motivação. Neste âmbito, a dimensão ética revela-se imprescindível, uma vez que todo o projeto deverá almejar o fortalecimento do público-alvo numa direção emancipatória. Tal pressupõe, fundamentalmente, o estímulo ao pensamento crítico, compreendendo os jovens como beneficiários da ação e como atores políticos, isto é, não como meros “objetos da ação”, mas, essencialmente, como “protagonistas na direção do desenvolvimento de processos de conscientização. Este processo não é engessado, daí que não ocorra somente num determinado momento histórico da vida dos indivíduos, mas sim constantemente, pois a realidade apresenta-se e transforma-se continuamente através de uma nova interface (Freire, 1980).

No Artigo 2º do Decreto de Lei nº 137/2014 de 12 de setembro contempla-se o reconhecimento de crianças, adolescentes e jovens como indivíduos que possuem direitos na inclusão e na produção da economia solidária. Atendendo a que esta homologação é, extremamente, recente na realidade portuguesa, impõem-se significativos desafios a todos aqueles que se vinculam na luta a favor das infâncias, adolescências e juventudes. Tais desafios residem, sobretudo, na materialização destes direitos no sentido prático, evitando o risco, cada vez mais presente num contexto neoliberal, de torná-los em letras mortas (Scaff, 2005).

Exploração Vocacional e suas Motivações

Perante o contexto referido, no qual os jovens em risco são o nosso alvo investigativo, Ryan e Deci (2000) aconselham um foco de atenção no

desenvolvimento da carreira de grupos populacionais específicos e em situações de maior vulnerabilidade. Considerando o conceito de exploração como uma tarefa crítica do desenvolvimento humano, e particularmente do desenvolvimento vocacional, o seu estudo com populações específicas justifica-se de forma a permitir aprofundar o conhecimento acerca de como estes jovens constroem as suas carreiras e, assim, proporcionar intervenções de carreira mais adaptadas às suas necessidades – com efeito a exploração vocacional.

É possível depararmo-nos com uma multiplicidade de definições do conceito de exploração vocacional. No entanto, é, atualmente, consensual encará-lo como um complexo processo psicológico através do qual se retiram informações e testam-se hipóteses acerca de si e do mundo, como uma categoria do comportamento exploratório em geral (Taveira, 2004). Ademais, este processo é de singular importância ao longo de todo o desenvolvimento global individual, contribuindo para a construção flexível da personalidade (Flum & Blustein, 2000). Embora possua uma considerável variação individual, a teoria e a investigação têm identificado algumas condições antecedentes e consequentes gerais da exploração (Blustein, 1989), designadamente: a modelação e as experiências vicariantes, o valor atribuído e as expectativas, a orientação para os objetivos, a autonomia e competência percebidas, o processamento cognitivo, os estilos de tomada de decisão, os estilos de vinculação e o contexto familiar (Cheung & Arnold, 2010). Estes diversos papéis de vida originam um processo recursivo, em que os ganhos obtidos são benéficos ao longo de todo o ciclo vital (Blustein, 1989). Neste sentido, e a par das condições antecedentes, têm, também, sido identificados resultados vocacionais, tais como a satisfação e o sucesso vocacional, o nível de

maturidade vocacional, a eficácia dos processos de tomada de decisão, o progresso no processo de compromisso, a competência no processo de exploração e o desenvolvimento da identidade vocacional ou o incremento do autoconceito, tornando-o mais cristalizado (Blustein, 1989).

Seguindo a didactologia de Paulo Freire (1983), haveria três etapas distintas na construção do trabalho do educador social, a saber: a elaboração do diagnóstico do problema e suas urgências, a elaboração prévia da proposta de trabalho propriamente dita e o desenvolvimento e complementação do processo de participação de um grupo ou toda a comunidade de um território específico, na implementação da proposta.

O aprendizado do Educador Social numa perspectiva Comunitária realiza-se numa mão-dupla - ele aprende e ensina. O diálogo é o meio de comunicação. Mas a sensibilidade para entender e captar a cultura local, do outro, do diferente, do nativo daquela região, é algo primordial. A escolha dos temas geradores dos trabalhos com uma comunidade não pode ser aleatória ou pré-selecionada e imposta do exterior para o grupo. Eles, temas, devem emergir de temáticas geradas no cotidiano daquele grupo, temáticas que tenham alguma ligação com a vida cotidiana, que considere a cultura local em termos de seu modo de vida, faixas etárias, grupos de gênero, nacionalidades, religiões e crenças, hábitos de consumo, práticas coletivas, divisão do trabalho no interior das famílias, relações de parentesco, vínculos sociais e redes de solidariedade construídas no local. (Gohn, M.G. 2009 p. 28-43)

Motivação intrínseca e extrínseca

A motivação é entendida como um processo psicológico, uma força que estimula a ação, um conjunto de variáveis que ativam a conduta e a orientam num determinado sentido para o alcance de um objetivo (Knuppe, 2006). Assim, a motivação representa um fator interno que inicia, conduz e integra o comportamento de um indivíduo (Siqueira & Wechsler, 2009).

Apesar de se constituir como um processo interno, na revisão da literatura surgem-nos dois tipos de motivação: a intrínseca e a extrínseca. A primeira é determinada pela satisfação das necessidades psicológicas básicas de autodeterminação ou autonomia, de competência e de pertença ou vínculo com outros indivíduos. Deste modo, é considerada como uma tendência natural para procurar novidades/desafios e exercitar as próprias capacidades, uma vez que a tarefa é considerada interessante, atraente ou geradora de satisfação (Deci & Ryan, 2000). Por sua vez a última, associa-se às rotinas aprendidas ao longo da vida, sendo direcionada para dar resposta a um elemento externo à tarefa com o objetivo de obter recompensas materiais ou sociais (Guimarães & Bzunquek, 2002).

Psicologia Social e Psicologia Educacional

Santos (2004) esclarece-nos que os processos educacionais conglobam, por excelência, duas realidades indissociáveis no desenvolvimento humano: a formação intelectual e a formação social. A educação reflete os modos de vida dos indivíduos, encontrando-se, estreitamente, ligada ao contexto das relações sociais, construindo-se e nele sendo construída. Contudo, educar não é condicionar socialmente os indivíduos, mas, essencialmente, garantir-lhes

liberdade e autonomia. Daí que a psicologia educacional busque a compreensão do desenvolvimento humano no contexto sociocultural, bem como a promoção das potencialidades individuais em interação com o outro social (Santos, 2004).

Entre a literatura e o senso comum, o conceito de educação encontra-se, extremamente, vinculado à ideia de ensino/aprendizagem. Obviamente que o espaço comumente associado a este fazer é a escola (Layrargues, 2006). Na nossa sociedade a ocorrência de tal fato é natural, já que se apresenta um modelo de educação formal e uma instituição, exclusivamente, destinada a este propósito. Ao longo da história, a educação tem vindo a adquirir novos propósitos, significados e lugares. Todavia, a sua origem sempre foi a interação social. De acordo com Bock, Furtado e Teixeira (2002) a educação significativa talvez, ainda, represente apenas viver a vida quotidiana do grupo social ao qual se pertence, pois a escola nem sempre existiu, esta é nada mais que uma construção social do Homem.

A psicologia educacional surge como forma de interligar a Educação com a Psicologia, desenvolvendo e atingindo o estado de utilidade social (Traverso-Yépez, 2001). Desde os seus primórdios objetiva promover o bem-estar humano, centrando-se, inicialmente, em crianças escolares, expandindo-se, posteriormente, a adolescentes, adultos e toda a comunidade educada ou que de alguma forma influencia o processo de desenvolvimento do educando sob todos os aspetos (Netto, 1996). Portanto, a psicologia educacional é vislumbrada como um campo de atuação articulador de diversas dimensões, designadamente a individual, social, institucional e a cultural, no qual se encontram, por um lado, as necessidades identificadas nesse universo e, por outro, a capacidade de

produzir respostas e intervenções satisfatórias direcionadas ao saneamento das demandas que tais campos criam (Alves & Silva, 2006).

Traverso-Yépez (2001) afirma que embora essas questões não sejam completamente aceitas e sobrepostas pelos psicólogos educacionais, pois dissipam-se na resposta às demandas escolares a partir de um modelo psicoterapêutico clínico (as circunstâncias sociais e históricas que cerceiam as problemáticas são desconsideradas e tratadas de modo individual), atualmente, visualizamos uma ínfima, mas promissora, tendência explicativa dos problemas educacionais como remanescentes de cenários sócio-histórico-culturais, psicogenéticos e políticos. É neste âmbito que a psicologia educacional se depara com a psicologia social crítica. Estas inclinações psicológicas poderão fornecer ao psicólogo educacional um referencial teórico-prático que, diariamente, contempla o seu espaço de trabalho ampliado e melhor compreendido. Tal torna a psicologia uma *área sui generis* da ciência, conduzindo-a rumo ao caminho de ações críticas, éticas, inovadoras, inclusivas e transformadoras, conectadas à realidade portuguesa (Traverso-Yépez, 2001).

Estudos relatam que o apoio disponibilizado por determinadas organizações sociais poderá estimular beneficentemente, proporcionando fatores de proteção contra o aparecimento de doenças, contribuindo para o melhoramento da saúde física, mental e emocional (Lacerda, 2002). Portanto, o envolvimento comunitário poderá afigurar-se num fator psicossocial significativo, incrementando a confiança pessoal, a satisfação com a vida e a capacidade de enfrentar problemas. É inegável a contribuição do social e, paralelamente, da educação para a saúde e a qualidade de vida dos indivíduos. (Dos Santos, Conceição, & Vieira, 2015)

O Programa de intervenção "Eu Aprendo Ajudando" (EAA)

Conforme a organização "VIDA" - Voluntariado Internacional para o Desenvolvimento Africano - um projeto é elaborado no sentido de transformar uma ideia em realidade. Desenvolvê-lo é, portanto, definir uma proposta de trabalho, traçando algumas linhas de ação relativamente a algo que se deseja alcançar, sendo necessário para tal a criação de um esquema que facilite o entendimento e a estrutura das ideias, permitindo que as ações ocorram de forma metódica.

O Programa "Eu Aprendo Ajudando" (EAA) submeteu-se a este processo, adotando e adaptando as ideias propostas por esta organização, e apresentando o esquema já mencionado nas seguintes etapas expostas no Quadro 1.

Quadro 1. *Etapas da organização do Programa "Eu Aprendo Ajudando"*

Etapas	Objetivos
1 - Análise do Problema	Qual o ponto de partida? É a reflexão. O que podemos começar a fazer?
2 – Meta e Objetivos	O que pretendemos atingir? A meta, e para que seja alcançada é importante definirem-se, claramente, os objetivos da intervenção (i.e., quem precisa de agir para atingir algo), de curto, médio ou longo prazo.
3 – Parceiros	Quem nos poderá ajudar a atingir os objetivos propostos? Dever-se-ão apurar os seguintes recursos: voluntários, orientadores, patrocinadores (e.g., dispostos a ajudar compartilhando competências, conhecimentos e experiências), organizações (e.g., capazes de prover assistência técnica, suporte legal, acesso a materiais e laboratórios aptos a lecionar e/ou formar), bibliotecas e/ou centros comunitários (e.g., capazes de dispor locais de reunião), fundos (e.g., doações e/ou sugestões para apurar subsídios, conhecimentos ou eventos), mídia (e.g., conexão com jornalistas para promover esforços através de rádio, televisão, imprensa e/ou internet).

4 – Mensagem	<p>O que o público-alvo necessita ouvir? A mensagem. É uma frase persuasiva, adaptada aos diferentes públicos, acerca dos objetivos do programa que refletirá o que se pretende atingir, porquê e como, e que deverá incluir uma ação específica a ser empreendida após o despoletar de entusiasmo e envolvimento. As mensagens secundárias são utilizadas após as primárias, esclarecendo o modo como o objetivo poderá ser alcançado. Os seguintes elementos-chave devem ser contemplados: a ideia (i.e., inclui o quê, quem, porquê, como, quando e onde), consistência (e.g., a repetição é vital), divulgação de diversas formas e com palavras distintas, persistência, alcance (i.e., curta e focada), utilização de linguagem simples e de imagens positivas, evitamento de termos técnicos, face humana (e.g., atribuir à causa/ideia principal/projeto uma face humana e local, transformando-a de pessoal a social), emissor (e.g., recorrer a uma organização ou indivíduo credível para mobilizar apoio), formato (i.e., considerar o meio mais adequado à divulgação da mensagem), tempo e espaço.</p>
5 - Estratégias	<p>Como fazer os outros ouvirem-nos? A nossa estratégia deverá permitir-nos chegar a diferentes tipos de público, com vista a ganhar força suficiente e mobilizar os indivíduos. Dever-se-á dedicar tempo ao planeamento detalhado, subjacente às estratégias a definir (e.g., o quê, quem, como, quando e onde).</p>
6 – Transmissão do Emissor	<p>De quem precisam ouvir? A mesma mensagem poderá deter diferentes impactos, dependendo de quem a comunica. Quem é mais credível para cada audiência? Depois de identificado, dever-se-á definir o que o emissor necessita transmitir, para que a entrega da mensagem seja eficaz.</p>
7 – Recursos e Vantagens	<p>Dever-se-á realizar um planeamento dos custos e recursos que iremos necessitar para desenvolver adequadamente o programa. Algumas questões orientadoras: Quantos membros/voluntários existem? E quantos candidatos potenciais? Qual a nossa fonte de poder? Qual a nossa reputação? Que informação há disponível? Que redes existem e como podem ser utilizadas? Que recursos indiretos possuímos ao nosso dispor? Que fundos temos disponíveis?</p>
8 – Avaliação do Programa	<p>Como avaliar se o programa está, ou não, a ser sucedido? Há que avaliar a sua evolução em intervalos regulares e no final, visando a extração de experiências para aplicações futuras. As estratégias necessitam ser revisitadas em todas as etapas e, se o exigirem, adaptadas. Os sucessos e insucessos deverão ser analisados de modo a que se compreenda os resultados.</p>

Como tem vindo a ser exposto ao longo deste artigo, a implementação de programas em adolescentes e jovens desempregados, que intentem desenvolver a sua autonomia e competências pessoais e sociais, apresenta-se como uma necessidade, ainda, muito premente. Deste modo, projetámos uma proposta de intervenção baseada em programas ou modalidades desenvolvidas

e homologadas na Região Autónoma da Madeira, que se adaptam a esta área, designadamente: Projeto Reinventa@.com (2010), Olho-te - Associação Artística de Solidariedade Social (2014) e Procedimento de Atribuição de Hortas Familiares (2016).

Refira-se que esta tarefa foi particularmente difícil, uma vez que a pluralidade de intervenções existentes foi aplicada em contextos díspares aos da realidade portuguesa e dirigiam-se, somente, a uma outra problemática. A inexistência de programas abrangentes da temática da inclusão produtiva por meio da exploração vocacional, conjuntamente, com o desenvolvimento de atividades promotoras de autonomia e de competências pessoais e sociais em adolescentes e jovens que abandonaram a escola e/ou encontram-se desempregados, foi preponderante na criação deste programa.

Como supramencionado, o projeto, intitulado EAA, construiu-se atendendo a programas de promoção do comportamento pró-social já experimentados. Selecionaram-se as temáticas que nos pareceram fundamentais no trabalho com este tipo de população, de modo a que fosse possível potenciar o impacto da intervenção e facilitar a mudança.

É importante salientar que o Programa EAA não deverá ser contemplado como uma medida única ou uma ação isolada a ser aplicada de modo singular. Ambiciona-se a sua incorporação num pacote de medidas ou pluralidade de ações promotoras da autonomia e do desenvolvimento de competências pessoais e sociais em jovens provenientes de famílias desestruturadas. Daí que o mesmo possua um caráter mais experiencial e dinâmico, com uma componente lúdica, afigurando-se capaz de minorar as dificuldades sentidas pelos participantes (e.g., monotonia e dificuldade de concentração). Assim, o

EAA constitui uma oferta de intervenção grupal organizada, que poderá sofrer adaptações consoante as necessidades de cada caso e/ou grupo. Independentemente das alterações sofridas aconselhamos o prevalectimento da sequência dos módulos que constituem o programa.

População-alvo

O Programa EAA foi desenvolvido com o intuito de ser aplicado em adolescentes e jovens com a escolaridade incompleta e/ou desempregados, institucionalizados ou não. Assim, é definido como uma intervenção grupal, apresentando diversas vantagens em relação a outras modalidades, uma vez que a participação num grupo possibilita experiência de auto e hétero conhecimento (Jardim, 2007). O grupo de participantes não deverá ser inferior a 8 elementos, nem superior a 16.

A seleção das características específicas outrora referidas, deve-se, primordialmente, ao facto de os adolescentes e jovens em risco ou perigo serem menores e possuírem uma maior probabilidade de desenvolverem comportamentos indesejados, devido ao seu meio envolvente. Ramião (2006) destaca que os jovens têm direito à segurança, à saúde, à formação, à educação e ao desenvolvimento, tendo em vista a promoção dos direitos individuais, económicos, sociais e culturais do menor.

No que respeita à faixa etária, o programa adequa-se a adolescentes e jovens com idades compreendidas entre os 15 e os 25 anos.

De acordo com Havighurst (1953), autor da teoria desenvolvimentista e da noção de tarefa evolutiva, existem certas tarefas ou habilidades que o indivíduo tem de aprender para que possa ter um desenvolvimento adequado e

satisfatoriamente ajustado, conforme as expectativas da sociedade, sugerindo uma faixa etária entre os 14 e os 30 anos de idade.

As temáticas abordadas no programa foram projetadas para adolescentes e jovens de ambos os sexos, o que se ostenta com o desenraizamento de certos tabus/preconceitos. No entanto, se a própria equipa de colaboradores e/ou organizações e instituições considerarem mais proveitoso aplicar o programa à população feminina e masculina, separadamente, tal não é objetável.

Sublinhe-se que adolescentes e jovens portadores de deficiência grave ou multideficiência, e défices cognitivos significativos não se encontram elegíveis a ingressar no programa, pois o mesmo não foi projetado atendendo a essas particularidades, pelo que poderão deparar-se com dificuldades no acompanhamento das sessões e não obter o devido proveito das mesmas.

Duração

No programa EAA propõe-se que as sessões adotem uma frequência de 1 a 2 vezes por semana, conforme a disponibilidade e horários de todos os envolvidos, não devendo, cada uma, exceder os 60 minutos. Também o mesmo exorta, que não deverá ser inferior a 4 meses, do contrário, não poderão ter a oportunidade de aproveitar ao máximo os conteúdos, já que os mesmos estão estruturados de uma forma específica com um aproveitamento justificado com o tempo preestabelecido.

Materiais e recursos

Em geral, o Programa EAA deverá ser aplicado na própria instituição, numa sala privada e ampla, com lotação suficiente para todos os participantes.

As condições da sala devem proporcionar o maior conforto possível, devendo as cadeiras estarem posicionadas em círculo, visando um maior alcance visual e fomentando o discurso de igual para igual.

No que respeita aos materiais específicos para cada dinâmica, realce-se que a implementação do EAA não exige grandes recursos económicos. A maioria dos materiais encontra-se disponível nas próprias instituições (e.g., folhas de papel A4 e canetas), e os que não se encontrarem serão angariados com grupos de interesse.

Quanto aos recursos humanos, a equipa formativa do EAA deverá coincidir, preferencialmente, com a equipa técnica da instituição na qual o programa será aplicado. Recomenda-se que seja composta por pelo menos dois elementos, sendo que pelo menos um deles possui formação na área da Psicologia. De modo a que a realização do programa seja mais eficaz sugere-se, ainda, um elevado grau de dinamismo e coordenação entre toda a equipa, podendo ocorrer divisão de tarefas e/ou, se necessário, um dos elementos poderá assumir um papel mais ativo na orientação da sessão. Adicionalmente, a qualidade da relação estabelecida entre os colaboradores e os jovens é de extrema importância. Se a mesma for bastante significativa verifica-se uma maior eficácia interventiva.

Objetivos e estratégias a implementar

Como supramencionado, este programa visa intervir num formato preventivo a nível individual e social, podendo incluir outros grupos de suporte e instituições. Propõe-se a melhorar o processo de aprendizagem e auxiliar na

orientação vocacional, contribuindo, eficazmente, para o desenvolvimento global do indivíduo e de todos os que o rodeiam.

Esta proposta não se afigura como uma ação isolada, mas compõe-se de várias ações ou eventos coordenados e integrados num plano sequencial que abrange uma matéria específica para fazer a diferença, embora seja gerida de forma a produzir resultados num curto-prazo. Neste sentido, apresentamos no Quadro 2 os objetivos gerais e específicos do Programa EAA.

Quadro 2. Objetivos gerais e específicos do Programa "Eu Aprendo Ajudando"

Objetivos Gerais
Exploração vocacional por meio da experiência em diversas áreas práticas nas quais os jovens poderão adotar uma visão geral das suas capacidades como futura fonte de produção individual e social, com os seus respetivos ganhos;
Informar e educar o público-alvo, bem como promover a igualdade de género no que respeita às oportunidades e tarefas/empreendimentos laborais;
Mudar comportamentos e atitudes, através de campanhas de sensibilização social e comunitária.
Criar uma imagem positiva representativa de uma organização, aceitando, assim, ajuda por meio do estado e/ou do seu meio envolvente;
Objetivos Específicos
Mobilizar e envolver os indivíduos numa meta comum: serem produtivos de uma perspetiva pessoal sem dependências sociais, nomeadamente, subsídios ou qualquer tipo de ajuda estatal.
Fomentar a aprendizagem de atividades que possam ser benéficas aos indivíduos no futuro.

O EAA é constituído por seis módulos distintos que deverão seguir a ordem proposta, por motivos relacionados com a estratégia de mudança, anteriormente, referida. O número de sessões é variável em cada módulo e em cada sessão é calendarizada a próxima.

Ressalve-se que, em cada módulo, não são trabalhadas, necessariamente, competências diferentes. Isto é, procura-se modificar comportamentos atuando a vários níveis. As sessões poderão compreender uma ou duas atividades/dinâmicas.

As diversas sessões deverão ser abordadas, preferencialmente, em *Focus Group*, de modo a que os jovens se sintam num ambiente seguro, no qual possam expor as suas ideias e opiniões (Jardim, 2007).

Seguidamente, descrever-se-á cada módulo integrante do Programa EAA, bem como as sessões que os constituem. É de grande importância salientar, neste ponto que os materiais e as atividades a desenvolver em cada módulo serão delineados com a respetiva disciplina associada o projeto.

Módulo I – Apresentação do EAA

A apresentação é o primeiro contato dos participantes com o programa. Neste sentido, revela-se essencial torná-lo o mais interessante possível de forma a captar o interesse dos intervenientes para os módulos vindouros.

Neste primeiro módulo objetiva-se familiarizar os participantes com a natureza, estrutura e metodologia do programa, sendo composto por uma única sessão.

Na primeira parte, a equipa de colaboradores fará a apresentação do programa. As suas finalidades, periodicidade, duração, estruturas das sessões e principais conteúdos a serem trabalhados em cada módulo devem ser evidentes. Esta não deverá alongar-se em demasia, nem ser, imoderadamente, pormenorizada, de modo a evitar revelar-se entediante e, conseqüentemente,

provocar desinteresse nos participantes. No final da apresentação sugere-se a reserva de tempo para responder às dúvidas dos participantes acerca do EAA.

Numa segunda parte, realizar-se-ão duas dinâmicas, ambas pensadas para grupos cujos membros já se conhecem. A primeira designa-se de “Cartão-de-visita” e a segunda de “Autorretrato”. Estas deverão ser abordadas como um jogo fomentador da apresentação e/ou como uma forma de quebrar o gelo entre os participantes e os colaboradores. As atividades propõem-se, ainda, a realçar diferentes pontos de vista sobre o mesmo tema, evidenciando o conhecimento mútuo entre participantes e, possivelmente, expondo algumas fragilidades.

Módulo II – Saber comunicar

Neste módulo serão trabalhados diversos aspetos relacionados com a comunicação humana. O objetivo principal não é promover competências de comunicação nos participantes, mas fazê-los entender que a mesma é complexa e que existem diversos fenómenos comunicacionais geradores de desentendimentos, nomeadamente a ambiguidade na comunicação, os diversos níveis e tipos de comunicação, e as distorções na interpretação da mensagem. O tema da comunicação é ideal para iniciar, efetivamente, o programa, uma vez que não é um assunto muito exigente ou que envolva questões intrínsecas de cada indivíduo.

Rijo, Sousa, Lopes, Pereira, Vasconcelos, Mendonça, Silva, Ricardo e Massa (2007), no Programa “Gerar Percursos Sociais” (GPS), alegam que indivíduos com dificuldades de interação e socialmente pouco aptos exibem problemas comunicacionais claros, evidenciando dificuldades de adaptação comunicacional aos diferentes contextos e utilizando um estilo de comunicação

rígido e, tendencialmente, agressivo. A dificuldade comunicacional influencia, intensamente, o processamento da informação. Além disso, poderá conduzir ao aparecimento de disfunções inadequadas ao nível cognitivo-interpessoal.

Módulo III – Como relacionar-se com os outros

A qualidade das competências sociais revela-se fulcral no percurso decorrente entre a adolescência até à vida adulta, especialmente, no que se refere à construção da autonomia, identidade pessoal, autoexpressão, validação social e integração social (Soares & Campos, 1985). Os défices nos relacionamentos interpessoais poderão sobrevir de problemas no desenvolvimento, bem como num processamento disfuncional da informação. O próprio estilo comportamental social é influenciado pelo grupo no qual o indivíduo se insere, adaptando-se com vista a manter a ligação com os pares (Rijo et al., 2007).

Neste módulo pretende-se que os participantes experimentem as vantagens de um estilo comportamental mais assertivo, bem como um comportamento pró-social. No que respeita à assertividade, Caballo (1982) sustenta que o termo engloba quatro dimensões: a capacidade de dizer "não", a capacidade de pedir ou fazer favores, a capacidade de expressar sentimentos positivos e negativos, e a capacidade para iniciar, manter e terminar uma conversa. Ao longo do módulo serão trabalhadas diversas formas de interação interpessoal tais como o pedir desculpa, o pedir ajuda, o criticar de forma adequada e o saber argumentar.

Tendencialmente esta população-alvo demonstra uma alta probabilidade de apresentar disfunções no relacionamento com os outros, devido,

essencialmente, a dois fatores: défices na aprendizagem e no desenvolvimento de aptidões sociais e/ou distorções na forma como percecionam a relação com os outros e como se veem a si próprios na relação com os outros (Alberto, 2003).

Módulo IV – Saber gerir sentimentos e emoções

Neste módulo realizar-se-ão atividades que abordem a componente das emoções e dos sentimentos. Estas temáticas visam promover um melhor conhecimento dos estados emocionais vividos pelo próprio e pelos outros, potenciando as competências de autocontrolo e de regulação emocional.

A integração de um módulo que verse sobre estes temas justifica-se pelo facto de os indivíduos crenças disfuncionais utilizarem as emoções de modo deficitário, recorrendo, facilmente, à emoção ira/cólera para mascarar, muitas vezes, as emoções tristeza e medo. Tal denota aos outros que estes indivíduos encontram-se, continuamente, numa posição defensiva ou de contra-ataque. Ademais, as crenças ou estereótipos disfuncionais condicionam a manifestação das emoções (e.g., a crença de que um homem não deve chorar em público para não mostrar as suas debilidades). Saliente-se, ainda, a relação estreita ente os comportamentos agressivos e os problemas de controlo da impulsividade com a regulação emocional (O'Donnell, Hawkins & Abott, 1995).

Deste modo, as principais finalidades deste módulo recaem no provimento aos participantes de maior conhecimento acerca das funções das emoções, tomada de consciência da influência das emoções nos comportamentos e aumentar a capacidade de perceção do que poderá estar por detrás dos motivos dos outros.

Módulo V – Desenvolver a autonomia e a responsabilidade

A promoção da autonomia e da responsabilidade preconiza-se como o objetivo primordial deste módulo. Ao longo das sessões trabalhar-se-ão diversas competências, tais como: gestão laboral, gestão de recursos financeiros e inserção na vida ativa.

Este módulo apresenta a característica distinta de as suas sessões não serem interdependentes. Se, eventualmente, os colaboradores considerarem que os participantes possuem as competências previstas para uma determinada sessão poderão descartá-la.

Optou-se por conferir a estas sessões um cariz competitivo a fim de incrementar o empenho dos participantes, dado serem áreas que, geralmente, suscitam pouco interesse nos jovens.

As atividades a serem desenvolvidas objetivam preparar os participantes para a vida laboral fora do centro de apoio, de modo a que sejam autónomos em variadas situações diárias e para que a adaptação e integração seja mais acessível, com um maior suporte na inserção psicossocial.

A revisão da literatura aponta para uma desresponsabilização dos jovens no que concerne às atividades da vida diária, o que os infantiliza. A regulamentação excessiva da vida quotidiana e a perda do espaço próprio dificultam a construção da autonomia e da independência pessoal (Alberto, 2003). Se as próprias instituições permitirem que os jovens assumam as suas responsabilidades no dia-a-dia, estas poderão desenvolver um conjunto de competências pessoais e sociais que lhes permitam uma melhor adaptação e integração na comunidade (Silva, 2004).

Sessão de encerramento e sessões de *follow-up*

A sessão de encerramento do programa deverá ser realizada de forma a construir um marco importante no percurso dos participantes, visando a sua consciencialização sobre o fim das sessões regulares e início das seguintes (*follow-up*). Por conseguinte, almeja-se deseja-se preparar os participantes para o final do programa e para a generalização dos ganhos e competências adquiridas ao longo do EAA, mediante entrevista para seguimento dos objetivos.

A última sessão não se assemelha às restantes sessões, no que concerne ao formato, estrutura e duração. Sugere-se que sejam os próprios colaboradores a construir e estruturar o término do programa, já que cada grupo será diferente a nível de estrutura, comportamento, cultura, e até de adaptação, por tanto, serão eles a saber o que será mais apelativo ou/de interesse para estes jovens. (eg: uma festa na própria instituição, acampamento ou jogos com os jovens). Destaque-se a importância de existir um momento de despedida. É preciso que eles saibam que já finalizou o processo e que toca por em prática no dia-a-dia o que foi aprendido. Para assim haverá um processo de emancipação do participante.

Além disso, propõe-se uma discussão moderada com os mesmos, visando cada um pronunciar-se sobre a sua experiência no EAA e formular sugestões futuras acerca das implicações e impacto do mesmo na sua vida quotidiana.

Dado tratar-se de um ambiente em que os colaboradores e os participantes estão em contato frequente, ressalve-se a importância dos técnicos do EAA demonstrarem empatia e abertura para que qualquer jovem se sinta à vontade em abordá-los sobre qualquer assunto.

Nesta mesma sessão explicar-se-á a importância das sessões de *follow-up* e as mesmas deverão ser calendarizadas. A primeira deverá ser agendada um mês após o término do programa. Recomenda-se a realização de, pelo menos, mais uma sessão *follow-up*, três ou quatro meses posteriores à primeira. A estruturação das sessões de *follow-up* fica ao critério dos próprios colaboradores. Estas sessões auxiliarão na partilha de experiências, verificação da aplicação dos conteúdos trabalhados durante o programa, dificuldades com as quais se têm deparado, reforço do uso das competências desenvolvidas e promoção da autonomia dos participantes.

Procedimentos e estratégias de avaliação do programa

Após a calendarização das sessões, os colaboradores são responsáveis pela assiduidade dos jovens, devendo estimular, frequentemente, a sua presença nas mesmas.

Os objetivos traçados e os conteúdos selecionados projetam-se nas próprias atividades. De facto, estas representam uma das tarefas mais importantes no desenho do programa, pois é nas mesmas que se operacionalizam os fundamentos, conteúdos e princípios do modelo (Rojo, 2002).

As Ciências Sociais e Humanas permitem-nos unir as metodologias quantitativas e qualitativas, facultando a triangulação de dados, de forma a adequar, o melhor possível, a análise ao tema em causa (Almeida & Freire, 2003). Neste sentido, no procedimento de avaliação do Programa EAA poder-se-á utilizar uma abordagem mista, quantitativa e qualitativa.

Selecionou-se a avaliação de natureza qualitativa por possibilitar um conhecimento mais amplo, através de questões do tipo aberto, opiniões, motivos, comportamentos e interações dos envolvidos. O objetivo desta abordagem recai na descrição e interpretação, mais do que na avaliação, possibilitando a compreensão dos fenómenos (Fortin, 2003). Já a escolha de uma avaliação de natureza quantitativa prende-se ao facto de este tipo de metodologia consentir a observação de factos objetivos e de situações que existem, independentemente, do investigador. Deste modo, beneficia-se das características inerentes a esta abordagem, tais como a objetividade, a predição, o controlo e a generalização (Fortin, 2003).

Com vista a se proceder à avaliação do EAA, propõe-se a aplicação do código de ética que segundo os princípios gerais, o psicólogo deve: procurar manter os mais altos padrões de excelência no seu trabalho; reconhecer os limites de sua competência; estar a par do desenvolvimento da literatura científica; apresentar comportamentos honestos, justos e respeitosos na sua atuação; evitar que valores pessoais possam vir a afetar o relacionamento com o sujeito a ser atendido; procurar sempre atender, com técnicas específicas, as necessidades de diferentes clientelas; respeitar o direito de privacidade, confidencialidade, autodeterminação, autonomia dos indivíduos atendidos, guarda sigilosa da informação e recusa de continuar o tratamento; estar sensível as diferenças individuais e à relação de poder no atendimento ao outro; e, deve ainda, divulgar os conhecimentos psicológicos a fim de reduzir o sofrimento e contribuir para a melhoria da humanidade (Rodrigues, 2011).

Seguidamente idealizou-se um questionário que contém perguntas abertas e fechadas, com vista à recolha de vivências subjetivas de quem melhor

conhece esta realidade na primeira pessoa. Através desta técnica pretende-se clarificar as necessidades e oportunidades da população da Região Autónoma da Madeira. As questões fechadas poderão ser avaliadas mediante uma escala psicométrica. Os questionários dirigem-se aos participantes do programa e aos técnicos que o vão implementar. Estes foram projetados para serem respondidos após cada módulo, no final do programa e nas sessões de *follow-up*. Ademais, assume-se a preferência por este instrumento devido à vantagem de possibilitar a comparação de respostas entre todos os envolvidos e a recolha de bastante informação de forma rápida e eficaz (Almeida & Freire, 2003).

Utilizar-se-á, ainda, uma Escala de *Likert*, profícua em situações nas quais precisamos que os participantes expressem com detalhe a sua opinião e para medir a sua motivação, podendo este ser, de alguma forma, o foco de influência em, possíveis, alterações do estado emocional e do desenvolvimento social dos jovens. Neste sentido, as categorias de resposta assistem na captura da intensidade dos sentimentos dos respondentes. Isto é, na seguinte afirmação “Estou satisfeito com o resultado do programa” encontrar-se-ia anexada uma tabela de classificação como (1) Discordo totalmente, (2) Discordo, (3) Não concordo nem discordo, (4) De acordo, (5) Totalmente de acordo (Dalmoro & Vieira, 2013). Posteriormente, efetuar-se-á uma análise SWOT, ferramenta analítica de planeamento estratégico, que propõe uma avaliação contínua e uma seleção de alternativas adequadas que permitem uma melhor adequação dos pontos fortes e fracos do projeto e das oportunidades e ameaças do meio.

Atendendo à apresentação, descrição e análise dos dados sugere-se que para os dados qualitativos se recorra à análise de conteúdo e para os dados quantitativos à análise estatística. A análise de conteúdo assume um carácter

descritivo e interpretativo, uma vez que os inquiridos são considerados no contexto da situação em que se encontram, sendo possível compreender os seus conflitos, sucessos e fracassos (Bardin, 1991). Adicionalmente, conseguir-se-ia interpretar as informações, identificar temas e pesquisar evidências para o tema e as hipóteses em causa (Bliss, Monk & Ogborn, 1983; Glaser & Strauss, 1967). Para tal, definir-se-ão categorias explicativas do material em análise. Quanto à análise estatística recomenda-se a utilização do programa SPSS que, após a inserção dos dados numa base de dados informatizada, permite realizar cálculos estatísticos complexos e visualizar *scores* de forma rápida, capacitando o investigador para apresentar e interpretar, sucintamente, os resultados obtidos. (Dinis, 2013).

Para que um programa de intervenção seja avaliado/validado é necessário que o mesmo respeite e contemple certos critérios. No Quadro 3 expõem-se os nove critérios evidenciados por Jardim (2007) e que serão utilizados no Programa EAA.

Quadro 3. *Crítérios de avaliação de um programa de intervenção*

Crítérios	Objetivos
Cobertura	Determinar o alcance do programa relativamente à população-alvo para o qual foi criado inicialmente.
Pertinência	Salientar a significância dos objetivos a que o programa se propõe, tendo por base as necessidades da população a que se destina.
Congruência	Avaliar a adequação dos objetivos estabelecidos atentando ao processo selecionado para alcançá-los.
Processo	Avaliar/adaptar pequenos resultados consequentes da estratégia adotada ao longo do procedimento e se o mesmo está a ser implementado conforme previsto.
Eficácia	Averiguar se o efeito pretendido foi alcançado.

Efetividade	Avaliar os efeitos provenientes da intervenção que se encontram além dos, inicialmente, delineados.
Eficiência	Ponderar o uso de recursos na obtenção dos resultados propostos.
Adaptabilidade	Reflexão acerca da possibilidade de o programa moldar-se a outras populações, além da que se destinou inicialmente.
Impacto	Apreciar os benefícios do programa para a população destinatária a médio-longo prazo (3 a 6 meses).

Resultados esperados

Uma vez que o Programa EAA não foi, ainda, efetivamente, implementado, os resultados advindos deste projeto apresentam-se como hipotéticos. Todavia, como o programa idealizado baseia-se em modelos de intervenção já aplicados é expectável que os resultados se repliquem, isto é, que sejam idênticos.

No que respeita ao desenvolvimento de aptidões pessoais e sociais, prevê-se uma mudança significativa, percecionada tanto pelos participantes como pelos colaboradores do EAA. São vários os estudos que salientam a importância da promoção de competências no aperfeiçoamento do relacionamento interpessoal e ajustamento social dos jovens. Assim, é expectável uma evolução notória ao nível do comportamento, flexibilidade cognitiva e adequação do estilo interpessoal (Rijo et al., 2007; da silva et al., 2018).

Adicionalmente, certos domínios específicos, tais como a capacidade empática, a expressão de emoções positivas e a capacidade de resolução de conflitos também deverão sofrer alterações benéficas (Da silva et al., 2018; Rijo et al., 2007).

As aptidões relacionadas com a promoção da autonomia, também, são postuladas como alvo de transformações consideráveis. Inúmeros autores referem que o desenvolvimento de programas de autonomia de vida e de capacidades de inserção social positiva traduz resultados manifestos para os jovens em risco (Barth, Greeson, Zlotnik, & Chintapalli, 2009). Portanto, espera-se que os jovens desenvolvam, afincadamente, competências para se enquadrarem socialmente, evidenciando preocupação em edificar um projeto formativo e/ou profissional com vista à sua autonomia e independência, após o abandono institucional.

Estas melhorias influenciam profundamente a vida dos participantes, tanto no presente como no futuro. De facto, este efeito poderá generalizar-se a outros contextos da vida dos jovens (e.g., social, escolar, profissional e familiar) (Alberto, 2003).

Considerações Finais

O Programa EAA propõe-se a desenvolver um conjunto de competências-chave, identificadas, na literatura, como deficitárias na população de jovens em risco. Não obstante o desafio que nos impõe uma abordagem multidisciplinar como a sugerida, o potencial benefício na vida destes jovens representa um tónico que nos deverá impelir a preencher a lacuna resultante da inexistência de programas plurais como o EAA.

Embora o programa, ainda, não tenha sido implementado em nenhuma instituição específica, a sustentação teórica na qual o projeto se baseia prognostica resultados positivos que poderão garantir um incremento na

qualidade de vida destes jovens. Esta melhoria resultaria, sobretudo, do desenvolvimento de diversas competências com um amplo espectro de utilidade, nomeadamente no modo de relacionamento interpessoal, compreensão do ambiente circundante e capacidade de autonomia. Sob o plano temporal, estes efeitos não se refletiriam, unicamente, a curto/médio prazo, mas, também, prevêem-se repercussões a longo prazo, particularmente, num afastamento harmonioso da instituição e a integração positiva na sociedade afigurando-se como fulcral também pela aposta na resiliência moral e na competência social dos jovens.

Crê-se que a pertinência deste projeto assenta na consideração do indivíduo como aprendiz ativo, capaz de autorreflexão e autorregulação, de comportamentos altruístas e de se adaptar às diferentes contingências do meio e as suas adversidades. Acresce, ainda, o valor que tem o tentar recriar um ambiente ecológico, de relação com os outros, em que possa treinar, exercer e ver estimuladas competências essenciais no seu desenvolvimento. Na construção deste programa assinalam-se aspetos que poderão constituir algum embargamento. Note-se, por exemplo, considerações ligeiramente utópicas, dizendo respeito à sua implementação junto à população em geral, sem qualquer requisito obrigatório, e atendendo ao seu cariz primariamente promocional. Considere-se, todavia, para contornar tal, a possibilidade de, num primeiro momento, assumir um cariz de intervenção secundário, dirigido, por exemplo, a crianças em risco social e comunal.

De igual modo, parece ser útil aprimorar certas medidas utilizadas na avaliação do projeto, especificamente no âmbito sócio cognitivo. Uma outra limitação considerada na análise após a construção do projeto poderá ser a sua

duração (n.º elevado de sessões). Note-se, todavia, a versatilidade ao nível da estruturação de sessões, conteúdos e duração, podendo este ser adaptado às necessidades e contingências do meio/população alvo.

Em última instância, e não obstante algumas limitações (passíveis de ajustamento aquando da aplicação de um projeto piloto), considera-se como fundamental e urgente a implementação de uma intervenção com este cariz, que maximize o potencial dos jovens supramencionados, porque acima de tudo, importa ver, pensar e agir o mundo pelos próprios olhos, considerando a visão singular e a forma de estar do outro, num contexto de relação e de crescimento pessoal constante.

Referências

- Alberto, I. (2003). Como pássaros em gaiolas? Reflexões em torno da institucionalização de menores em risco. In C. Machado, & R. Gonçalves (Coords.), *Violência e Vítimas de Crimes* (pp. 223-244). Coimbra: Quarteto Editora.
- Almeida, F., & Santos, F. (2017). Portugal Inovação Social: *na encruzilhada dos tempos. Cooperativismo e economia social*, (39), 446-460.
- Almeida, L. S., & Freire, T. (2003). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação* (3ª edição). Braga: Psiquilíbrios.
- Alter, N. (2000). *L'innovation ordinaire*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Alves, C. P., & Silva, A. C. B. (2006). Psicologia escolar e psicologia social: articulações que encontram o sujeito histórico no contexto escolar. *Psicologia da Educação*, 23, 189-200.

- Antonello, I. D., & Luizão, F. M. C. (2012). Economia solidária como política pública: alternativa à exclusão socio-espacial. In S. M. S. Cordeiro, L. M. B. Lanza, & S. O. Pitaguari (Orgs.), *A sustentabilidade da economia solidária*. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 73,79.
- Armani, D. (2003). *Como elaborar projetos? Guia prático para elaboração e gestão de projetos sociais*. Porto Alegre: Tomo Editorial.
- Baptista, M. V. (2010). *Planejamento social: intencionalidade e instrumentação* (2ª edição). São Paulo: Veras.
- Bardin, L. (1991). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barth, R., Greeson, J. K., Zlotnik, S. R., & Chintapalli, L. K. (2009). Evidence-based practice for youth in supervised out-of-home care: a framework for development, definition, and evaluation. *Journal of Evidence Based Practice in Social Work*, 6(2), 147-175. doi: 10.1080/15433710802683796.
- Bliss, J., Monk, M., & Ogborn, J. (1983). *Qualitative data analysis for educational research: a guide to uses of systemic networks*. London: Croom Helm.
- Blustein, D. L. (1989). The role of goal instability and career self-efficacy in the career exploration process. *Journal of Vocational Behavior*, 35(2), 194-203. doi: 10.1016/0001-8791(89)90040-7.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas. (Original publicado em 1979).
- Bock, A. M. B., Furtado, O., & Teixeira, M. L. T. (2002). *Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia*. São Paulo: Saraiva.
- Cocco, Giuseppe (2014) "Territórios da paz: territórios produtivos?" *Cadernos IHU Ideias*. 12 (207), 4-36.

- Caballo, V. (1982). Los componentes conductuales de la conducta asertiva. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 37(3), 473-486.
- Cheung, R., & Arnold, J. (2010). Antecedents of career exploration among Hong Kong Chinese university students: Testing contextual and developmental variables. *Journal of Vocational Behavior*, 76(1), 25-36. doi: 10.1016/j.jvb.2009.05.006.
- Coraggio, J. L. (2013). Las três corrientes vigentes de pensamiento y acción del campo de la Economía Social y Solidaria (ESS). Sus diferentes alcances. *Revista de Estudos Urbanos e Regionais*, 15(2), 11-24.
- Da Silva Itelvino, L., Costa, P. R., Gohn, M. D. G. M., Ramacciotti, C., & Porto, G. S. (2018). Formação Empreendedora Para Geração De Inovações Sociais. *Gestão & Regionalidade*, 34 (101)
- Dalmoro, M., & Vieira, K. M. (2013). Dilemas na construção de escalas Tipo Likert: o número de itens e a disposição influenciam nos resultados? *Revista de Gestão Organizacional*, 6 (3), 161-174.
- Dos Santos, M.J., Conceição, A.A.B., Vieira, E.T. (2015). *Economia Solidaria: Alternativa para o Desenvolvimento Regional E a Inclusão Produtiva*. VII Seminário Internacional sobre o Desenvolvimento Regional. Brasil. Rio Grande do Sul.
- Deci, E. L., & Ryan, R. R. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self- Determination of Behavior. *Psychological Inquiry: An International Journal for the Advancement of Psychological Theory*, 11(4), 227-268. doi: 10.1207/S15327965PLI1104_01.

- Depolo, M., Fraccaroli, F. & Sarchielli, G. (1993). Tactiques d'insertion professionnelle pendant la transition de l'ecole au travail. *Orientation Scolaire et Professionnelle*, 22(4), 305-316.
- De Souza, I.A.J. (2015). *Desenvolturas empreendedoras na economia criativa: Casos em Portugal e no Brasil como potencial ao desenvolvimento de territórios urbanos com carências socioeconômicas*. Dissertação de Mestrado. Coimbra. Retirado de: <https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/29673> a 15 de novembro de 2019.
- Ferrão, J. (2001). Território, última fronteira de cidadania? *Atas do 3º Colóquio de Geografia de Coimbra*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Freire, P. (1983). *Pedagogia do oprimido*. (14ª.edição). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1980). *Conscientização: Teoria e Prática da Libertação* (4ª edição). São Paulo: Moraes.
- Flum, H., & Blustein, D. L. (2000). Reinvigorating the study of vocational exploration: A framework for research. *Journal of Vocational Behavior*, 56(3), 380-404. doi: 10.1006/jvbe.2000.1721
- Fortin, M. F. (2003). *O processo de Investigação. Da Concepção à Realização*. Loures: Décarie.
- Gaiger, I. I. G. (2009) A associação econômica dos pobres como via de combate às desigualdades. *Caderno do Centro de Recursos Humanos da Universidade Federal da Baía*, 22(57), 563-580. doi: 10.1590/S0103-49792009000300010.

- Garcia, R. M. C., & Michels, M. H. (2011). A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15-educação especial da ANPED. *Revista brasileira de educação especial*, 17, 105-124
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory – Strategies for qualitative research*. New York: Aldine Publishing Company.
- Gohn, M.G. (1999). *Educação não formal educador(a) social e projetos sociais de inclusão social*, 1(1), 28-43.
- Guimarães, S. & Bzunneck, J. (2002). Propriedades psicométricas de uma medida de avaliação da motivação intrínseca e extrínseca: um estudo exploratório. *Revista Psico-USF*, 7(1), 1-8.
- Havighurst, R. J. (1953). *Human development and education*. New York: Longmans.
- Jardim, J. (2007). Desenvolvimento de competências intra-interpessoais e profissionais no jovem adulto. In P. Santos (Org.), *Temas Candentes em Psicologia do desenvolvimento* (pp. 313-322). Lisboa: Climepsi Editores.
- Kline, S. J., & Rosenberg, N. (1986). An Overview of Innovation. In R. Landau, & N. Rosenberg (Eds.), *The positive sum strategy. Harnessing technology for economic growth* (pp. 275-306). Washington D.C.: National Academy Press.
- Knuppe, L. (2006). *Motivação e desmotivação: desafio para as professoras do Ensino Fundamental*. *Educar em Revista*, 27(27), 277-290. doi: 10.1590/S0104-40602006000100017.
- Lacerda, A. (2002). *Apoio social e a concepção do sujeito na sua integração entre corpo-mente: uma articulação de conceitos no campo da saúde*

pública (Dissertação de Mestrado). Escola Nacional de Saúde Pública, Rio de Janeiro.

Lambert, D., & Rezsöházy, R. (2004). *Comment les pattes viennent au serpent:*

Essai sur l'étonnante plasticité du vivant. France: Flammarion

Layrargues, P. P. (2006). Muito além da natureza: educação ambiental e reprodução social. In C. F. B. Loureiro, P. P. Layrargues, & R. C. Castro (Orgs.), *Pensamento complexo, dialética e educação ambiental* (pp. 72-103). São Paulo: Cortez.

Leite, M. P. (2009). A economia solidária e o trabalho associativo: teorias e realidades. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 24(69), 31-51. doi: 10.1590/S0102-69092009000100003.

Netto, S. P. (1996). As origens e o desenvolvimento da Psicologia Escolar. In S. M. Wechsler (Org.), *Psicologia Escolar: Pesquisa, Formação e Prática*. Campinas: Alínea.

Novy A., & Leubolt, B. (2005). Participatory budgeting in Porto Alegre: social innovation and the dialectical relationship of state and civil society. *Urban Studies*, 42(11), 2023-2036. doi: 10.1080/00420980500279828.

O'Donnell, J., Hawkins, J. D., & Abott, R. D. (1995). Predicting serious delinquency and substance use among aggressive boys. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 63(4), 529-537.

Programa Operacional da RAM 2014-2020. Retirado de: www.idr.gov.madeira.pt/portal/Upload/.../POR_RAM_2014-2020_09-04-2014.pdf a 10 de novembro de 2019.

Putnam, R. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. New York: Simon and Schuster.

- Ramião, T. (2006). *Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo* (4ª edição). Lisboa: Quid Juris.
- Relatório Conjunto sobre a Inclusão Social* (2001). Retirado de: http://ec.europa.eu/employment_social/soc-prot/soc-incl/joint_rep_en.htm a 14 de novembro de 2019.
- Rijo, D., Sousa, M. N., Lopes, J., Pereira, J., Vasconcelos, J., Mendonça, M., Silva, M., Ricardo, N., & Massa, S. (2007). *G.P.S. - Gerar Percursos Sociais – Um Programa de Prevenção e Reabilitação Psicossocial para Jovens com Comportamento Desviante*. Ponta Delgada: Edição EQUAL/Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social.
- Rodrigues, J. (2011). Considerações Éticas na Testagem. *Revista de Psicologia*, vol. 2 - nº 1, p. 117-125.
- Rojo, V. A. (2002). *Diseño y evaluación de programas*. Madrid: EOS.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67. doi: 10.1006/ceps.1999.1020.
- Santos, C. S. G. (2004). Atuação do Psicólogo Escolar/Educacional e Habilidades Sociais: uma relação necessária. In M. Correia (Org.) *Psicologia e escola: uma parceria necessária* (pp. 83-100). Campinas: Alínea.
- Soares, I., & Campos, B. (1985). Dificuldades de Relacionamento entre Jovens e Programas de Desenvolvimento Interpessoal. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 1, 151-161.
- Scaff, F. F. (2005). Reserva do possível, mínimo existencial e direitos humanos. *Verba Juris*, 4(4), 79-104.

- Siqueira, L. G. G., & Wechsler, S. M. (2009). Motivação para a Aprendizagem Escolar e Estilos Criativos. *Educação Temática Digital*, 10, 124-146.
- Souza, M. L. (1996). *Desenvolvimento de Comunidade e Participação* (5ª edição). São Paulo: Cortez.
- Taveira, M. C. (2004). Exploração e desenvolvimento vocacional na adolescência: contributos para uma abordagem sistemática e colaborativa. *Psicologia, Educação e Cultura*, 3(1), 109-120.
- Traverso-Yépez, M. (2001). A interface psicologia social e saúde: perspectivas e desafios. *Psicologia em Estudo*, 6(2), 49-56.
- VIDA – Voluntariado *Internacional para o Desenvolvimento Africano*. (2012). Retirado de http://vida.planetavida.org/wp-content/uploads/planeamento_campanha.pdf em 15 de novembro de 2019.

CHAPTER 2

ERASMUS´STUDENTS WELL-BEING IN UNIVERSITY OF MADEIRA

Natálie Dostálová, Wanesa Grabińska², Hana Nápravníková, Soraia Garcês,

Margarida Pocinho

Abstract

Nowadays people are travelling not only to relax or to spend their free time, but also to develop themselves, form new relationships and get to know themselves better. People try to find in travels a deeper experience which can influence their life. The way of how people travel are very various- from standard 1-2 weeks holidays to moving to another countries for few months to experience living among new people and new culture.

If the ways of travelling are very diverse, does it mean that people are looking for something different in their journeys? Are there any differences of how their travel influence their well-being? In this research we are going to answer these questions by examining Erasmus students of Madeira and Madeira's tourists in their well-being.

Key words : Well-being, Tourism, Erasmus students, Human Optimal Psychology Experience (HOPE)

² Contact author: wanesa2811@gmail.com

Introduction

In the past psychology was focusing on the treatment of psychopathology, but nowadays one of the subfield – Positive psychology- concentrates on increasing flourishing in people's life. Flourishing can be defined as a *dynamic optimal state of psychosocial functioning that arises from functioning well across multiple psychosocial domains* (Garcês, Pocinho, Jesus & Rieber, 2018). In general the main goal of positive psychology is to achieve the well-being which is created by five variables – positive emotions, engagement, relationships, meaning and accomplishment (PERMA) (Garcês, Pocinho, & Jesus, 2018; Garcês, Pocinho, Jesus, & Rieber, 2018).

Positive psychology can be applied in a very diversified areas due to the fact that the interested of positive psychology is various – resilience, flow, optimism, humor etc. One of the areas where the ideas can be applied is tourism. As it was mention before, tourists are not only looking for fun, but also for a deeper experience which is valuable and enrich their lifes. The knowledge how tourism and well-being are related can have a huge influence in tourism industry and travelers' quality of life (Garcês, Pocinho, Jesus & Rieber, 2018).

The HOPE Positive Psychology Model

To adress the PERMA model to tourism a new theoretical model was developed on Madeira Island, Portugal. The model is called *Human Optimal Psychological Experience* (HOPE) and its main variables are well-being, optimism, creativity

and spirituality. The four variables are affecting the action and activities which are taken by the person as well as well-being. Additionally well-being has an influence for the HOPE. In summary this dynamic models works as a loop- each part of the model is related with each other and have an impact for *Human Optimal Psychological Experience* (Figure 1).

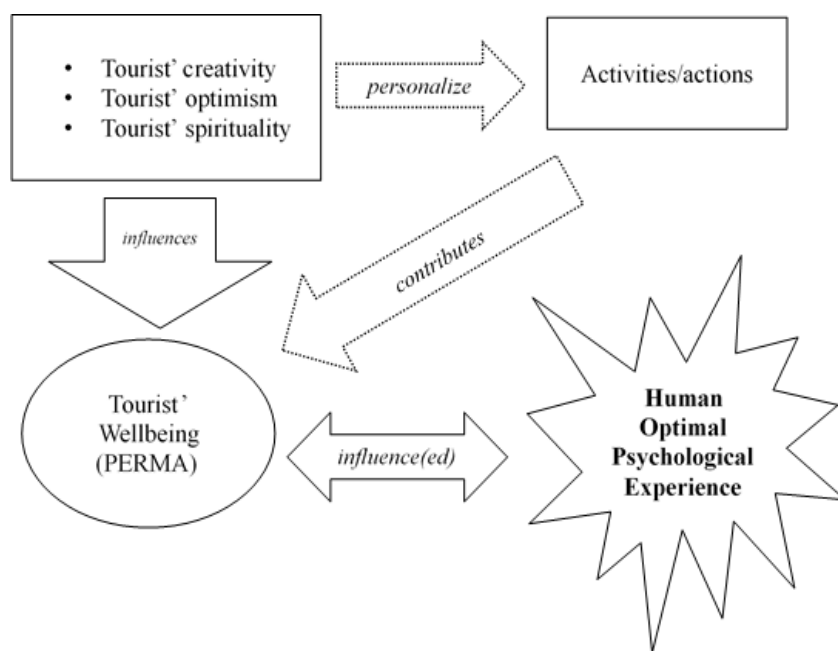


Figure 1. A conceptual framework of HOPE (Garcês et.al, 2018)

Adjusting the HOPE model to tourism, this model is characterized by:

- a) The tourist ability to search for new experiences which enrich his/her life due to meeting and endorsing new cultures and/or contexts (creativity)
- b) The tourist ability to see unwanted events (delayed airplane, lost wallet) in Seligman’s understanding of optimism- as temporary, specific and external which increase positive tourism experience (optimism)

c) The tourist belief that the travel's experience has a meaning for his/her life and will influence the self-growth (spirituality)

In summary the variables of HOPE mentioned before (creativity, optimism, spirituality) influence the positive emotions (satisfaction, fulfilment of tourist experience), engagement (in/with new culture) relationship (with the local community), meaning (that the tourism experience has impact in the self-growth) and sense of accomplishment (feeling success in finishing the journey) . As it has been shown the HOPE model can describe the tourist well-being based on PERMA. This knowledge can help in the future to personalise through the activities and actions undertaken in the travel destination and increase the tourist well-being.

Erasmus students: the First European Union student exchange programs

Our important group of the research were Erasmus students, who are studying in Madeira. First European Union (EU) student exchange programs originated in 1987 (European Commission, 2019). Nowadays this program is called Erasmus+ and it is for European countries and students, mainly from EU, but there are also agreements between non-members or outside European states. There are also included programs for teachers and institutions. The aim of the Erasmus program is to provide an opportunity and a chance to study abroad, do a workplacement and learn a language. It is one of the best changes to get to know new cultures, people and knowledge. Schemes can last from three months to one academic year. Generally, students choose one semester at universities with the same field of study from home university. Erasmus+ not including just universities, but has opportunities for organisations like education

and training providers, research organisations and private businesses. Every year, students from all over the world start a new semester in Madeira. Especially from Italy, Spain, the Czech Republic, but also from Poland, Slovakia, Austria, Greece, France or Germany. They become part of the university and local community.

Aims of the research

The goal of this research was to examine if there are any significant differences in the well-being between Erasmus students and tourists who visited Madeira. These two groups are very differentiated from the purpose of the visit, duration of stay to the challenges which occur during their time on Madeira Island. Due to that many differences of the conditions of their visit on Madeira, we assumed that the level of the well-being will vary. Our aim is to get to know which context (living on Madeira for few months vs visiting the place as a tourist) have stronger influence on the well-being.

Method

Participants

In the research participated 226 people. The youngest participant was 14, and the oldest 77. The age mean (M) was 39,46 ($SD= 16,15$). The sample is 58% was under 40 years old ($n=131$), and 42 % was older than 41 years old ($n=95$). Women made for 58,4 % ($n=132$) and the sample of men 41,6 % ($n= 94$).

Due to the aim of the research the group was divided into two groups – Erasmus students and Tourists. The sample of Erasmus students was 13,3% ($n=30$) and tourists made up for 86,7% ($n=196$) of the sample.

Instruments

To measure the wellbeing of the tourists and Erasmus students we used the Tourism Wellbeing Scale (TWS) (Garcês, Pocinho, & Jesus, forthcoming). The questionnaire has 8 items which can be respond from 1- *Totally Disagree* to 7- *Totally Agree*. Each of the items are in line with different theoretical factors.

- Item I *I found out new ways of being that gave meaning to aspects of my life.* (Meaning)
- Item II *I had lots of fun* (Positive emotions)
- Item III *I was able to see the positive side of the less agreeable situations that occurred* (Optimism)
- Item IV *I faced this experience as a unique/original oportunity* (Creativity)
- Item V *I engaged in the community activities ex. cultural, events etc.* (Engagment)
- Item VI *This experience was a dream come true* (Accomplishment)
- Item VII *I experienced a connection/relationship with something higher than myself* (Spirituality)
- Item VIII *I felt good in the relationship I developed with new people* (Positive Relationships)

The well-being is the total score obtained by the sum of all the item ranging from minimum of 8 and maximum of 56. The reliability was analyzed through Cronbach's Alpha and the value was 0.874.

Procedure

The data was collected in the research program *Tourist's Wellbeing on Madeira* in specific designated areas of Funchal (capital of Madeira Island). Tourists who wanted to participate in the research were filling the paper version of the questionnaire. Likewise, volunteer Erasmus student participated in the research.

Afterwards the statistic analysis were made with the program SPSS Statistics 25. To validate the reliability of our research Cronbach's Alfa was calculated. The reliability of the whole scale was 0.765 what means that it is a bit lower than in the original questionnaire (0.874), however the reliability remained still satisfying.

Results

To examine if there are any differences between Erasmus students and Madeira's tourists in well-being we used the test t-student. According to Central Unit Theorem we established that the assumption of normal distribution was met.

In the result there are statistically significant differences between Erasmus students and Madeira's tourist in the well-being ($p=0.006$). Erasmus students tend to have higher well-being ($M=46.4$, $SD=3.32$) than Tourist who visited Madeira ($M=44.29$, $SD= 5,92$).

In the particular variables 3 of them turned out to be statistically significant – *Meaning* ($p=0.01$), *Creativity* ($p=0.09$) and *Positive Relationship* ($p=0.00$). In the *Meaning* Erasmus students ($M=5.7$, $SD= 1,05$) have higher results than

Tourists ($M=5.13$, $SD= 1.18$). The variable *Creativity* is higher among Erasmus students ($M= 6.3$, $SD= 0.70$) than among Tourists ($M=5.89$, $SD= 1.06$). Likewise *Positive Relationship* have higher values in Erasmus students group ($M=6.20$, $SD=0.76$) in comparison to Tourists ($M=5.54$, $SD=1.14$).

Table 1

T-test student – Erasmus students and Tourists means difference

Variables		t	df	p	Mean Difference
Meaning	Equal variances assumed	2,498	224	,013	,572
	Equal variances not assumed	2,720	41,04	,010	,572
Positive emotions	Equal variances assumed	1,062	224	,289	,179
	Equal variances not assumed	1,216	42,96	,230	,179
Optimism	Equal variances assumed	,260	224	,795	,051
	Equal variances not assumed	,250	37,46	,804	,051
Creativity	Equal variances assumed	2,027	224	,044	,407
	Equal variances not assumed	2,732	52,00	,009	,407
Engagement	Equal variances assumed	,326	224	,744	,076
	Equal variances not assumed	,296	36,11	,769	,076
Spirituality	Equal variances assumed	-,522	224	,602	-,157
	Equal variances not assumed	-,588	42,29	,560	-,157
Positive Relationships	Equal variances assumed	3,058	223	,003	,656

	Equal variances not assumed	4,076	51,38	,000	,656
Accomplishment Achievement	Equal variances assumed	1,157	223	,249	,269
	Equal variances not assumed	1,244	40,69	,221	,269
Well-being	Equal variances assumed	1,904	224	,058	2,10918
	Equal variances not assumed	2,855	61,94	,006	2,10918

Table 2

Group descriptive statistics: Erasmus vs Tourists

	Profession	N	M	SD	SD Error Mean
Meaning	Erasmus	30	5,70	1,05	,19
	Tourists	196	5,13	1,18	,08
Positive emotions	Erasmus	30	6,13	,73	,13
	Tourists	196	5,95	,87	,06
Optimism	Erasmus	30	5,43	1,04	,19
	Tourists	196	5,38	,98	,07
Creativity	Erasmus	30	6,30	,70	,12
	Tourists	196	5,89	1,06	,07
Engagement	Erasmus	30	5,80	1,32	,24
	Tourists	196	5,72	1,15	,08
Spirituality	Erasmus	30	5,13	1,33	,24
	Tourists	196	5,29	1,56	,11
Positive Relationships	Erasmus	30	6,20	,76	,13
	Tourists	195	5,54	1,13	,08
Accomplishment	Erasmus	30	5,70	1,08	,19
	Tourists	195	5,43	1,20	,08
Well-being	Erasmus	30	46,40	3,30	,60
	Tourists	196	44,29	5,91	,42

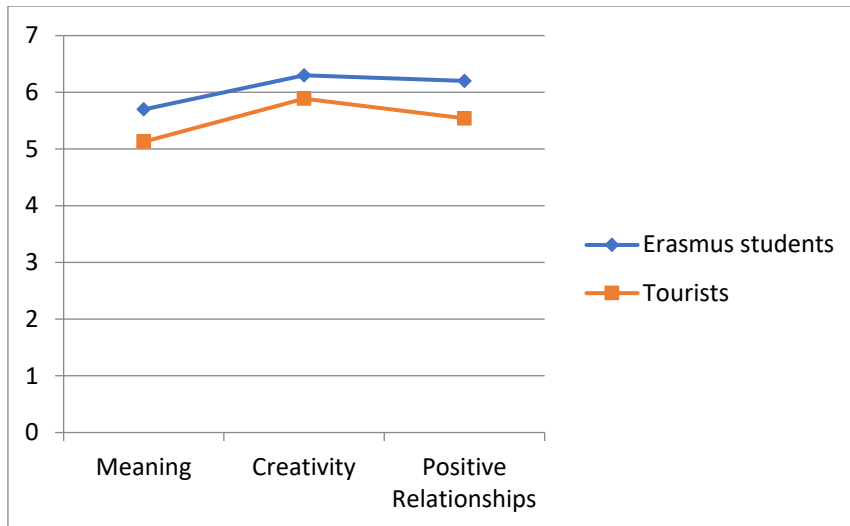


Figure 2 .Significant differences between Erasmus students and tourists

In summary the well-being in the whole sample is high ($M=44,57$, $SD=5.68$) what can mean that the experience of visiting Madeira Island had an impact for the well-being of both groups even if the Erasmus students tend to have slightly higher well-being.

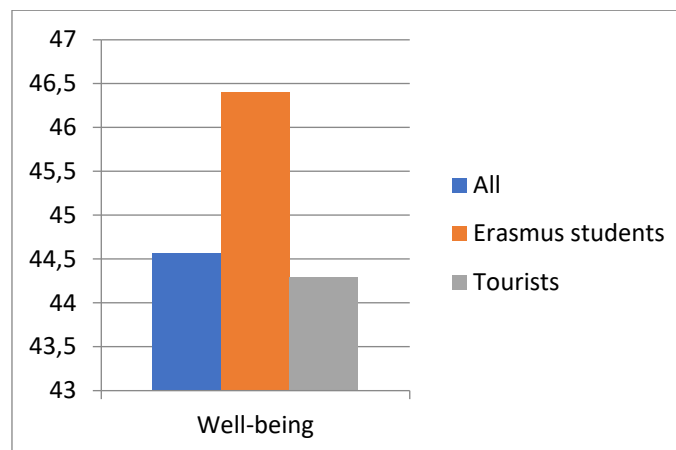


Figure 3. Differences in global well-being between Erasmus students and tourist

Additionally the correlation between the variables were made (Table 3).

- *Meaning* is significantly correlated with *Optimism* (0.398), *Creativity* (0.304), *Engagement* (0.282), *Accomplishment* (0.438), *Spirituality* (0.449), *Positive Relationships* (0.411) and *Well-being* (0.702)
- *Positive Emotions* are significantly correlated with *Creativity* (0.184), *Accomplishment* (0.136), *Well-being* (0.259)
- *Optimism* is significantly correlated with *Creativity* (0.272), *Engagement* (0.222), *Accomplishment* (0.206), *Spirituality* (0.310), *Positive Relationships* (0.292), *Well-being* (0.532)
- *Creativity* is significantly correlated with *Engagement* (0.340), *Accomplishment* (0.377), *Spirituality* (0.394), *Positive Relationships* (0.304), *Well-being* (0.635)
- *Engagement* is significantly correlated with *Accomplishment* (0.299), *Spirituality* (0.372), *Positive Relationships* (0.359) and *Well-being* (0.606)
- *Accomplishment* is significantly correlated with *Spirituality* (0.428), *Positive Relationships* (0.313), and *Well-being* (0.666)
- *Spirituality* is significantly correlated with *Positive Relationships* (0.467) and *Well-being*(0.747)
- *Positive Relationship* is significantly correlated with *Well-being* (0.673)

In conclusion, well-being is correlated with all the variables. The strongest positive correlations it has with Spirituality and Meaning, the weakest with Positive Emotions. These results can be used in the future as a guideline in improving tourists well-being, knowing which aspects of the experience are the most significant.

Table 3

Correlation between variables and well-being.

Variables	1	2	3	4	5	6	7	8	TWS
1.Meaning	1	,109	,398**	,304**	,282**	,438**	,449**	,411**	,702**
2.Positive Emotions		1	-,026	,184**	,056	,136*	-,029	,121	,259**
3.Optimism			1	,272**	,222**	,206**	,310**	,292**	,532**
4.Creativity				1	,340**	,377**	,394**	,304**	,635**
5.Engagement					1	,299**	,372**	,359**	,606**
6.Spirituality						1	,428**	,313**	,666**
7.Relationships							1	,467**	,747**
8.Achievement								1	,673**
TWS									1
M	5.42	6.04	5.40	6.10	5.76	5.21	5.87	5.57	44,57
SD	1.12	.80	1.01	.54	1.24	1.44	.94	1.14	5.68
Range	1-7	1-7	1-7	1-7	1-7	1-7	1-7	1-7	14-45

Note. TWS – Tourism Wellbeing Scale

** $p < .001$

Source. Own elaboration

Discussion

In this research Erasmus students turned out to have higher well-being than the tourists due to the experience of living on Madeira Island. It can be explained by the fact that living abroad for few months is a different experience than visiting the place for holidays. It gives better opportunity to meet the culture, make new relationships with the people and feel like a part of the community. Living abroad is also more challenging because it requires from us to adapt to the new environment, find new friends etc. It means the experiences is more difficult but at the same time is important for us – it makes us feeling more self-confident, feel better with ourselves, develop and teach us. Erasmus experience

also influences Meaning, Creativity and Positive Relationships which are the highest correlated variables with Well-being.

The research gave us the answer for our question about influence of the context on the well-being. The results show us that in the travel experience, having roles in visited place (e.g. student, friend) and being more than just a tourist is crucial for the well-being.

In the future research it is important to have more equinumerous groups than in this research. One of our problems was very small number of Erasmus students on Madeira this semester, relatedly the tourist group was much bigger. It could have influenced the results of our research. Due to that the research should be repeated on a larger sample of Erasmus students to make us able to generalize the results on the society.

Other thing what should be considered is the collection of data. Many tourists did not want to participate in the research (lack of time, mistaking the researcher with sellers) so that would be important to find another way of collecting the data. If the collection of data was in another place, the answers maybe would be more deliberative and honest.

All of all these results can be used as a guideline for the future researches and be the food for thought in tourism industry as well as for tourists. The psychology of tourism is fledgling, but we believe that it will change the view and the way of travelling in the future.

References

- Garcês, S., Pocinho, M., & Jesus, S. (2017). Positive Psychology Research as a Framework for a new conceptual model in Tourism Settings. In M. Milcu, M. Stevens, & I. Dahl (Eds), *Modern Research in Health, Education and Social Sciences. From Evaluation to Intervention*. (pp.339-344). Bucuresti: Editura Universitară.
- Garcês, S., Pocinho, M., & Jesus, S. (2018). Review of Optimism, Creativity and Spirituality in Tourism Research. *Tourism and Hospitality Management*, 24 (1), 1-11. doi: <https://doi.org/10.20867/thm.24.1.6>
- Garcês S., Pocinho M., Jesus S., & Rieber M. (2018). Positive psychology and tourism: a systematic literature review: *Tourism & Management Studies*. 14(3), 41-51.
- Garcês S., Pocinho M., & Jesus S. (forthcoming) Psychometric analysis of the Tourism Wellbeing Scale (TWS): a multidisciplinary approach, *Anais da Academia Brasileira de Ciências* 2.
- European commission (2019). *Erasmus+: Programme Guide*. [online] Version 2. Retrieved from <https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/resources/programme-guide> in 19th november 2019.

CHAPTER 3

AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO E NO ENSINO SUPERIOR

Andreia Santos, Jéssica Jesus, Joana Moura³, & Marta Ferreira

Abstract

O conceito de autorregulação tem assumido cada vez mais relevância na literatura. A investigação postula que os alunos participam de maneira ativa no seu próprio processo de aprendizagem, através da monitorização e regulação dos seus processos de aprendizagem (Boekaerts, 1995; Pintrich & Schrauben, 1992; Rosário, 2001, 2004). Como tal, a autorregulação da aprendizagem é encarada como “(...) o processo de auto direção, através do qual os alunos, transformam as suas aptidões mentais em competências académicas” (Zimmerman, 1998, p.2). Deste modo, nos anos iniciais de escolaridade devem construir oportunidades e meios benéficos ao progresso de competências de autorregulação, com o objetivo de promover e estimular nos alunos as competências que lhes permitam ter um papel ativo e construtivo no processo de aprendizagem (Lopes da Silva, Duarte, Sá & Veiga Simão, 2004). Ao longo do percurso académico diversos alunos exibem dificuldades, e indicam como principal causa à falta de competências de autorregulação. Todavia, inerente a esse problema está articulada a ausência de processos e estratégias de aprendizagem. No Ensino Superior, o sucesso dos alunos é profundamente afetado pelas experiências no 1.º ano, o que conduz a taxas cada vez mais elevadas de abandono e reprovação, uma vez que, grande parte dos alunos entram na universidade sem qualquer tipo de hábitos de estudo e de trabalho ajustados às novas exigências. Compreende-se assim, que neste grau de aprendizagem, é crucial promover o aumento dos processos autorregulatórios. Este trabalho tem como objetivos o aprofundamento do conhecimento alusivo aos programas de intervenção e da sua aplicação, a compreensão do papel da autorregulação bem como o nível da sua eficácia e o desenvolvimento das competências de pesquisa.

Palavras Chave: Autorregulação Programas de Intervenção, 1ºCiclo do Ensino Básico; Ensino Superior

³ Autor de contacto: joanajosemoura@gmail.com

Autorregulação

De acordo com a teoria Social Cognitiva (TSC), o comportamento dos indivíduos decorre da interação mútua entre os fatores pessoais, ambientais e cognitivos (Bandura, 1986; 2008).

A autorregulação pode ser vista como um processo voluntário, consciente e multifacetado que atua através de processos cognitivos que permite ao indivíduo monitorizar, controlar e avaliar os seus sentimentos, pensamentos e comportamentos que estão direcionados e ajustados com o intuito de atingir objetivos pessoais e dirigidos por padrões gerais de comportamento (Azzi & Polydoro, 2017; Bandura 1991, 2001, 2008; Zimmerman 2000).

O autor Zimmerman (1989; 1998; 2000), com base nos conceitos de Bandura, afirma que a aprendizagem pode ser autorregulada quando existe estabelecimento de objetivos, que demonstre crenças a respeito da confiança nas suas capacidades para a execução das tarefas- autoeficácia- e que conheça um conjunto de estratégias de aprendizagem.

A autorregulação da aprendizagem não é um processo de tudo ou nada. Refere-se, pelo contrário, ao grau no qual os estudantes estão metacognitiva, motivacional e comportamentalmente activos e envolvidos na sua aprendizagem (Rosário, 2002a). Os alunos podem auto-regular diferentes dimensões da aprendizagem, por exemplo, os seus motivos para aprender, os métodos e estratégias que empregam, os resultados de aprendizagem que almejam e os recursos sociais e ambientais que utilizam. A auto-regulação da aprendizagem envolve, assim, aspectos qualitativos e quantitativos do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que engloba as estratégias que os alunos utilizam, a

frequência e a proficiência na sua utilização. Os pilares do processo autorregulatório são: a escolha e o controlo (Schunk & Zimmerman, 1994, 1996).

A promoção das competências autorregulatórias é um investimento no crescimento dos alunos. Se estes conhecerem proficientemente que estratégias de aprendizagem utilizar, como e quando, este repertório comportamental terá consequências na qualidade da sua aprendizagem e no seu bem-estar pessoal, uma vez que os seus níveis de autoeficácia académica subirão. Os educadores, em primeiro lugar, podem contribuir proporcionando oportunidades efetivas para que tal ocorra e, posteriormente, poderão promover o incremento da reflexão sobre as escolhas e a monitorização realizadas pelo aluno para alcançar os objetivos desenhados (Rosário, Trigo & Guimarães, 2003).

Os alunos que são mais autorregulados procuram melhorar a qualidade da sua aprendizagem e o que os identifica como autorreguladores é a sua iniciativa pessoal, a sua pertinência na tarefa e as competências demonstradas, independentemente do contexto onde tal aprendizagem ocorre (Boekaerts & Corno, 2005). Estes alunos focam-se no seu papel agente, onde o seu sucesso académico depende de aquilo que construirão.

Os alunos com défices na autorregulação da sua aprendizagem e que adotem uma abordagem superficial no seu estudo ficam mais suscetíveis de experienciar o insucesso académico, podendo, inclusive, comprometer a prossecução nos seus estudos.

Alguns autores (e.g., Zimmerman, 2002; Rosário, Mourão, Núñez, González-Pienda, & Solano, 2008) argumentam que os alunos autorreguladores da sua aprendizagem têm maior probabilidade de obter sucesso académico, o que aponta para a importância destes processos de aprendizagem. A literatura

sugere que os processos de autorregulação da aprendizagem podem ser ensinados, capacitando os alunos com competências que podem ser transferidas para o mundo externo à Universidade (Tinto & Goodsell, 1994; Thomas,2002).

Programas de Autorregulação – Pedro Rosário

Os programas propostos por Pedro Rosário baseiam-se no modelo explicativo da aprendizagem autorregulada apresentado por Zimmerman e colaboradores em 1998 e depois em 2000. A intervenção desenhada pelos autores está ancorada num modelo cíclico parcimonioso constituído por três fases: Planear, Executar e Avaliar (PLEA) (Figura 1) (Rosário,Núñez e González-Pienda, 2007).

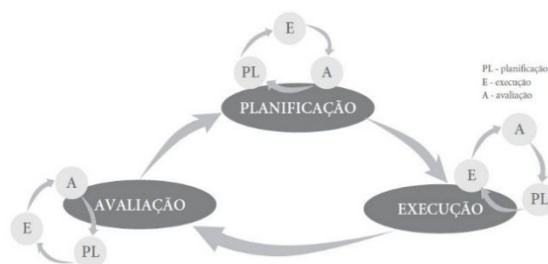


Figura 1 PLEA

Na fase do Planeamento encontram-se as estratégias de aprendizagem que diz respeito a estabelecer objetivos, a autoavaliação e encontrar ajuda. Relativamente, a fase da execução detém estratégias de gestão do tempo, organização, lista de coisas a realizar, anotações, memória e resolução de problemas. Por fim, na fase de avaliação incluem-se estratégias de autorreflexão e auto consequências (Rosário et al., 2012).

Sarilhos Amarelos

O projeto “Sarilhos do Amarelo” visa discutir com as crianças (entre os 4/5 anos até o primeiro ciclo) formas de poderem realizar as tarefas de aprendizagem com maior qualidade.

É destinado a crianças da educação pré-escolar, alunos do 1º ciclo, psicólogos, educadores, professores, pais e avós que tenham interesse em alargar os conhecimentos sobre estratégias de autorregulação e competências de estudo neste contexto.

Consiste num texto que descreve as aventuras das cores do arco-íris na procura do seu amigo Amarelo. É, então, uma oportunidade de trabalhar com as crianças uma variedade de estratégias de aprendizagem e processos de autorregulação. Acima de tudo, pretende promover o sucesso escolar futuro.

Para tal, o programa oferece aos educadores informação teórica para que possam compreender a estrutura do projeto e, também, atividades que podem desenvolver a partir das narrativas.

Relativamente aos objetivos, o programa foca dois mais especificamente: o primeiro é o de ensinar os processos de autorregulação da aprendizagem. Defende a ideia de que quanto mais cedo as crianças conhecerem os processos envolvidos no aprender, trabalho de equipa e resolução de problemas, melhor. O segundo objetivo é trabalhar com as crianças um reportório de estratégias de aprendizagem que visa ajudá-las nas aprendizagens escolares futuras e também na vida em geral. O projeto está orientado para que as crianças aprendam a refletir nos processos de aprendizagem que os protagonistas da estória utilizam, ao mesmo tempo que treinam a aplicação das estratégias na escola e na vida quotidiana.

O programa pretende ser infundido no currículo. Todo o trabalho autorregulatório feito na sala a partir da estória deve ser articulado com o trabalho feito pelos educadores.

A investigação sugere que os alunos ativamente envolvidos no processo de aprendizagem aumentam a possibilidade de transferir a informação aprendida para novas situações (Salomon & Perkins, 1989). A transferência de estratégias é um dos objetivos principais do processo de aprendizagem, mas constata-se que muito frequentemente os alunos deixam de usar as estratégias de aprendizagem fora das situações em que estas foram aprendidas, porque não entendem que uma estratégia particular se aplica a novas situações, ou porque não sabem – e ou não querem – fazer esforço para a adaptar a outras situações ou tarefas. Esta incapacidade de usar estas ferramentas de aprendizagem de uma outra maneira advém, muitas vezes, de lacunas relativas ao próprio processo de aprendizagem na sua extensão ou diversidade: talvez os alunos tenham praticado a aplicação das estratégias de aprendizagem apenas com um tipo de material ou problema sem terem tido a oportunidade de diversificar as suas vivências, experienciando outras possibilidades (Schunk, 1998).

As (des)venturas do testas

O programa de intervenção autorregulatória desenhado por Pedro Rosário (2004b), para o 2o e 3.º ciclo, tem o nome de Estudar o estudar: (Des)venturas do Testas — constituído por 5 livros de narrativas autorregulatórias, um para cada ano de escolaridade do ensino básico: 5o ano – Testas para sempre (Rosário, 2006a); 6o ano – Elementar, meu caro Testas (Rosário, 2006b); 7o Ano – 007o. Ordem para estudar (Rosário, 2003a), 8o ano

– O Senhor aos papéis, a irmandade do granel (Rosário, 2003b); 9o ano – Testas, o Lusitano (Rosário, 2004), e tem como principal objetivo orientar a organização de um ambiente de aprendizagem que proporcione o envolvimento dos pais, professores e alunos na construção de um guião de aprendizagem autorregulatório.

Este projeto insere-se num quadro de inovação educativa participada (Randi & Corno, 2000; Rosário, 2002), caracterizado como um processo no qual professores e investigadores trabalham em conjunto. A intervenção proposta não se trata de um programa de competências de estudo, mas sim um meio para trabalhar as competências autorregulatórias na sala de aula. Este projeto apresenta um carácter ajustável às diferentes velocidades e necessidades, sendo que cabe aos educadores a escolha das atividades mais adequadas a cada jovem/grupo-turma.

As (Des)venturas do Testas entrelaçam estórias relatadas num discurso intimista e narrativo onde os alunos descrevem e refletem sobre as suas experiências concretas de aprendizagem. Os livros podem ser lidos e discutidos, na escola e em casa, respeitando a lógica do processo de autorregulação da aprendizagem: cada atividade/tarefa deve ser planificada, executada e avaliada (Rosário, 2002). A intencionalização destes três passos ajudará o aluno e os educadores a refletirem sobre a sua participação no processo e, eventualmente, a repensar as suas escolhas estratégicas na abordagem às diferentes tarefas de aprendizagem.

Em suma, é na encruzilhada dos desencontros, entre o que o "Testas" faz ou pensa o seu agir, e o que cada um de nós faz ou pensa-o-que-faz que se

inicia o processo de construção de uma narrativa autorregulatória (Rosário, Trigo & Guimarães, 2003).

Desta forma, através deste programa é esperado que os alunos aprendam a utilizar um amplo leque de estratégias de aprendizagem de uma forma independente e autónoma no seu trabalho pessoal.

Na utilização do programa de Pedro Rosário, é importante informar os pais acerca do mesmo para que estes possam ter uma participação mais ativa durante todo o processo. É também essencial perceber, logo nas primeiras sessões, quais as expectativas dos alunos sobre o trabalho nesta área curricular não disciplinar e discutir a metodologia que será utilizada ao longo do ano. Para uma melhor organização, o autor sugere que a informação trabalhada na escola e em casa seja registada numa pasta “a Testosteca”. A exposição explicativa do educador, a discussão e a realização das atividades deve seguir o ritmo e a direção das reflexões realizadas pelos alunos.

As “Cartas do Gervásio ao seu umbigo”

As “Cartas do Gervásio ao seu umbigo” tem na sua base processos de modelação (Rosário et al., 2012; Rosário, & Polydoro, 2014), que ocorre mediante quatro subprocessos: atenção, retenção, reforço e motivação (Bandura, 1986).

O Gervásio, o seu umbigo e os outros personagens nas histórias são como modelos, de modo a ensinar estratégias e o automonitoramento. Os pares, professores, e os adultos podem ser vistos como modelos que influem os alunos (Rosário & Polydoro, 2014).

Gervásio é o estudante protagonista deste programa, conforme ele escreve as suas cartas ele relata as suas experiências interpessoais, pessoais e de estudos, elaborando as suas vivências por meio de questionamentos, reflexões e orientações, que são provadas, particularmente, pelo o umbigo (metáfora da autorreflexão) mas também pela interlocução com colegas e professores (Rosário et al., 2012).

Cada carta tem como finalidade a execução de uma aprendizagem ou estratégias para a mesma.

As “Cartas do Gervásio ao seu Umbigo” é composta por um conjunto de 13 cartas escritas de um modo intimista e narrativo, em que o aluno do 1º ano descreve e reflete acerca do seu processo de adaptação à Universidade e das suas experiências e estratégias de autorregulação da aprendizagem no contexto académico (Rosário, no prelo). Os alunos são chamados a participar numa aprendizagem vicariante por meio da narrativa, aprendendo assim um modelo autorregulatório para combater as suas experiências de aprendizagem, tudo isto envolve um processo de análise dos comportamentos de estudo e reflexões fornecidas ao longo do texto “*Cartas do Gervásio ao seu Umbigo*”.

As “*Cartas do Gervásio ao seu Umbigo*” podem ter sessões de uma duração entre os 60 e os 90 minutos, em que é essencial que os alunos leiam as cartas de modo individual ou em grupo e posteriormente a discutam, trabalhando as estratégias de autorregulação contidas nas narrativas

As atividades a executar com os alunos por meio de diversas cartas incute a reconhecimento de estratégias e procedimentos associados ao discurso, construindo através da narrativa autorregulatória concedida pelo “*Gervásio*”. O

discurso autorregulatório explicitado apresenta-se como o ponto de partida para a construção particular de percursos autorregulatórios.

O papel do professor ou do psicólogo que organiza as sessões é essencial, pois a este, compete fomentar a reflexão metacognitiva através do material de aprendizagem, aclarado nas cartas.

O propósito final deste projeto é formar alunos autorreguladores dos seus processos de aprendizagem que assumam o controlo da mesma. Neste sentido, no projeto são trabalhados quer o racional subjacente ao projeto, quer um repertório de estratégias de autorregulação da aprendizagem disseminadas nas cartas. Cada carta está, assim, organizada em torno de um conjunto de estratégias de autorregulação da aprendizagem (e.g., estabelecimento de objetivos; organização do tempo; tomada de apontamentos; lidar com a ansiedade face aos testes; estratégias de memorização da informação).

Proposta de programas de intervenção

Pré e Pós teste

Para uma maior certeza de que o programa tem efeito e resultados positivos na nossa amostra, ou seja, para garantia de maior validade e fiabilidade, optamos por recorrer a uma escala de mensuração da resiliência como forma de pré e pós teste do programa.

Sujeitos resilientes são aqueles com capacidade de suportar e ultrapassar situações desafiantes e disruptivas na sua vida, pelo que envolve processos dinâmicos sobre adaptação positiva ao meio (Walsh, 2016).

Por sua vez, a autorregulação como suprarreferido diz respeito a um processo cognitivo voluntário e consciente que permite monitorização, controlo

e avaliação dos seus sentimentos, pensamentos e comportamentos. Estes encontram-se direcionados e ajustados com o objetivo de atingir objetivos pessoais e dirigidos por padrões gerais de comportamento (Azzi & Polydoro, 2017; Bandura 1991, 2001, 2008; Zimmerman 2000)

Por esta razão, e tendo em conta as dimensões de ambos os conceitos, postulamos que uma melhoria nos processos de autorregulação, poderão espelhar-se em melhorias na resiliência dos sujeitos. Por sua vez, uma maior resiliência poderá conseqüentemente melhorar os processos de autorregulação de cada indivíduo.

Uma das principais razões é o facto de o ambiente escolar poder ser um ambiente com muitos fatores de stress e ansiedade, em que os sujeitos enfrentam diariamente desafios no contacto com colegas, professores e outros funcionários. Logo, um programa de autorregulação será benéfico não apenas a nível da aprendizagem teórica feita na escola, mas também uma melhoria na autorregulação das emoções.

A escala que optamos por utilizar designa-se então “*Mesuring State Resilience*” de Chock C. Hiew. Seleccionamos a versão adaptada à população portuguesa, por Helena Martins (2000).

É uma escala de tipo likert que vai desde o 1 – discordo totalmente até ao 5 – concordo totalmente, sendo que constitui um total de 15 itens. Os sujeitos devem responder às 15 afirmações tendo por base o momento atual, sendo esta a expressão que deve anteceder todas as afirmações. Temos como exemplo de afirmações as seguintes: “Eu posso concentrar-me numa tarefa e continuar com ela durante algum tempo”; “Eu acredito que tudo me irá correr bem”; “Gosto de fazer bem o que faço”. Como podemos observar são itens que facilmente se

aplicam ao ambiente e vivências experienciadas na escola e podem potencialmente ser melhorados através deste programa.

Lâmpada Mágica

O nosso programa de intervenção intitula-se como “a lâmpada mágica”, destinado a crianças do 1º ciclo é baseado nos programas suprarreferidos elaborados por Pedro Rosário. Escolhemos esta população com o objetivo de promover estratégias de autorregulação, uma vez que se encontram numa fase em que surgem as primeiras dificuldades de aprendizagem. É crucial promoção destas estratégias de modo a que os alunos participem de forma ativa no seu próprio processo de aprendizagem, através da monitorização e regulação da mesma.

Cada sessão é realizada nos últimos 30 minutos de uma disciplina a definir pelos professores, ao longo de todo o ano letivo. O tema da sessão é a “lâmpada mágica”, cujo intuito é refletir acerca da autorregulação, bem como, acerca da sua importância ao longo do desenvolvimento, fomentando assim a autorregulação dos alunos nos anos iniciais da sua vida para que possam ser adultos autorregulados.

Material necessário para a atividade:

- Lâmpada mágica, alusiva a lâmpada presente no filme do Aladino;
- Cartolina;
- Marcadores colorido;
- Problemas que os próprios alunos fornecem de modo anónimo;
- Balões;

Atividade:

É selecionada uma criança de modo aleatório, para participar na atividade. Essa criança “esfrega” a lâmpada mágica, e sai um problema, seguindo-se de uma leitura em voz alta, no qual em grupos tentam resolver esse problema.

É fornecido a cada grupo uma cartolina e os vários marcadores, onde são apontadas as soluções que consideram mais eficazes para o respectivo problema. Posteriormente, são debatidas as soluções em turma, de modo a fornecer diversas visões acerca do problema e para que aprendam de modo vicariante.

No fim do ano letivo, cada aluno soprava um balão com o seu medo escrito lá dentro e rebentavam em modo de conquista. Simbolizando assim, o enfrentamento dos seus medos e a sua respetiva resolução, tudo isto permite o encerramento das dificuldades presentes naquele ano, e quando a criança transite para o ano a seguir já tenha adquirido muitas mais competências autorregulatórias.

Autorregular com Mindfulness

A proposta do programa que se segue baseia-se no livro da autora Mikaela Oven, intitulado de “Educar com Mindfulness” e no livro “Mindfulness em 15 minutos” de Kerstin Leppert. À nossa proposta de programa demos o nome de “Autorregular com Mindfulness”, destinado a alunos do ensino superior. Decidimos incluir o mindfulness no programa, uma vez que se trata de uma técnica de intervenção que está em voga e da qual cada vez mais existe

evidência acerca dos seus benefícios. Relativamente à escolha da população alvo, pareceu-nos pertinente incluir os alunos do ensino superior, uma vez que se trata da fase que estamos a viver neste momento e por todos os medos e ansiedades que sentimos nesta chamado caminho para o futuro. É também essencial o desenvolvimento de estratégias de autorregulação nesta população, pois a pressão é cada vez maior e nem sempre existem os recursos para saber como lidar com o problema ou situação a enfrentar.

Cada sessão é realizada nos últimos 20 minutos da última disciplina desse dia, ao longo do ano letivo. O tema da sessão é “respirar e relaxar para autorregular”, cujo objetivo é promover o relaxamento do corpo, promover o exercício da atenção plena, trabalhar a concentração e promover o reconhecimento de emoções e sentimentos. Deste modo, os estudantes ao aprenderem a estar atentos ao momento presente e a reconhecer as suas emoções e sentimentos, terão uma maior facilidade em se autorregular, quer na sua vida pessoal, quer na vida académica.

Material necessário para a atividade:

- Roupa confortável;
- Coluna para colocar música;
- Cronómetro;
- Sino;

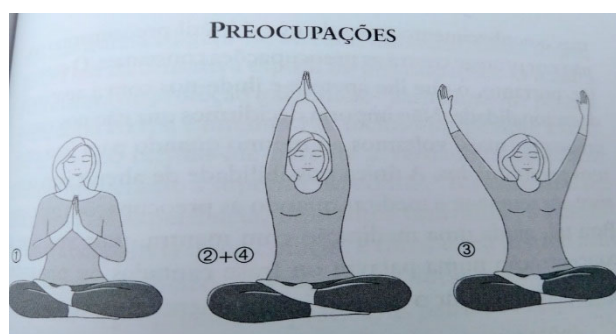
Atividade:

1ª Fase: É pedido a todos os alunos que se sentem no chão em posição de flor de lótus ou de pernas cruzadas, respirando calmamente ao som da

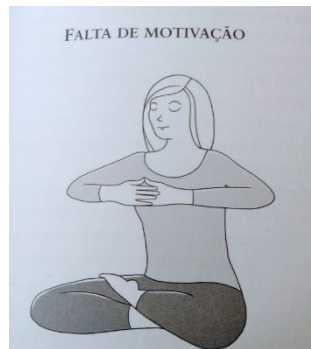
música relaxante. Em seguida é solicitado que vão fechando os olhos quando se sentirem preparados. Esta fase tem a duração de 3 minutos.

2ª Fase: É pedido que os alunos abram os olhos e é explicado que serão realizados alguns exercícios de meditação pelo que devem estar atentos ao educando. Esta fase tem a duração de 6 minutos.

1º exercício: Este exercício destina-se às preocupações. Sentados e em posição de lótus é pedido aos estudantes que juntem as mãos em frente ao peito e as eleve até a cima da cabeça, terminando com a abertura dos braços e expirando voltam à posição inicial repetindo o mesmo até lhes ser solicitado. Depois de observarem como se realiza o exercício, pedimos que fechem os olhos. No final é solicitado que imaginem um escudo protetor à sua volta.



2º exercício: Este exercício destina-se à falta de motivação. Sentados em posição de lótus é pedido aos estudantes que em frente ao peito ponham a palma da mão direita em frente à mão esquerda. Neste exercício a posição é mantida, e é pedido que inspirem e expirem profundamente lentamente, sentido na expiração o ar a ser expulso para as mãos. Com os olhos fechados, solicitamos para que se concentrem no pensamento de falta de motivação que sentem e não gostam, e a cada expiração deixem esse pensamento ir embora.



3ª Fase: Este exercício é para trabalhar a concentração e é realizado através do jogo do sino. Todos os estudantes em roda, passam o sino de mão em mão calmamente, sem tocar a campainha. É essencial manter o silêncio durante o exercício. O essencial seria conseguir fazer com que o sino dê a volta à roda sem tocar. Esta fase tem a duração de 6 minutos.

4ª Fase: Nesta última fase é feita uma reflexão em grupo, onde se partilham sentimentos, emoções e dificuldades sentidas durante os exercícios.

Conclusão

O presente trabalho tinha como objetivo a execução de um programa de intervenção numa dada temática, particularmente, a autorregulação nas crianças do primeiro ciclo e nos indivíduos do ensino secundário/superior, de modo compreender a eficácia de cada um nesta patologia.

A autorregulação da aprendizagem alude aos pensamentos, sentimentos e ações que são delineadas e constantemente ajustados, de modo a fomentar a motivação e a aprendizagem dos sujeitos (Zimmerman, 2000, 2002). Na área educacional, este conceito abarca um vasto conjunto de processos e estratégias, tais como, a definição de objetivos, a organização e recuperação de informação,

a estruturação de um ambiente de trabalho que auxilie o rendimento académico, entre outros (Rosário e cols., 2006).

A aprendizagem autorregulada revela ter grande relevância no sucesso escolar assim como em qualquer contexto de vida (Boekaerts, Pintrich & Zeidner, 2005).

Com base no trabalho nos trabalhos propostos por Pedro Rosário – PLEA – elaboramos um programa para o 1º ciclo designado “a lâmpada mágica”, cujo o intuito é a promoção de estratégias de autorregulação. É crucial promoção destas estratégias de modo a que os alunos participem de forma ativa no seu próprio processo de aprendizagem, através da monitorização e regulação da mesma.

No ensino superior realizamos um programa com base no mindfulness por ser uma técnica cada vez mais em voga na atualidade. As técnicas de mindfulness no campo da educação possibilita um aumento da autorregulação das suas ações, controlo da atenção, como tal deve ser fomentada ao longo do processo educativo.

As principais dificuldades sentidas ao longo deste trabalho incidiu sobre o desenvolvimento dos programas de autorregulação, de modo a que este fosse executado de uma maneira exequível e profícua.

Concluindo, este trabalho contribuiu para que obtivéssemos uma preparação superior quer para um futuro académico, quer profissional, adquirindo uma maior compreensão, bem como, conhecimento acerca da construto estudado e acerca dos programas de intervenção.

Referências

- Azzi, R. G. & Polydoro, S. A. J. (2006). Autoeficácia proposta por Albert Bandura: algumas discussões. In: Azzi, R. G.; Polydoro, S. A. J. (orgs.). *Autoeficácia em diferentes contextos*. Campinas, Editora Alínea, pp. 9-23.
- Boekaerts, M.; Pintrich, P. R. & Zeidner, M. (2000). *Handbook of self-regulation*. Academic Press.
- Boekaerts, M., & Corno, L. (2005). Self regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology: An international review*, 54(2), 199- 231.
- Leppert, K. (2016). *Mindfulness em 15 minutos: Guia prático de meditação para os problemas do dia a dia*. Lisboa: Editora Pergaminho.
- Lopes da Silva, A., Duarte, A., Sá, I., & Veiga-Simão, M. (2004). *Aprendizagem Autoregulada pelo Estudante - Perspectivas Psicológicas e Educacionais*. Porto: Porto Editora.
- Övén, M. (2018). *Educar com Mindfulness: Guia de Parentalidade consciente para pais e educadores*. Porto Editora.
- Randi, J., & Corno, L. (2000). Teacher innovations in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-regulation*. New York: Academic Press, pp. 651-689.
- Rosário, P. (2002). *Estórias para estudar, histórias sobre o estudar: narrativas autorregulatórias na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Rosário, P. (2003a). *007º. Ordem para estudar*. Porto: Porto Editora.
- Rosário, P. (2003b). *O Senhor aos papéis, a irmandade do granel*. Porto: Porto Editora

- Rosário, P. (2004). *Estudar o estudar: (Des)venturas do Testas*. Porto: Porto Editora.
- Rosário, P. (2004). *Testas, o lusitano*. Porto: Porto Editora.
- Rosário, P. (2006a). *Testas para sempre*. Porto: Porto Editora.
- Rosário, P. (2006b). *Elementar, meu caro testas*. Porto: Porto Editora.
- Rosário, P., Trigo, J. & Guimarães, C. (2003). Estórias para estudar, histórias sobre o estudar: narrativas autorregulatórias na sala de aula. *Revista Portuguesa de Educação*, 16(2), 117-133.
- Rosário, P., Núñez, J. C., & González-Pienda, J. (2004). Stories that show how to study and how to learn: an experience in Portuguese school system. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2(1), 131-144.
- Rosário, P., Núñez, J. C., & González-Pienda, J. (2006). *Comprometer-se com o Estudar na Universidade: Cartas do Gervásio ao Seu Umbigo*. Coimbra: Edições Almedina, S.A.
- Rosário, P., Mourão, R., Núñez, J.C., González-Pienda, J., Solano, P., & Valle, A. (2007). Eficacia de un programa instruccional para la mejora de procesos y estrategias de aprendizaje en la enseñanza superior. *Psicothema*, 19(3), 353-358.
- Rosário, P. S. L., Pérez, J. C. N., González-Pienda, J. A., & Martins, R. R. (2007). *Sarilhos do amarelo*. Porto editora.
- Rosário, P., Mourão, R., Núñez, J.C., González-Pienda, J., & Solano, P. (2008). Storytelling as a promotor of self-regulated learning (SRL) throughout schooling. Em A.Valle, J. C. Núñez, R. G. Cabanach, J. A. González-Pienda & S. Rodríguez (Eds.), *Handbook of instructional resources and*

- their applications in the classroom* (pp. 107-122). New York: Nova Science.
- Rosário, P., Núñez, J. C., González-Pienda, J., Valle, A., Trigo, L., & Guimarães, C. (2010). Enhancing self-regulation and approaches in first-year college students: A narrative-based program assessed in the Iberian Peninsula. *European Journal of Psychology of Education, 25*, 411-428.
- Thomas, L. (2002). Student retention in higher education: the role of institutional habitus. *Journal of Educational Policy, 17*(4), 423-432.
- Tinto, V., & Goodsell, A. (1994). Freshmen interest groups and the first-year experience: Constructing student communities in a large university. *Journal of the Freshmen Year Experience, 6*, 7–28.
- Zimmerman, B. J. & Cleary, T. J. (2006). “Adolescents’ development of personal agency: the role of self-efficacy beliefs and self-regulatory skill”. In: Pajares, F.; Urdan, T. *Self-efficacy beliefs of adolescents*. Greenwich, CT: Information Age Publishing, pp. 45-69.
- Zimmerman, B. J. (1986). Development of self-regulated learning: which are the key subprocesses? *Contemporary Educational Psychology, 11*, pp. 307-313.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation. A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of selfregulation* (pp. 13-39). New York, San Diego: Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory into Practice, 41*(2), 64-70.

Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45, 166–183.

CHAPTER 4

THE CATEGORY OF *CHANGE* IN THE DESCRIPTION OF EDUCATIONAL REALITY

Agnieszka Olczak⁴ & Margarida Pocinho

Abstract

Change is a permanent element of the education system in Poland. A never-ending process of reforming the education has been taking place and the changes concern the education system, legal issues, curriculum and methodology. The article defines the concepts of *change* and *change process*, and it attempts to list types of changes that are introduced or may take place in education. Moreover, the article presents possible initiators of changes and the attitudes of people involved in the educational process to the introduced modifications or reforms. The analysis leads to a reflection on the direction of changes that seem to be particularly important today from the point of view of the quality of teaching as well as the needs and challenges of the 21st century and the expectations and opportunities of the young generation.

Keywords: Education, Change, Change Process, Types of Changes.

⁴ Contact author: a.olczak@ipp.uz.zgora.pl

Introduction

Education in Poland, as other European countries, such as Portugal, is undergoing constant changes and endless reforms. The Ministry of National Education, in Poland, is preparing numerous laws and regulations, and subsequent governments are introducing modifications that are to shape it in line with current visions and demands. Education depends on politics, and as Bogusław Śliwerski points out, "since 1993 officials taking over power in the Ministry of National Education have appropriated education for the implementation of the particular political goals of the party or coalition that took them to power" (Śliwerski, 2015, p. 160). At the same time, there are parents, teachers, educational and non-governmental organizations in the social space that advocate a thorough change in the education of contemporary children and adolescents. There is an urgent need to modernize school and teachers' work, and modify teaching methods so that they meet the needs and expectations of young people living in the 21st century. Moreover, the role of relations built by teachers with a group / class and between pupils is also raised, though it is still insufficiently exposed.

Changes are not easy. Most people are afraid of them. In some they release resistance, uncertainty, sometimes fear, in others they generate interest, excitement. However, they always evoke emotions, because changes affect our comfort zone and they can disturb the sense of security and stability. Therefore, this study analyses the category of *change* in relation to the educational reality and it contains the following issues:

- the explanation of the concepts of *change* and *change process*;

- the comparison of the types of changes they have been or may be introduced to education;
- the presentation of possible attitudes of educational entities to introduced changes and their effects;
- the outline of the directions of change that education needs.

This is probably only part of the possible analysis of this problem, but it allows the author to map the issue and outline the key issues.

Change - analysis of the concept

According to *Słownik języka polskiego (Polish Dictionary)* *change* is "the fact that someone becomes different or something becomes different from that it was before; or it is replacing something with something" (<https://sjp.pwn.pl/szukaj/zmiana.html>). The synonyms of the notion of *change* are development, transformation, shift, alteration, transition, modification, etc. (Dąbrówka, Geller, Turczyn, 1998, pp. 161-162). In the context of changes made in the education system, one can describe them as the *change process*, because they are not just single changes, they are not incidental, but they are spread over time and planned, and they should be thought over and carefully justified. Piotr Sztompka claims that the *change process* "begins when someone begins to act in a new way or proclaims a new way of acting as good, right, proper. In each case, we deal with a shift from earlier tradition, a manifestation of originality, creativity, innovation. This change is initiated by an entity " (2003, p. 420). This stance gives the basis for recognizing that education in Poland is in a permanently ongoing process of change, and that changes are widely and very

quickly introduced. They are initiated mainly by political entities, not always (despite declarations) in agreement and dialogue with wider interest groups.

When analysing the category of *change* in the education process, it is necessary to formulate several important reservations:

- Education needs change - the question remains: What kind of change? In what direction should it go? How should it be carried out?
- Change is not a situation that can be judged as good or bad in advance. Its evaluation may be subjective, objective, reliable, superficial, etc. It may depend on the perspective of its introduction, on the position of the evaluator, on the effects that it will cause.
- Various entities (students, teachers, parents, society, politicians) can take advantage of change and here one can ask rhetorical questions - Who should change be for first of all? Who should be thought of first when making changes?

These are probably some of the reservations that can be formulated, but even they show how complex the issue of *change* is in the educational reality.

Types of change

The analysis of *change* reveals its considerable differentiation, and the criteria for the evaluation of its significance are not explicit and obvious. Katarzyna Krasoń takes "a specific perspective of understanding change, which is determined by potential trajectories of its course. It can run along the line of progression and regression"(2011, p. 79). The author explains that progression is a gradual increase, progress, gradual rise, but she also adds that change does not only shift our position forward, it can also mean the movement in the opposite

direction, that is regression, and therefore a quantitative decrease (Krasoń, 2011, pp. 79-80). Thus, specific pairs of opposite types of changes made in education can be identified:

- real changes vs apparent changes,
- justified changes vs. unjustified changes,
- (useful) necessary changes vs harmful changes,
- top-down changes vs bottom-up changes,
- planned (successive) changes vs violent (quick) changes.

Let's stop briefly on each of these pairs to present their short description.

Real changes vs apparent changes

Educational authorities, which change every few years, declare that Polish education is constantly developing, modernizing and responding to the needs of the modern world. However, behind apparent modernity there is a formalized, restrictive, authoritarian school formed by subsequent reforms. Children are taught about their rights, and participation and democratization of education are widely discussed, but on the other hand, it is very easy to notice that changes are apparent and libertarian actions are combated (see Olczak, 2015, pp. 157-171). In fact, changes include lowering or increasing school starting age, frequent changes in core curricula, syllabuses, textbooks, and educational priorities. Changes in teaching methods are often apparent, and school is still in the adaptive paradigm, based on unification and mass (Waloszek, 1998). Also, the modernisation of education, students inclusion in the co-decision process and their engagement in own education are also apparent.

Justified changes vs. unjustified changes

As it was indicated above everyone agrees that Polish education requires change. Its shortcomings and weaknesses are easy to notice. Therefore, some changes are justified, because they are enforced by civilization progress, the development of science, as well as changing social needs, and changes in the lives of subsequent generations. They also result from scientific studies and conclusions drawn on their basis. These justified changes include, for example, computerisation of schools, more foreign language classes, more focus on science, development of entrepreneurship, creativity, democratization of education - as a condition for preparing citizens for living in a democratic society. However, the changes introduced in recent years cannot all be justified, and some of them raise doubts and fears of many social groups. These include the withdrawal of the decision to lower the school starting age, and the decision to liquidate junior high schools, which have had better and better educational results in recent years.

Necessary changes vs harmful changes

It is another important distinction of changes that can be introduced in education. Using the terms suggested by Krason (2011), changes that lead towards *progression* are necessary, and harmful changes are those that lead to *regression*, for example in development, in the level of knowledge, quality of education, authority, etc. Brzezińska points out that the concepts of *change* and *development* are not identical (2000, p. 41). Moreover, they are not closely related to each other, because development is not always the result of change.

Education needs change that stimulates development and facilitate the growth of students, teachers, and even parents. Klus-Stańska and Kruk (2009) point that the change that is

"developmentally important is not temporary, but long-lasting, it is not a single change, but it belongs to a complex series of changes, it has a relatively irreversible nature, it leads to increased diversity of the system (here: the cognitive one) and its increased internal integration and complexity. In the relations between the individual and the (material and social) environment, the developmental change is characterized by the fact that its causes lie inside the system" (p. 460).

This results in a very important task for education, if we want to make changes that are desirable, needed, developmentally useful - it is necessary to get to know the student, their needs, and potential, and to support their development, instead of forcing them to meet external, unified requirements, which often do not take into account individual possibilities and interests. The authors emphasise that the change understood in this way will support human development and will be

"the effect of a sensitively built relation between the requirements of the child development and the response of the environment to this development. This is a completely different approach from the one commonly shared by teachers and parents, in which it is assumed that the child changes and develops when it responds to the requirements of the environment" (Klus-Stańska & Kruk, 2009, p. 460).

Positive changes include those that induce self-awareness, support the development of individual potential, develop cognitive abilities, the ability to think critically, cooperate, etc. The harmful ones are those that teach conformism and impose unreflective learning of imposed patterns.

Top-down changes vs bottom-up changes

Changes in education can be initiated from different sides, by different entities, guided by very different goals. In the context of social changes Sztompka lists six types of entities initiating changes, so-called initiators of changes (2003, pp. 420-422):

1. *Innovative individuals* – in this case predispositions and prerogatives for introducing changes and innovations are based on individual, distinctive features, competencies that are visible and recognized sufficiently in a wider community or in the whole society;
2. *Innovative roles* – here, the predispositions and prerogatives for introducing innovations are built into the structure of the social role, regardless of who exactly performs it, eg artists, scientists, inventors, etc.;
3. *Innovative organisations* – they include parliaments, commissions, research teams, etc. that are obliged to initiate and introduce normative changes. Their actions are collective and the proposed activities are created as a result of cooperation;
4. *Innovative social circles* – they are often of negative, contestant, nonconformist nature, they reject accepted habits and practices, they want change;

5. *Social movements* – they are concentrated on changing norms or social values (eg youth, religious, ecological, political movements, etc.), they focus on a specific, clearly articulated goal, either a specific or general one and all their efforts and activities lead to the achievement of the goal;
6. *Ordinary people* – they introduce change in their daily lives, and their actions find followers, first among friends and then in wider circles.

In education, changes come from all these entities, although recent years have brought an essential increase in top-down changes formulated and introduced by the Ministry of National Education and the Council of Ministers, often with the marginalization of opinions expressed by various circles, groups, and social movements that could significantly contribute to the shape of the changes. Politicians and the Ministry of National Education have the right to introduce reforms and make profound changes in the education system, but one could expect them to be carried out in consultation with experts, scientists and the groups they concern, who due to their wide experience and competencies can constructively contribute to the shape of changes.

Regardless of top-down regulations, each teacher, parents' councils, and student parliaments can initiate changes, seek bottom-up changes concerning narrow groups and smaller communities. They can seek changes that improve the quality of work in particular institutions, affect relations, atmosphere, regulations, syllabuses, and the effects of individual schools / classes / groups. Each teacher can also make changes in their teaching style, methods, manner of building relations and mutual trust with the students.

Gradual (successive) changes vs violent (quick) changes

As it has been observed recently, a quick change is possible, even in relation to complex issues such as the structure of the education system in the state, double change in the school starting age, the core curriculum change, or a rapid exchange of textbooks. The quality of these changes, and their long-term effects raise questions and doubts. However, the responsibility of those who stand behind these decisions will not be discussed here – as this is a problem for a separate study.

Changes that affect people's lives, their future, attitudes, worldview, etc. (and this is the case for education) are not changes that can be introduced quickly, without extensive scientific research and thorough discussions preceding them, debates with the scientific and expert environments, as well as with head teachers, teachers and any organisations affected by the change. These are changes that must be meticulously and responsibly planned for many years, wisely spread over time, because their effects will not appear overnight, but will be visible only in the long term. Important changes cannot be introduced impulsively for the current interest of one group. They must be made with over-political responsibility for the development of society in many subsequent years. The above types of changes probably do not constitute a complete list, but they have been selected to show the issue of *change* from different perspectives and present both the existing opportunities and threats and problems that it may carry.

Attitudes of entities to changes and their effects

Changes introduced in the education system affect all entities that are in any way connected with it, and in particular students, teachers, head teachers, parents. Changes can improve their situation or make it worse, they can also bring nothing new to their situation. Depending on what changes are introduced and how they are carried out, the effects can be very diverse (Sztompka, 2003, p. 428):

1. *Status quo*, i.e. no change (when the change has not affected the situation of entities);
2. A change contrary to the intended one (when an achieved effect is opposite to the planned one);
3. A marginal change (when only 1 component has changed and it is insignificant);
4. A radical change (when central, fundamental components of the structure have been transformed, e.g. the basic system of values);
5. A fragmentary change (when only a minor correction is made);
6. A total, revolutionary change ("system change" - when all the essential elements, compromises, segments have been modified).

Depending on whose specific interest, the change affects and how big the change is, the attitudes of entities vary from approval, interest, indifference, fear, anxiety, to more or less manifest resistance.

The attitude of entities towards change also depends on the awareness of these entities regarding their own capabilities. Robinson and Aronica (2015) claim that

"whether you are a student, teacher, parent, head teacher or a decision maker, if you are involved in education in any way, you can be part of change. For this purpose, you need three forms of understanding: *criticism* of the current state of affairs, a *vision* of what education should be like, and the *change theory* to know how to go from one to another" (p. 20).

The authors are of the opinion that if one is involved in education in any way, there are three possibilities of situating oneself towards change: one can make changes within the system, one can exert pressure on changes in the system itself or operate outside the system (Robinson & Aronica, 2015, p. 21). Within the system bottom-up initiatives are possible, e.g. the activities of teachers aiming at their high professional skills and modernised teaching methods. Also, scientific and teaching communities, parents, students, NGOs, etc. can insist on changes in the system. However, these are often ineffective activities, which is why parents tend to choose actions outside the system, for example by choosing home schooling.

The outline of the directions of needed changes

Lech Witkowski claims that reference to the category of *change* as an operative context and a tool of social analysis makes it possible to present the potential subject of changes in three dimensions (2010, pp. 92-93):

- one refers to the "pool of possibilities" as cultural premises of potential action. The author points out that "without a proper *repertoire of identity* and a pool of meanings in the world of the individual, and without a vision

of an alternative to a given situation, one cannot even raise an issue of change" (Witkowski, 2010, p. 92);

- the second is the dimension of practical attitudes, where the preferences of social involvement collide, which in turn will be the mechanism for selecting social situations which are perceived as desirable or unacceptable;
- the third dimension is the area of objective social demand, where, regardless of barriers, there is a need for quality changes in social practice (Witkowski, 2010, pp. 92-93).

These three dimensions outline the directions of desired changes. Important changes will take place in the area of creating opportunities for development, for reaching the potential of individuals (that is external opportunities that are conducive to learning, that create optimal conditions for it, support internal capabilities, and the resources of the individual). A vision is needed, a desire to strive for what is important in the life of society. Education must support society in building identity and in development. It should give tools to exist effectively in contemporary dynamic times. Changes in attitudes are another challenge for education. What attitudes are expected in the 21st century? Are we to trigger and facilitate competition and individualism, or should we focus on cooperation and collectivism? Should we teach adapting to the existing conditions, or should we concentrate on readiness for change, the ability to learn constantly, not accepting the things that limit us or that we do not approve of? etc. And finally, what is the objective social demand for change? What changes are needed?

It seems that in a democratic state in the 21st century, the social demand will focus on strengthening democratic order, on seeking solutions aimed at democratizing education. The analysis of the current situation in Poland shows how important this challenge is. Therefore, it should be emphasised that: "to live in a democratic order, and at the same time to create and improve it: such skills are simply not in blood and one does not get them anywhere. These skills need a wise state education policy, family environment and a wider social circle positively stimulating the development of democratic competencies. There should be no contradiction between these circles; on the contrary, the best effects are achieved through the cooperation within the *educational triangle* formed by the family, teachers and young people" (Nowak & Cern, 2008, p. 372, quoted in Śliwerski, 2015, p. 29). It is also necessary to add constructive, consistent cooperation between the above-mentioned entities and educational authorities, because without this the actions taken will be incoherent, sometimes contradictory, and therefore harmful for development, education and even society.

Conclusions

Change is inscribed in the lives of modern people and communities. Individuals who can cope with the stress a new situation brings and who are ready to learn new things to keep up with progress can manage change effectively. As Witkowski notices

"it is not a question of single removal of the inability to meet the need for change in social life. It is a matter of permanent inclusion of the ability to respond to that need and even participate in its stimulation into the

mechanisms of pedagogical practice in order to counteract potential threats and real conditions of individual, local and civilizational pathologies" (2010, p. 92).

For this reason, the challenge for education is to develop students' skills for independent, critical thinking, foster their independence of thinking and abilities to make choices and take responsibility. Moreover, "one of the unchanging goal of education, in the past, now and in the future, is to prepare young people for life in a reality that they enter (...), good education must stimulate and promote openness, instead of closing the mind" (Bauman, 2012, p. 31).

References

- Bauman, Z. (2012). *O edukacji. Rozmowy z Riccardo Mazzeo*. [About education. Conversations with Riccardo Mazzeo.] Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Brzezińska, A. (2000). *Spółeczna psychologia rozwoju*. [Social psychology of development.] Warszawa: Wydawnictwo Scholar.
- Dąbrowka, A., Geller, E., Turczyn, R. (1998). *Słownik synonimów*. [Thesaurus.] Warszawa: Wydawnictwo Świat Książki.
- Klus-Stańska, D., Kruk, J. (2009). Tworzenie warunków dla rozwojowej zmiany poznawczej i konstruowania wiedzy przez dziecko. [Creating conditions for the developmental cognitive change and the construction of knowledge by the child.] In: D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska (eds), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania* [Early

school pedagogy - discourses, problems, solutions.] (pp. 457-504).

Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.

Krasoń, K. (2011). Zmiana jako kategoria w pedagogice wczesnoszkolnej.

[Change as a category in early school pedagogy.] In: D. Klus-Stańska, D.

Bronk, A. Malenda (eds), *Pedagogika wczesnej edukacji. Dyskursy,*

problemy, otwarcia [Pedagogy of early education. Discourses, problems,

openings.] (p. 79-89). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.

Nowak, E., Cern K.M. (2008). *Ethos w życiu publicznym.* [Ethos in public life.]

Warszawa: Wydawnictwo PWN.

Olczak, A. (2015). Pozory demokracji w edukacji.[Appearances of democracy in

education] In: A. Olczak, P. Prüfer, D. Skrocka (eds.), *Edukacyjne i*

społeczne konteksty demokracji [Educational and social contexts of

democracy] (pp. 157-171). Gorzów Wielkopolski: Wydawnictwo Naukowe

PWSZ.

Robinson, K., Aronica, L. (2015). *Kreatywne szkoły. Oddolna rewolucja, która*

zmienia edukację. [Creative school. A bottom-up revolution that changes

education.] Kraków: Wydawnictwo Element.

Śliwerski, B. (2015). *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji. Inspiracje do*

badan polityki oświatowej. [Education (in) policy. Policy (in) education.

Inspirations for research on education policy.] Kraków: Oficyna Wydawnicza

Impuls.

Słownik języka polskiego [Polish Dictionary] (no data). Downloaded on 25 July

2018, from: <http://sjp.pwn.pl/szukaj/zmiana.html>.

Sztompka, P. (2003). *Socjologia. Analiza społeczeństwa*. [Sociology. Society analysis.] Kraków: Wydawnictwo Znak.

Waloszek, D. (1998). *Nauczyciel i dziecko. Organizacja warunków edukacji przedszkolnej*. [Teacher and child. Organization of pre-school education conditions.] Zielona Góra: Wydawnictwo ODN.

Witkowski, L. (2010). *Tożsamość i zmiana. Epistemologia i rozwojowe profile w edukacji*. [Identity and change. Epistemology and developmental profiles in education.] Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW.

CHAPTER 5

DISLEXIA E HIPERATIVIDADE: AS “CAUSAS” DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DO SÉC. XXI

Cláudia Freitas, Mónica Carvalho⁵, Mónica Quintal & Sofia Freitas

Abstract

Neste sentido, as dificuldades de aprendizagem podem ser definidas como um fator de vulnerabilidade psicossocial (Rutter, 1987) presente ao longo do desenvolvimento, podendo intensificar quando são verificadas outras condições adversas, como é o caso da Hiperatividade e da Dislexia (Santos & Marturano, 1999). Posto isto, a Dislexia trata-se de uma das perturbações da aprendizagem mais estudadas, encontrando-se relacionada com as dificuldades associadas à linguagem e ao rendimento académico (Coelho, 2012). Por outro lado, a perturbação de Défice de Atenção e Hiperatividade (PDAH), encontra-se associada a dificuldades de atenção, de agitação e de inquietação, comprometendo, deste modo, o sucesso escolar (Barbosa, 2001). Desta forma, primeiramente abordamos o tema da Dislexia, relativamente à sua definição, o diagnóstico, a comorbidade, a intervenção, os instrumentos de avaliação e, por fim, um estudo de caso alusivo a esta perturbação. De seguida apresenta-se a PDAH, fazendo referência, de igual modo, à sua definição, o diagnóstico, os problemas associados e a comorbidade, a intervenção, os instrumentos de avaliação e ainda um estudo de caso. Por último, realizamos uma breve reflexão sobre o tema supracitado, salientando as principais noções sobre as presentes problemáticas, privilegiando, de igual modo, o papel da intervenção e do psicólogo da Educação nas dificuldades de aprendizagem dos indivíduos.

Palavras-Chave: Dislexia, Perturbação de Défice de Atenção e Hiperatividade, Instrumentos de Avaliação.

⁵ Autor de Contacto: monika14669@hotmail.com

Dislexia

Definição

A Dislexia é reconhecida como uma das perturbações da aprendizagem mais estudadas e difundidas pela investigação, sofrendo ao longo do tempo, várias designações, que permitisse explicar as dificuldades nos processos envolvidos na linguagem e no rendimento académico, a partir das disfunções cerebrais ou das alterações emocionais e comportamentais (Coelho, 2012).

Etimologicamente, Dislexia deriva dos termos “*dis*” (desvio) e “*lexia*” (leitura e reconhecimento das palavras) (Coelho, 2012), sendo oficialmente conceptualizada pela Associação Internacional de Dislexia como “*uma incapacidade específica de aprendizagem, de origem neurobiológica. É caracterizada por dificuldades na correção e/ou fluência na leitura de palavras e por baixa competência leitora e ortográfica. Estas dificuldades resultam de um défice fonológico, inesperado, em relação às outras capacidades cognitivas e às condições educativas. Secundariamente podem surgir dificuldades de compreensão leitora, experiência de leitura reduzida que pode impedir o desenvolvimento do vocabulário e dos conhecimentos gerais*” (Lyon, Shaywitz, & Shaywitz, 2003 cit in. Teles, 2004).

Quanto às causas exatas da Dislexia, estas são ainda desconhecidas, não obstante, através de técnicas de neuroimagem, as investigações têm demonstrado que os indivíduos com Dislexia apresentam diferenças significativas no desenvolvimento e funcionamento cerebral. Por outro lado, existe uma forte componente genética associada, uma vez que 50% das crianças disléxicas têm pais e irmãos com a mesma perturbação (Rodrigues & Ciasca, 2016).

De notar ainda que a Dislexia não está associada a um baixo nível intelectual, sendo que um indivíduo disléxico poderá demonstrar um padrão acima da média para a sua faixa etária, em outras áreas que não a leitura (Coelho, 2012). Com isto, é possível verificar que a Dislexia, de entre as várias perturbações específicas da aprendizagem, é a que atinge mais crianças e jovens, representando 3% a 10% dos estudantes (Rodrigues & Ciasca, 2016).

Diagnóstico

De acordo com a DSM-5 (2014), é possível verificar que a Dislexia insere-se numa categoria mais abrangente designada por “Perturbações do Neurodesenvolvimento”, enquadrando-se nesta como uma “Perturbação Específica da Aprendizagem”.

Deste modo, o seu diagnóstico requer a identificação de pelo menos um dos seguintes sintomas: a leitura de palavras é feita de forma imprecisa ou lenta, necessitando de muito esforço; a criança pode, por exemplo, ler palavras isoladas em voz alta, de forma incorreta (ou lenta e hesitante), onde frequentemente, tenta adivinhar as palavras, com dificuldades em soletrá-las; dificuldade para compreender o sentido do que é lido (e.g., sequência; relações; inferências), mesmo que expresse uma boa precisão; dificuldade na ortografia, sendo identificado, por exemplo, pela adição, omissão ou substituição de vogais e/ou consoantes; dificuldade com a expressão escrita, podendo ser identificados múltiplos erros de gramática ou de pontuação nas frases, emprego ou organização inadequada de parágrafos e expressão escrita das ideias sem clareza (DSM-5, 2014).

Importa sublinhar que a simples presença de um ou mais sintomas, não garante que a criança tenha Dislexia, uma vez que estes podem resultar de múltiplos fatores (e.g., deficiência intelectual). Neste sentido, a DSM-5 considera alguns critérios: a persistência dos problemas por pelo menos 6 meses; habilidades académicas substancialmente abaixo do esperado, tendo em conta a idade cronológica; início precoce das dificuldades escolares, que podem não se manifestar completamente até que exigências académicas excedam a capacidade limitada do indivíduo; as dificuldades não são explicadas por deficiências, perturbações neurológicas, adversidade psicossociais, entre outros (Rodrigues & Ciasca, 2016).

É de referir ainda que o diagnóstico para a Dislexia deve ser feito, idealmente, numa fase precoce da vida da criança, pois é neste período que se torna possível observar as dificuldades na consciência fonológica, na fala e, posteriormente, no reconhecimento das letras. Mais tarde, no contexto juvenil, é possível proceder ao diagnóstico a partir da descodificação de palavras, que depois prejudica outros aspetos relacionados com a leitura (soletração e fluência), expressão escrita e, em alguns casos, a matemática (Rodrigues & Ciasca, 2016).

Na fase adulta, o diagnóstico é mais complexo, uma vez que se pode verificar a evolução da perturbação. Não obstante, existem estudos que referem que os indivíduos conseguem concluir o ensino superior com sucesso, a partir de um diagnóstico adequado. Todavia, existem pessoas que, por não receberem o devido diagnóstico, acabam por abandonar o ensino muito cedo. Neste sentido, sublinha-se a importância do diagnóstico da Dislexia nas diferentes faixas

etárias, de modo a proporcionar aos indivíduos a intervenção mais adequada (Rodrigues & Ciasca, 2016).

Comorbidade

Tendo em conta que a base cognitiva da Dislexia diz respeito a um défice fonológico, é possível encontrar, com alguma frequência, comorbidade com outras perturbações. Podemos ter, por exemplo, Défice de Atenção e Hiperatividade – abordado também neste trabalho -, perturbação específica da linguagem, discalculia, perturbação da coordenação motora, perturbação do comportamento, perturbação do humor, perturbação de oposição e desvalorização da autoestima (Teles, 2004).

Intervenção

Importância da Intervenção Precoce

A identificação e intervenção precoces na Dislexia permitirá uma resposta de ajuda mais rápida. Quando uma criança é avaliada precocemente com problemas de aprendizagem ou com probabilidade de os vir a desenvolver, possibilita a implementação de programas que irão prevenir ou minimizar estas dificuldades (Teles, 2004). Neste sentido, o professor tem um papel fundamental na deteção da Dislexia, uma vez que é muitas vezes o primeiro a encontrar dificuldades ou problemas de aprendizagem nos seus alunos (Rodrigues, 2015).

Alguns estudos demonstraram que quando as crianças apresentam dificuldades no início do processo de aprendizagem da leitura e da escrita, muito dificilmente conseguem recuperar sem uma intervenção especializada e precoce (Teles, 2004). É de realçar ainda que, crianças em situação de risco para a

Dislexia, costumam apresentar falhas no processamento auditivo e visual, sendo que os mecanismos cognitivos associados encontram-se alterados, prejudicando a aprendizagem de sistemas de escrita.

Tendo como finalidade a identificação precoce de Dislexia, os estudos referem a necessidade de serem realizadas intervenções em crianças na fase inicial da alfabetização, ou seja, na idade pré-escolar e nos 1º e 2º ano de escolaridade (Martins & Capellini, 2011). Para além disso, de acordo com Debray (1979), não se pode realizar um diagnóstico definitivo de Dislexia antes dos 6 anos, tendo em conta que a criança precisa de ter um ano de escolaridade, uma vez que antes desta idade, a criança comete alguns erros que são comuns naquela fase (cit in, Rodrigues, 2015)

Segundo Martins e Capellini (2011), quando as crianças são submetidas a programas de intervenção, apresentam melhorias significativas nas habilidades cognitivo-linguísticas, como por exemplo a perceção dos sons, identificação de letras, de sílabas e de palavras.

Avaliação e Intervenção

A avaliação de despistagem deve ser realizada sempre que haja suspeita de que o indivíduo possua défices fonológicos ou dificuldades de leitura e escrita. A avaliação é importante na medida em que permite diagnosticar, delinear as dificuldades específicas do indivíduo, identificar as áreas fortes deste e definir a melhor forma de intervir (Teles, 2004 & Rodrigues, 2015).

É de realçar que não existe um teste único que possa ser utilizado para avaliar a Dislexia. O técnico especializado deve procurar aplicar testes que avaliem as competências fonológicas, a linguagem compreensiva e expressiva,

o funcionamento intelectual, o processamento cognitivo e as aquisições escolares (Teles, 2004 & Rodrigues, 2015). Esta avaliação deve ser realizada por uma equipa multidisciplinar (Deuschle & Cechella, 2009 & Rodrigues, 2015) sendo que estes devem ter em conta todas as possibilidades antes de confirmar o diagnóstico de Dislexia (Rodrigues, 2015). Após a realização da avaliação e com base nos resultados obtidos nos testes utilizados, devem, então, ser implementadas medidas de intervenção adequadas a cada caso de Dislexia (Teles, 2004).

No trabalho realizado por Pinto (2015), é possível constatar que a melhor metodologia de intervenção neste tipo de dificuldades de aprendizagem é designada por reeducação ou reabilitação, sendo que a criança é apoiada por um especialista, com o qual realiza tarefas com o intuito de ultrapassar os problemas que retardam a sua aprendizagem.

Apesar da importância dos profissionais para a intervenção, temos também a influência do meio familiar. São os pais que devem avaliar o progresso dos seus filhos, ou seja, verificar se estão a atingir os marcos de desenvolvimento esperados para cada fase do desenvolvimento. Quando os pais têm esperança nas capacidades dos filhos, procuram diversas estratégias de reeducação da leitura e da escrita para estes, sendo que têm um papel ativo na identificação precoce de dificuldades de aprendizagem (Pinto, 2015).

Os pais podem utilizar uma série de tarefas com os seus filhos disléxicos sugeridas por Hennigh (1995). Estas podem ser, por exemplo, atividades de leitura expressiva e compreensiva e de desenvolvimento do vocabulário; atividades de escrita; ajudar a criança no direcionamento da atenção para o som que está a ouvir e passar à escrita das palavras (cit. in Pinto, 2015). Segundo o

mesmo autor, quanto mais os pais se envolverem na vida da criança, melhores serão os progressos dos filhos. De facto, se os pais e os professores trabalharem em equipa, a partir de um programa que ajude a criança a aprender, esta será mais bem-sucedida (Hennigh, 2008).

Importa sublinhar que o aluno disléxico deve ser apoiado por todos aqueles que fazem parte da sua aprendizagem, nomeadamente os pais, como já foi referido, a família alargada bem como o docente da Educação Especial, os professores das diferentes disciplinas e outros técnicos, tais como os psicólogos e os terapeutas da fala (Pinto, 2015).

Segundo Teles (2004, 2012), os métodos multissensoriais, estruturados e cumulativos, são considerados as intervenções mais eficientes para esta dificuldade de aprendizagem. Uma vez que as crianças disléxicas apresentam défice fonológico, dificuldades na memória auditiva e visual e dificuldades de automatização, os métodos de ensino multissensorial caracterizam-se como os mais eficazes nestas situações. Este tipo de ensino ajuda a criança a aprender através dos sentidos, integrando *o ouvir e o ver com o dizer e o escrever*.

A autora desenvolveu um modelo, intitulado Método Fonomímico Paula Teles. Este trata-se de um método fónico-silábico e multissensorial, sequencial e cumulativo, e tem como objetivos a prevenção das dificuldades de leitura em crianças de risco, bem como o desenvolvimento de competências fonológicas, ensino e reeducação da leitura e ensino da caliortografia (Teles, 2012).

O Método Fonomímico Paula Teles foi desenvolvido devido à ausência de materiais reeducativos que tivessem rigor necessário para uma intervenção de sucesso. Este permite que as crianças iniciem a aprendizagem

da leitura e da escrita consoante a realização de atividades multissensoriais atrativas e motivadores para elas. *“As crianças observam os desenhos de cada “animal-fonema”, ouvem e cantam as suas “histórias-cantilenas” e imitam os respetivos gestos”*. A realização de atividades deste tipo permite com que a criança descubra, com prazer e entusiasmo, a relação entre os sons da linguagem oral e as letras do alfabeto, avançando, assim, nas competências da leitura e da escrita (Teles, 2012).

O método supracitado baseia-se em vários aspetos essenciais, sendo eles a aprendizagem multissensorial, o ensino sistemático e cumulativo, o ensino direto-explícito, o ensino sintético e analítico, a avaliação diagnóstica e a monitorização dos resultados (Teles, 2012).

Vendo cada um destes aspetos em maior detalhe, a aprendizagem multissensorial postula que as crianças devem observar as letras impressas, dizer os sons destas, fazer os movimentos necessários à escrita e usar os seus conhecimentos para compreender as palavras. O Ensino sistemático e cumulativo refere que os conteúdos a aprender seguem uma sequência lógica de aquisição da linguagem. O Ensino direto-explícito, postula que todos os conceitos são ensinados de forma direta e explícita. Por sua vez, no ensino sintético e analítico, são ensinadas as operações de síntese e de análise das palavras. Quanto à avaliação diagnóstica, esta refere que o plano educativo deve iniciar-se com uma avaliação rigorosa dos conhecimentos que o aluno já conquistou e que deve adquirir. Por fim, a monitorização dos resultados alude que deve ser avaliada e registada periodicamente a evolução das competências da criança (Teles, 2012 & Pinto, 2015).

Instrumentos de Avaliação

O Teste de Cores e Palavras, mais conhecido por Stroop Neuropsicológico foi desenvolvido por Castro, Cunha e Martins (2009), tratando-se da versão portuguesa adaptada a partir do Stroop *Neuropsychological Screening Test* realizado por Trenerry, Crosson, DeBoe e Leber (1989). Esta versão tem como objetivo detetar problemas neurológicos e cerebrais, avaliando os efeitos da interferência entre os dois hemisférios cerebrais. Segundo Lima e Ciasca (2013), a Dislexia trata-se de uma perturbação neurobiológica, caracterizada por dificuldades ao nível da aquisição e do uso da leitura assim como da escrita, a partir de um défice na componente fonológica. Para além disso, a Dislexia apresenta dificuldades ao nível das funções cognitivas, nomeadamente na atenção e nas funções executivas, sendo que estas são fundamentais para as diversas etapas do processamento da leitura e da escrita, designadamente a decodificação, a conversão letra-som e ainda a compreensão.

Neste sentido, destaca-se a importância da avaliação destas dificuldades a partir do teste Stroop Neuropsicológico. Este teste destina-se a indivíduos com idades compreendidas entre os 7 e os 80 anos, sendo que a sua aplicação é efetuada de forma individual. Este teste é composto por duas tarefas, em que cada uma é realizada num período estipulado de cinco minutos. A primeira tarefa tem como objetivo avaliar a leitura e a segunda pretende analisar a nomeação das cores. Em ambas as tarefas, os estímulos analisados são os nomes de cor impressos em cor incongruente (Castro, Cunha, & Martins, 2009).

Deste modo, a tarefa de Leitura de Palavras possibilita verificar a fluência da leitura e serve para estabelecer um ponto de comparação para a eficácia da

performance relativamente à tarefa de Nomeação de Cor. Importa ainda referir que existe uma incongruência entre o nome da palavra e a cor da tinta, podendo provocar um efeito de interferência na nomeação de cor, designado por efeito de Stroop-Cor. Neste sentido, os estímulos Stroop ativam um processo automático de resposta verbal que interfere no nome das cores apreendidas na consciência da pessoa. A execução da tarefa é feita de forma sequencial, isto é, a pessoa lê a palavra e depois nomeia a cor. No entanto, a pessoa poderá suprimir a resposta automática de leitura de palavras, por meio de controlo voluntário. (Castro, Cunha, & Martins, 2009).

Por outro lado, e de forma a garantir a validade dos resultados do teste, deve assegurar-se de que a pessoa reconheça as cores e as nomeie sem qualquer hesitação. É igualmente importante verificar o grau de educação da pessoa, pois este aspeto poderá influenciar a rapidez e a fluência de leitura. Importa ainda referir que a tarefa Nomeação de Cor (ver **Erro! A origem da referência não foi encontrada.** e **Erro! A origem da referência não foi encontrada.**) poderá provocar alguma frustração caso as pessoas verifiquem que não conseguem evitar cometer erros, tal como dizer o nome da palavra ao invés da respetiva cor. Com isto, torna-se importante que, no final da sessão, o psicólogo comunique à pessoa que a ocorrência de um certo grau de interferência é inevitável. Desta forma, torna-se possível constatar a aplicabilidade deste teste, de forma a medir o controlo executivo, a atenção e ainda para fazer o rastreio da disfunção cognitiva em pessoas com Dislexia (Castro, Cunha, & Martins, 2009).

Estudo de Caso do Bernardo

O estudo de caso do Bernardo, apresentado por Oliveira (2012), teve como início uma primeira consulta com os pais, de modo a obter informações importantes (anamnese). Posteriormente, foram realizadas quatro consultas de avaliação cognitiva e psicoeducacional e várias sessões de reeducação psicopedagógica, especializada e individual, com o intuito de melhorar as competências de leitura e escrita.

A aprendizagem da leitura e da escrita não se desenvolve, em algumas crianças, de forma espontânea, o que leva à necessidade de apoio e ensino explícitos. Tendo em conta o quadro clínico do Bernardo e as dificuldades de leitura e escrita que apresentava, houve a necessidade de elaborar um programa de intervenção psicopedagógica, com uma perspectiva de remediação precoce às dificuldades que apresentava.

Desta forma, na intervenção individualizada a Bernardo, a psicóloga utilizou o Método Fonomímico Paula Teles (Teles, 2010) integrado no contexto escolar e familiar, de modo a praticar, reforçar e consolidar as aprendizagens, com monitorização sistemática dos resultados. A intervenção reeducativa utilizou algumas matérias constituintes do método apresentado, com o objetivo de permitir ao Bernardo iniciar a aprendizagem da leitura e da escrita de acordo com a realização de atividades multissensoriais atrativas e motivadoras (Oliveira, 2012).

Esta avaliação foi solicitada pelos pais, por sugestão da professora, com o intuito de averiguar a existência de dificuldades específicas de aprendizagem da leitura, da escrita, de focalização e de manutenção da atenção. É de realçar que segundo os pais, o Bernardo levava muito tempo a fazer os trabalhos de

casa, sendo que não parava quieto e interrompia a realização dos mesmos com frequência. Para além de toda a informação recolhida durante a avaliação e através da análise dos cadernos e testes da criança, foi utilizado, ainda, uma bateria de testes que incluía, por exemplo, a WISC-III e as Matrizes Progressivas de Raven.

As principais conclusões obtidas pela psicóloga revelaram um funcionamento cognitivo médio alto, défice fonológico, de nomeação rápida e de automatização, síndrome de Dislexia e Disortografia, comorbidade com Perturbação de Défice de Atenção e Hiperatividade e perturbação ao nível do desenvolvimento afetivo-emocional.

Atendendo à intervenção reeducativa, foi utilizado um tratamento farmacológico para a PDAH, após a sua confirmação. O programa de reeducação através do Método Fonomímico Paula Teles, foi utilizado em várias sessões com cerca de 50 minutos cada, havendo o recurso a estratégias para o desenvolvimento da capacidade de focalização e manutenção da atenção, reforço do controlo da agitação motora e da impulsividade e valorização da autoestima. É de salientar ainda o auxílio de todos os membros em redor do Bernardo, bem como a compreensão e a aceitação das suas necessidades educativas específicas, na superação das experiências negativas que a escola e o “mundo das letras” apresentavam (Oliveira, 2012).

Perturbação de Défice de Atenção e Hiperatividade (PDAH)

Definição

A PDAH é uma perturbação no desenvolvimento do autocontrolo, marcado por défices referentes aos períodos de atenção, ao controlo dos

impulsos e ao nível de atividade (Barkley, 2002). Esta psicopatologia é essencialmente caracterizada pela dificuldade do sujeito em manter a atenção, pela agitação e inquietação.

As crianças com PDAH são normalmente descritas como sendo desligadas, aborrecidas e desmotivadas face às tarefas, com dificuldade em se organizar, agitadas, com muita energia e barulhentas (Barbosa, 2001). Do mesmo modo, é comum que crianças com PDAH apresentem outros sintomas, como baixa tolerância à frustração, troca contínua de atividades e presença de sonhos diurnos. Estas características surgem num padrão persistente e são mais frequentes e graves do que manifestações semelhantes presentes em crianças da mesma idade e com o mesmo nível de desenvolvimento (Benczik, 2000). Deste modo, a PDAH pode estar relacionado com fracassos escolares, dificuldades emocionais e dificuldades de relacionamento em crianças e adolescentes (Wilens, Biedermann, & Spencer, 2002).

Apesar de ainda não haver consenso sobre quais são os aspetos fundamentais da PDAH, a maioria das investigações concordam que devem de ser considerados três dimensões, sendo elas a desatenção, a impulsividade e a hiperatividade (Lopes, 2004). No que diz respeito à desatenção, as crianças com PDAH apresentam, em termos comportamentais, diferenças significativas com as outras crianças, no sentido de terem mais comportamentos de falta de atenção ou de pensar em outras situações fora da tarefa proposta (Lopes, 2004).

Em relação à impulsividade, esta refere-se à desinibição comportamental e à incapacidade de controlar comportamentos face às circunstâncias da situação. Algumas características típicas de crianças com PDAH são a resposta

precipitada a questões colocadas, dificuldade em seguir instruções e regras e não esperar pela sua vez em jogos ou em filas (Lopes, 2004).

Por fim, em relação à hiperatividade, as crianças com PDAH costumam apresentar níveis de atividades superiores à média. É comum que falem e se mexam demasiado, respondam fora da sua vez, façam barulhos inoportunos e que raramente estejam quietas ou a descansar. É de salientar que o excesso de atividade não é uma característica exclusiva desta psicopatologia, no entanto, deve ser diferenciado daquele que ocorre em perturbações da ansiedade, de mania, no autismo e outros (Lopes, 2004).

Diagnóstico

A principal característica de diagnóstico da Perturbação de Déficit de Atenção/Hiperatividade – PDAH, consiste num padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade-impulsividade, que interfere no funcionamento e/ou no desenvolvimento do indivíduo. Segundo o DSM-5 (American Psychiatric Association - APA, 2014), existem, no entanto, outras características associadas à PDAH, tais como, a falta de atenção perante detalhes, cometer erros por distração em tarefas escolares, no trabalho ou durante outras atividades. Deste modo, o sujeito apresenta dificuldades em manter o foco durante as aulas, conversas ou leituras prolongadas (APA, 2014)

Frequentemente, indivíduos com PDAH parecem não ouvir quando alguém lhe dirige a palavra, não seguem instruções até o fim e não conseguem terminar trabalhos escolares, tarefas ou deveres no local de trabalho, pois rapidamente perdem o foco. Têm também, dificuldades em organizar tarefas e

atividades (e.g., manter materiais e objetos pessoais em ordem, dificuldade em gerir o tempo e em cumprir prazos).

Estes sujeitos evitam envolver-se em tarefas que exijam esforço mental prolongado (e.g., trabalhos escolares, ou no caso de adolescentes mais velhos e adultos, preparação de relatórios e de formulários). É frequente a perda de materiais necessários para a realização de atividades, tais como, materiais escolares, lápis, livros, chaves, entre outros.

As características associadas à Hiperatividade e Impulsividade implicam o contorcer na cadeira, mexendo os pés e/ou as mãos, pois têm dificuldade em permanecer sentados (e.g., sai do seu lugar na sala de aula, no escritório ou em outro local de trabalho ou em outras situações que exijam que se permaneça num mesmo lugar). São pessoas inquietas, que falam demais, respondendo muitas das vezes antes de a pergunta ter sido concluída, pois têm muita dificuldade em aguardar pela sua vez (e.g., terminam as frases dos outros e não conseguem aguardar a sua vez de falar).

Segundo o DSM-5 (APA, 2014), indivíduos com diagnóstico de PDAH apresentam baixa tolerância à frustração, irritabilidade ou labilidade do humor, e verifica-se uma distração frequente com estímulos externos. É importante referir que não há marcador biológico que seja diagnóstico de PDAH e nos raros casos em que há uma causa genética conhecida (e.g., síndrome do X-frágil), a apresentação desta perturbação é só diagnosticada posteriormente. Devemos ter em conta também que, os atrasos leves no desenvolvimento linguístico, motor ou social não são específicos da PDAH, embora costumem ser comórbidos (APA, 2014).

Com isto, é de salientar que a desatenção, a hiperatividade ou a impulsividade como sintomas isolados podem resultar de muitos fatores, tais como, das relações com os pais e/ou colegas e amigos, de sistemas educacionais inadequados, ou podem ainda, estar associados a outras perturbações desenvolvidas na infância e na adolescência (Rohde & Halpern, 2004).

Para o diagnóstico da PDAH, é sempre necessário contextualizar os sintomas face à história de vida da criança, tendo-se sempre em atenção a sua duração. Vários sintomas de desatenção ou hiperatividade/impulsividade estão presentes antes dos 12 anos de idade e por um período de sucessivo de sintomatologia intensa, normalmente por um período de 6 meses (APA, 2014).

Antes de ser realizado um diagnóstico, é fundamental que pelo menos seis dos sintomas de desatenção e/ou seis dos sintomas de hiperatividade/impulsividade descritos acima estejam presentes, frequentemente, na vida da criança (Rohde & Halpern, 2004). As manifestações do TDAH devem estar presentes em mais de um ambiente (e.g., em casa, na escola e no trabalho), sendo comum a variabilidade de sintomas conforme o contexto onde o indivíduo se encontre (APA, 2014).

A apresentação clínica pode, no entanto, variar de acordo com o estágio do desenvolvimento. Sintomas relacionados à hiperatividade/ impulsividade são mais frequentes do que sintomas de desatenção nas idades pré-escolares, e neste sentido o diagnóstico de PDAH deve ser feito antes dos 6 anos de vida. Esta é uma das razões pelo que o conhecimento do desenvolvimento normal das crianças é fundamental para a avaliação de psicopatologia nessa faixa etária.

A literatura indica que os sintomas de hiperatividade diminuem na adolescência, (Rohde & Halpern, 2004), no entanto, há evidências claras de que os sintomas interferem no funcionamento social, acadêmico ou profissional ou de que reduzem sua qualidade (APA, 2014).

Diagnóstico Diferencial

A avaliação psicológica e o diagnóstico de PDAH tratam-se de processos complexos que implicam por parte do profissional, experiência clínica e um bom conhecimento teórico sobre a patologia. Nas escolas, é notória uma tendência crescente para utilizar a PDAH como forma de explicar o mau desempenho acadêmico dos alunos, (Moojem, Dorneles, & Costa, 2003). Verifica-se com isto que o desconhecimento e a “popularização” dos sintomas fazem com que muitas das vezes, crianças, adolescentes e adultos possam receber o rótulo de PDAH, sem que tenha sido realizado um diagnóstico preciso.

O aumento da incidência de crianças e/ou adolescentes diagnosticados com a referida patologia, tem suscitado dúvidas relativamente ao facto de a avaliação psicológica não estar a ser realizada de forma precisa e definida. Considera-se assim, a possibilidade de estarem a ser atribuídos diagnósticos de PDAH a sujeitos que possam não ter esta perturbação (Graeff & Vaz, 2008).

Segundo a literatura, é no período escolar que a maior parte dos indivíduos são sinalizados, no entanto, é importante compreender-se que existem outras situações que podem condicionar a atenção das crianças e que devem ser investigadas (e.g., como conseguirá uma criança manter-se atenta se estiver perturbada com o que se passa na sua casa?). Por outro lado, na adolescência o diagnóstico também apresenta alguns condicionantes, uma vez

que, normalmente, a atenção do aluno varia mediante o interesse pela disciplina e a relação existente com o professor. Nestes casos, não significa que o sujeito esteja a apresentar sintomas de PDAH, mas podem estar problemas emocionais ou falta de motivação escolar associados ao seu comportamento (Novais, 2015).

Em suma, é possível verificar que o diagnóstico da patologia em análise é complexo, não sendo fácil de realizar, no entanto é importante desmitificar-se o conceito de que “todas as crianças irrequietas e desatentas cumprem critérios de diagnóstico de PDAH” (Novais, 2015). Deste modo, é fundamental uma avaliação psicológica e diagnósticos precisos, que podem ser realizados pelo psicólogo clínico ou psicólogo escolar. Estes são profissionais aptos a aplicar e a interpretar testes psicológicos e educacionais, que podem fornecer informações importantes sobre “o funcionamento intelectual da criança, das suas competências de raciocínio, do uso da linguagem, do desenvolvimento perceptivo, da impulsividade, do âmbito de atenção e funcionamento emocional”. Além dos testes e instrumentos realizados à criança, os profissionais de saúde podem também recolher informações através de entrevistas com a criança, com os pais e professores (Parker, 2003).

Problemas Associados e Comorbidade

A literatura refere que a sintomatologia e o diagnóstico de PDAH pode, em algumas crianças, ser acompanhada de outros problemas associados. As perturbações e problemas mais frequentemente referidos como associados com o PDAH são de aprendizagem, dificuldades escolares ou fraco desempenho académico, disruptivas ou queixas de comportamento, de humor e/ou ansiedade, perturbação de tiques (e.g., Perturbação de La Tourette), problemas

ou atrasos ao nível do desenvolvimento da motricidade e da coordenação motora e, por fim, as perturbações globais do desenvolvimento (e.g., Síndrome de Asperger) (Farré, & Narbona, 2003).

Em relação às dificuldades académicas e de aprendizagem, para crianças com sintomas ou diagnóstico de PDAH, têm sido estimadas percentagens de 20-30% para perturbações das aquisições académicas e 10-16% para perturbações específicas da aprendizagem, como por exemplo a dislexia. Segundo o DSM-5 (APA, 2014), as dificuldades escolares e os problemas associados à escola, tendem a ser mais evidentes nas crianças em que os sintomas de falta de atenção são predominantes. Estes sintomas acabarão por interferir com as aprendizagens escolares, sendo que o menor rendimento académico surge como uma consequência da perturbação, podendo não estar relacionado com défices cognitivos (Farré, & Narbona, 2003).

Em relação aos problemas de comportamento, segundo Parker (2006), 60% das crianças com PDAH, onde estão presentes sintomas de hiperatividade e impulsividade, são descritas pelas famílias como difíceis de controlar, teimosas, com comportamentos desafiantes e elevados níveis de inconformidade. Deste modo, são crianças que discutem constantemente com os adultos, que questionam e desafiam os pedidos e as regras, que ficam irritadas de forma fácil e frequente e que culpam os outros pelos seus próprios erros (Farré, & Narbona, 2003).

Relativamente às perturbações de humor, para crianças com PDAH, a literatura refere valores elevados para sintomas de depressão (9-38%), no entanto, para a Perturbação Depressiva Major os valores são inferiores (3%). No que diz respeito às perturbações de ansiedade, a literatura refere situações

de ansiedade generalizada, de ansiedade de separação e de fobia em crianças com PDAH (Farré, & Narbona, 2003). Assim, segundo um estudo de Villalobos, Pintado e Mateos (2004), as perturbações de humor e/ou ansiedade estão presentes em 20-40% das crianças diagnosticadas com PDAH.

Quanto às perturbações de tiques, a literatura estima que 50% das crianças com Perturbação de La Tourette também apresentam PDAH, no entanto, o inverso não é verdadeiro (APA, 2015). É de salientar que 50% das crianças diagnosticadas com PDAH apresentam problemas de motricidade e de coordenação motora (Vaquerizo, 2004).

Para além das perturbações e problemas já mencionados, o PDAH também poderá ser acompanhado por atrasos no desenvolvimento da linguagem, perturbações da comunicação, de comprometimento cognitivo ou até mesmo de deficiência mental (OMS, 1992, 2000; APA, 2014).

Os sintomas de PDAH podem conduzir a dificuldades de relacionamento social e familiar, quer com os pares, quer com os pais e professores. Deste modo, podem contribuir para a rejeição ou negligência por parte dos pares, isolamento, comprometimento do rendimento escolar, conflitos com os pais e professores (e.g., motivados pela falta de dedicação às tarefas), problemas nas relações familiares (e.g., motivados pela ideia de que os comportamentos perturbadores são intencionais) e problemas disciplinares (e.g., motivados pela infração das regras) (Farré, & Narbona, 2003).

Intervenção

Tratamento Farmacológico

O tratamento da PDAH resulta da combinação entre a intervenção psicossocial e a intervenção farmacológica, no entanto, a utilização de psicofármacos nesta perturbação depende das comorbidades presentes (Gomes & Vilanova, 1999).

O metilfenidato (ritalina) é considerado o mais eficaz no tratamento da PDAH, uma vez que aumenta a atenção e reduz a hiperatividade e a impulsividade. Verifica-se, também, uma resposta favorável face a alguns sintomas coexistentes como o desempenho académico, a baixa autoestima, o comportamento desafiador e a dificuldade na interação social (Fernandes & António, 2004; Gomes & Vilanova, 1999).

A utilização do referido psicofármaco apresenta também efeitos secundários, tais como, a perda de apetite, insónias, cefaleias, náuseas, dor abdominal e tiques. No entanto, existem mais de 150 estudos, realizados especialmente a crianças e adolescentes, que demonstram a sua eficácia (Smith., Pelham., Gnagy., & Yudell, 1998).

Segundo a literatura, 65 a 70% dos adolescentes melhoram o seu comportamento e o rendimento escolar a curto prazo; 20 a 25% têm uma melhoria sintomática sem benefício curricular, e 5 a 10% não mostram melhoria alguma ou não o toleram. Em 50% dos casos, o tratamento com recurso a estimulantes protege também, as crianças e os adolescentes do envolvimento com drogas, tendo um efeito protetor sobre o risco de abuso de alucinogénios na idade adulta (Jaén, 2007).

A terapia farmacológica pode, contudo, ser encarada com algum receio especialmente por parte dos pais. Para tal, é importante que sejam esclarecidos acerca da sua utilização e, acima de tudo, que se trata de uma experiência passível de ser interrompida, caso os efeitos não sejam satisfatórios (Desidério & Miyazaki, 2007). A suspensão do uso de medicação é aconselhada quando, durante o período de um ano, não se manifestem sintomas da perturbação, ou quando se verifica uma melhoria da sintomatologia, procedendo-se, assim, a uma reavaliação da necessidade de continuação do seu uso (Rohde, Barbosa, Tramontina, & Polanczyk, 2000).

Com isto, apesar de verificarmos a eficácia no uso do metilfenidato em casos de PDAH, não podemos deixar de referir que é fundamental a realização de um diagnóstico cuidado, que inclua todas as componentes que envolvem o sujeito. Deste modo, é preciso ter em consideração que criança pode estar a passar por conflitos individuais, sociais ou escolares, que devem ser identificados e tratados, sem recorrer a estimulantes (Reis & Santana, 2010). Alguns autores referem também que, uma avaliação rápida, superficial, não evolutiva ou baseada em relatos confusos são impedidores para uma correta avaliação e diagnóstico (Coelho, Chaves, Vaconcelos, Fonteles, Sousa, & Viana, 2010).

Tratamento Psicossocial

A tarefa de educar crianças e adolescentes com PDAH é complexa, uma vez que os cuidadores têm de lidar com o comprometimento funcional dos filhos em diferentes contextos, o que gera conflitos, interações negativas, cansaço e stress. Neste sentido, a intervenção junto da família deve ser educacional,

procurando-se, através de informações claras e precisas, abordar a perturbação em análise.

É importante também, o aconselhamento e a implementação de um programa de treino de estratégias educativas, de modo a que os pais possam organizar e planificar atividades funcionais para estas crianças (e.g., proporcionar um ambiente silencioso e sem muitos estímulos visuais, de modo a facilitar o estudo). Os programas de intervenção devem promover nos educadores a utilização do reforço face ao comportamento adaptativo social na criança ou adolescente com PDAH, diminuindo ou eliminando o comportamento desadaptativo (e.g., técnicas de reforço positivo) (Rohde & Halpern, 2004).

No âmbito escolar as intervenções focam-se no desempenho académico. Neste sentido, idealmente, os professores deveriam ser orientados para a necessidade de uma sala de aula bem estruturada, com poucos estudantes e com rotinas diárias, de modo a ajudar os alunos com PDAH a manter o controlo emocional. As tarefas propostas em contexto de sala de aula não devem ser demasiado longas e o educando deve ter uma orientação mais individualizada. Para tal, deve ser colocado na primeira fila da sala de aula, próximo à professora e longe da janela, afastando-o de possíveis fatores distratores (Rohde & Halpern, 2004).

Em relação às intervenções psicossociais, a que comporta uma maior eficácia e evidência científica é a cognitivo-comportamental. A psicoterapia individual é mais direcionada na abordagem de comorbidades (e.g., depressão e ansiedade), e na intervenção dos sintomas do PDAH, tais como, baixo autoestima, dificuldade no controlo de impulsos e nas relações sociais (Rohde & Halpern, 2004).

Instrumentos de Avaliação

A literatura tem vindo a demonstrar que os sintomas de PDAH podem persistir na idade adulta, tendo um impacto significativo nas relações sociais e profissionais. Esta perturbação apresenta um diagnóstico difícil de realizar, especialmente nos adultos, não sendo, muitas das vezes, realizado um diagnóstico e tratamento adequados (Kessler, Adler, Ames, Demler, Faraone, Hiripi, Howes, Jin, Secnik, Spencer, Ustun, & Walters, 2005).

A escala *Adult Self-Report Scale (ASRS-v 1.1)*, foi desenvolvida pela Organização Mundial de Saúde, juntamente com Kessler e colaboradores (2005) e contempla os critérios definidos pelo DSM-IV para o diagnóstico da PDAH em crianças, mas com a adaptação para os adultos. Esta encontra-se validada para a população adulta dos Estados Unidos no National Comorbidity Survey-Replication, tendo sido realizada uma adaptação transcultural do instrumento original em inglês, para uma versão portuguesa (para ser aplicada no Brasil) apresentando uma equivalência satisfatória entre as duas versões (Mattos, et al., 2006).

A referida escala integra dezoito critérios do DSM-IV e encontra-se dividida em duas partes, sendo que a parte A refere-se a perguntas referentes aos sinais de desatenção e a parte B a questões mais relacionadas com sinais de hiperatividade/impulsividade. Na parte A é possível verificar seis das dezoito perguntas, que foram consideradas como as mais preditivas relativamente aos sintomas consistentes de PDAH e a parte B contém as restantes doze questões (Kessler, et. al, 2005).

A ASRS é uma escala do tipo *Likert* que apresenta cinco opções de resposta de frequência sendo estas, nunca, raramente, algumas vezes, frequentemente e muito frequentemente (Mattos, et al., 2006). O preenchimento das respostas é individual, sendo pedido ao indivíduo que complete a parte A e B da escala colocando um X na caixa que melhor representa a frequência de ocorrência de cada sintoma.

Se na parte A, quatro ou mais das caixas assinaladas forem sombreadas, então o sujeito apresenta sintomas altamente consistentes com PDAH para o adulto, e é necessária uma avaliação adicional. Por outro lado, a parte B fornece pistas adicionais, podendo servir como apoio à avaliação dos sintomas do utente, sendo que é necessário prestar particular atenção sempre que uma caixa sombreada é assinalada. A resposta baseada na frequência é mais sensível em determinadas questões. Para as doze questões não existe uma classificação global ou probabilidade de diagnóstico (Kessler, et. al, 2005).

Contudo é importante ter-se em conta, que as informações obtidas através desta escala podem sugerir a necessidade de uma entrevista clínica mais aprofundada, devendo ser utilizada como uma ferramenta auxiliar no rastreio de PDAH em utentes adultos. A ASRS é preenchida em aproximadamente 5 minutos a completar e pode fornecer informação fundamental para complementar o processo de diagnóstico (Kessler, et. al, 2005) (ver **Erro! A origem da referência não foi encontrada.**).

Estudo de Caso do Daniel

O estudo de caso apresentado por Marina Pérez (2015), refere-se a um menino espanhol chamado Daniel (nome figurativo) de 6 anos, que frequenta a

escola primária na cidade de Elche. A criança vive com a sua mãe de 35 anos e a sua irmã de 20 meses de idade. Os seus pais separaram-se há alguns meses, pelo que o pai, de 35 anos, visita-o quase diariamente, uma vez que o Daniel exige insistentemente a sua presença. O estatuto socioeconómico familiar é médio-alto. O Daniel apresenta dificuldades ao nível da aquisição de conceitos e o seu rendimento académico não é o esperado, pelo que foi diagnosticado com Perturbação do Défice de Atenção e Hiperatividade (Pérez, 2015).

O pedido para a consulta psicológica foi realizado pelo seu professor, uma vez que o Daniel manifesta problemas comportamentais na sala de aula e no recreio. Do mesmo modo, a criança apresenta dificuldades em atender aos padrões e a seguir rotinas, bem como apresenta uma série de comportamentos disruptivos em relação aos seus pares e professores (Pérez, 2015).

O Daniel é uma criança inquieta, com elevada atividade motora e com frustrações e reações temperamentais negativas associadas a comportamentos agressivos, principalmente com a mãe. Relativamente ao relacionamento com os outros, ele sempre apresentou limitações na comunicação verbal, nas habilidades de relação social, na interação com os colegas, demonstrado intolerância e comportamentos violentos. Desde cedo que a criança mostrou problemas na adaptação escolar, sendo que referia que não queria frequentar a mesma. O Daniel apresenta problemas ao nível disciplinar e não segue as instruções dadas pelos professores, o que teve um impacto negativo nos seus níveis de aprendizagem, sendo de destacar a sua acentuada falta de atenção (Pérez, 2015).

Relativamente ao tratamento farmacológico, este recebe uma combinação de metilfenidato e risperidona, de modo a modificar os

comportamentos e a impulsividade da criança. A intervenção psicológica foi feita exclusivamente em contexto escolar e iniciou-se com uma entrevista ao professor de modo a obter informações preliminares da criança, para especificar e definir o tipo de comportamentos que este considerou problemáticos. O professor recebeu uma grelha de observação, em que tinha de registar informações sobre a situação, os antecedentes e o comportamento da criança, bem como as consequências, a duração e a intensidade do mesmo. De igual modo, foi solicitado em diferentes sessões o preenchimento de diversas escalas, nomeadamente o Questionário de Situações Escolares (SSQ; Barkley, Murphy & Bauermeister, 1998), a Escala de Valorização do Comportamento Infantil (Achenback & Edelbrock, 1982) e a Escala T do Sistema de Avaliação do Comportamento da Criança e do Adolescente (BASC; Reynolds & Kamphaus, 2004). Estas escalas foram administradas com o objetivo de analisar quais são as situações em que os défices de atenção da criança causam mais problemas, bem como a resposta do docente às mesmas (Pérez, 2015).

Relativamente à criança, foi realizada uma breve entrevista com a mesma, com o objetivo de dar a conhecer os objetivos da intervenção, conhecer a sua opinião sobre a problemática e promover a relação entre o terapeuta e o cliente. De igual modo, foram aplicados dois testes psicométricos, com o propósito de avaliar a presença de possíveis problemas secundários relacionados com a sua perturbação (Pérez, 2015). Assim, os testes utilizados no caso do Daniel foram o Questionário de Ansiedade Infantil (CAS; Gillis, 1999) e o Inventário Diário de Estresse Infantil (IECI; Trianes, Blanca, Fernández-Baena, Escobar & Maldonado, 2011).

Desta forma, o tratamento utilizado neste estudo de caso foi a terapia cognitivo-comportamental, com um total de 13 sessões, com cerca de 50 minutos cada, realizadas durante aproximadamente 3 meses. O objetivo geral proposto com esta terapia é a eliminação ou a diminuição da frequência de comportamentos disruptivos, bem como aprimorar os comportamentos apropriados. Durante as primeiras seis sessões, dedicadas ao professor do Daniel, foi realizada psicoeducação, o treino de técnicas de modificação de comportamento (e.g., reforço positivo), a economia simbólica e a prevenção da recaída. Relativamente à intervenção com a criança, também foi realizada uma sessão de psicoeducação, bem como três sessões de treino de autocontrolo e uma sessão de economia simbólica. Por fim, foram realizadas duas sessões com a turma do Daniel, em que a primeira focou-se na psicoeducação e a segunda numa estratégia operacional com o objetivo de reduzir a frequência e prevenir certos comportamentos prejudiciais à criança (Pérez, 2015).

Os resultados obtidos através desta intervenção foram positivos, pelo que a frequência dos comportamentos disruptivos apresentados por Daniel foi reduzida, e em alguns casos, eliminada. De igual modo, a utilização de reforço positivo dos comportamentos adequados, teve um impacto significativo nos resultados obtidos. Por fim, o facto do Daniel ter aprendido estratégias de autorregulação foi um aspeto positivo e que contribuiu para a mudança comportamental do mesmo (Pérez, 2015).

Conclusão

A Dislexia é reconhecida como uma das perturbações da aprendizagem mais estudadas e difundidas pela investigação, sendo que permite explicar as

dificuldades nos processos envolvidos na linguagem e no rendimento acadêmico, a partir das disfunções cerebrais ou das alterações emocionais e comportamentais (Coelho, 2012). Existem diversos sintomas que permitem o diagnóstico da mesma, sendo que importa referir que este deve ser idealmente feito numa fase precoce, uma vez que facilita a observação das dificuldades na consciência fonológica, na fala e no reconhecimento das letras. De igual modo, é essencial a identificação e a intervenção precoces desta dificuldade de aprendizagem, pelo que permitirá um auxílio mais rápido. A avaliação e o despiste deverão ser realizados sempre que haja suspeitas que o sujeito possa ter défices fonológicos ou dificuldades, pelo que permitem diagnosticar, delinear as dificuldades específicas do indivíduo, identificar as áreas fortes deste e definir a melhor forma de intervenção. (Rodrigues & Ciasca, 2016).

Relativamente à PDAH, esta é essencialmente caracterizada pela dificuldade do sujeito em manter a atenção, bem como pela agitação e inquietação (Barkley, 2002). As crianças com esta dificuldade de aprendizagem costumam apresentar sintomas como baixa tolerância à frustração, troca contínua de atividades e presença de sonhos diurnos. De igual modo, costumam apresentar níveis de atividades superiores à média, pelo que é comum que falem e se mexam demasiado, respondam fora da sua vez, façam barulhos inoportunos e que raramente estejam quietas ou a descansar (Lopes, 2004). Assim, é de salientar a intervenção psicossocial, pelo que é essencial a implementação de programas de treino de estratégias educativas, de modo a que os diferentes agentes educativos (e.g., pais, professores, educadores) possam organizar e planificar atividades funcionais para estas crianças. Relativamente à intervenção por parte do psicólogo, esta deve ser mais direcionada para a abordagem de

comorbidades, bem como para a intervenção dos sintomas da PDAH (e.g., baixa autoestima, dificuldades nas relações pessoais) (Rohde & Halpern, 2004).

De modo geral, é de realçar que o psicólogo da educação tem um papel importante no acompanhamento do sujeito com dificuldades de aprendizagem. Estes profissionais podem promover a inclusão dos alunos com dificuldades de aprendizagem, incentivando-os a superar as suas dificuldades, e a oferecer as condições para que tal aconteça (Santos, 2007). O psicólogo deve auxiliar os professores a terem como foco não só a dificuldade, como também a promoção de superação dos limites, e o desenvolvimento das competências do sujeito. Desta forma, torna-se importante que o psicólogo trabalhe em conjunto com as famílias e com a comunidade escolar, de forma a compreender melhor as características da criança/adolescente, com o objetivo de adotar modelos de ensino que integrem os diferentes ritmos de aprendizagem (Santos, 2007).

Assim, a atuação dos psicólogos é fundamental porque tem como objetivo a promoção do desenvolvimento cognitivo, intelectual, afetivo e social do indivíduo, considerando que cada um tem o seu tempo e a sua forma para desenvolver todos estes aspetos (Santos, 2007).

Referências

- Achenbach, T. M. & Edelbrock, C. (1982). *Escalas de apreciación de conducta en niños (formulario para profesores)*. Universidad de Vermont. Adaptación española experimental: Cátedra de Psicodiagnóstico, Universidad Autónoma, Madrid, 1982.
- American Psychiatric Association. (2014). *DSM-5: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais*. Artmed Editora, pp. 59-61.

- Araujo, R. R., & Carreiro, L. R. R. (2009). Orientação voluntária e automática da atenção e indicadores de desatenção e hiperatividade em adultos. *Avaliação Psicológica: Interamerican Journal of Psychological Assessment*, 8(3), 325-336.
- Barbosa, E. S. (2001). *Subdiagnóstico do transtorno de déficit de atenção e hiperatividade em adultos*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Barkley, R. A. (2002). *Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH): guia completo e atualizado para os pais, professores e profissionais da saúde*. Porto Alegre: Artmed.
- Barkley, R. A., Murphy, K. R. & Bauermeister, J. J. (1998). *Transtorno por déficit de atención e hiperactividad: un manual de trabajo clínico*. Nueva York: Guilford Press.
- Benczik, E. B. P. (2000). *Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: atualização diagnóstica e terapêutica*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Castro, S. L., Cunha, L. S., & Martins, L. (2009). Teste Stroop Neuropsicológico em Português.
- Coelho, D. T. (2012). *Dislexia, Disgrafia, Disortografia e Discalculia*. Portugal: Areal Editores
- Coelho, L., Chaves, E., Vasconcelos, S., Fonteles, M., Sousa, F., & Viana, G. (2010). Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) na criança. Aspectos neurobiológicos, diagnóstico e conduta terapêutica. *Acta Médica Portuguesa*, 23 (4), 689-696.
- Desidério, R., & Miyazaki, M. (2007). Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH): Orientações para a família. *Revista*

- Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 2 (1), 165-178.
- Deuschle, V., & Cechella, C. (2009). O déficit em consciência fonológica e sua relação com a dislexia: diagnóstico e intervenção. *CEFAC*, 11, 194-200.
- Farré, A., & Narbona, J. (2003). Escala para la evaluación del trastorno por déficit de atención con hiperactividad (5ª ed.). Madrid: TEA Ediciones [Comercializado em Portugal pela CEGOC-TEA].
- Fernandes, E., & António, J. P. (2004). Perturbação de hiperatividade com défice de atenção. *Revista Portuguesa Clínica Geral*, 20, 451-4.
- Gillis, J. (1999). CAS. *Cuestionario de Ansiedad Infantil*. Madrid: TEA Ediciones.
- Gomes, M., & Vilanova, L. C. (1999). Transtorno de déficit de atenção-hiperatividade na criança e no adolescente. Diagnóstico e tratamento. *Revista de Neurociências*, 7 (3), 140-144.
- Graeff, R. L., & Vaz, C. E. (2008). Avaliação e diagnóstico do transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH). *Psicologia USP*, 19(3), 341-361.
- Hennigh, K. A. (2008). *Compreender a dislexia. Um guia para pais e professores*. Porto: Porto Editora.
- Jaén, A. F. (2007). Casos clínicos de TDA/H. Trastorno por deficit de atención/hiperactividade en adolescentes. *Boletín de La Sociedad de Pediatría de Asturias, Cantabria, Castilla Y León*, 47 (1), 49-52.
- Kessler, R. C., Adler, L., Ames, M., Demler, O., Faraone, S., Hiripi, E., Howes, M. J., Jin, R., Secnik, K., Spencer, T., Ustun, T.B., & Walters, E.E. (2005) The World Health Organization Adult ADHD Self-Report Scale (ASRS): a short screening scale for use in the general population. *Psychological Medicine*, 35 (2), 245-56.

- Lima, R. F., Azoni, C. A. S., & Ciasca, S. M. (2013). Atenção e funções executivas em crianças com dislexia do desenvolvimento. *Revista Psicologia em Pesquisa*, 7(2).
- Lopes, J. (2004). A Hiperatividade. Coleção Nova Era: Educação e Sociedade. Coimbra: Quarteto Editora.
- Martins, M. A., & Capellini, S. A. (2011). Intervenção precoce em escolares de risco para a dislexia: revisão da literatura. *Revista CEFAC*, 749-755.
- Marturano, E. M. (1999). Recursos no ambiente familiar e dificuldades de aprendizagem na escola. *Psicologia: teoria e pesquisa*, 15(2), 135-142.
- Mattos, P., Segenreich, D., Saboya, E., Louzã, M., Dias, G., & Romano, M. (2006). Adaptação transcultural para o português da escala Adult Self-Report Scale para avaliação do transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH) em adultos. *Revista de Psiquiatria Clínica*, 33(4), 188-194.
- Moojem, S. M., Dorneles, B. V., & Costa, A. (2003). Avaliação psicopedagógica do TDAH. In L. A. Rohde et al., *Princípios e Práticas em TDAH* (pp. 107-116). Porto Alegre: Artmed.
- Novais, R. (2015). Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA): Excesso de Diagnósticos? *Revista Clínica do Hospital Prof. Doutor Fernando Fonseca*, 2(2), 40-41.
- Oliveira, V. (2012). *Método Fonomímico Paula Teles Estudo de Caso – Bernardo*. In Lourdes Mata, Francisco Peixoto, José Morgado, José Castro Silva & Vera Monteiro (Orgs., pp 1113-1124). *Actas do 12º colóquio de psicologia e educação*, ISPA, 23 junho 2012.

- Parker, H. (2003). *Desordem por déficit de atenção e hiperactividade. Um guia para pais, educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Pérez, M. R. (2015). Tratamiento cognitivo-conductual de conductas disruptivas en un niño con TDAH y trastorno negativista desafiante. *Revista de Psicología Clínica con niños y adolescentes*, 2(1), 45-54.
- Pinto, C. P. M. (2015). *Dislexia* (Doctoral dissertation).
- Reynolds, C. R., & Kamphaus, R. W. (2004). *Manual BASC. Sistema de Evaluación de la conducta de niños y adolescentes*. Madrid: TEA Ediciones.
- Rodrigues, C. J. T. (2015). *A importância do jogo no processo educativo de crianças com dislexia* (Doctoral dissertation).
- Rodrigues, S. D. D., & Ciasca, S. M. (2016). Dislexia na escola: identificação e possibilidades de intervenção. *Revista Psicopedagogia*, 33 (100), 86-97.
- Rohde, L. A., & Halpern, R. (2004). Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: atualização. *Jornal de Pediatria*, 80 (2), 61-70.
- Rohde, L., Barbosa, G., Tramontina, S., & Polanczyk, G. (2000). Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 22 (2), 7-11.
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57, 316-331.
- Santos, M. D. F. (2007). As dificuldades de aprendizagem e o papel do psicólogo escolar na escola. INESUL. *Instituto de Ensino Superior de Londrina*.
- Smith, B. H., Pelham, W. E., Gnagy, E., & Yudell, R. S. (1998). Equivalent effects of stimulant treatment for attention - deficit hyperactivity disorder during childhood and adolescence. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*, 37 (3), 314-21.

- Teles, P. (2004). Dislexia: como identificar? Como intervir?. *Revista Portuguesa de Medicina Geral e Familiar*, 20 (6), 713-30.
- Teles, P. (2010). Dislexia e Disortografia: Linguagem Falada e Linguagem Escrita. A Intervenção Psicológica em Problemas de Educação e Desenvolvimento Humano. Edições Universitárias Lusófonas.
- Teles, P. (2012). *Método Fonomímico Paula Teles*. In Lourdes Mata, Francisco Peixoto, José Morgado, José Castro Silva & Vera Monteiro (Orgs., pp 1095-1112). *Actas do 12º colóquio de psicologia e educação*, ISPA, 23 junho 2012.
- Trenerry, M. R., Crosson B., DeBoe K., & Leber, W. R. (1989). Stroop Neuropsychological Screening Test. Odessa, Psychological Assessment Resources.
- Trianes, M. V., Blanca, M. J., Fernández-Baena, F. J., Escobar, M. & Maldonado, E. F. (2011). *IECI. Inventario de Estrés Cotidiano Infantil*. Madrid: TEA Ediciones
- Wilens, T. E., Biederman, J., & Spencer, T. J. (2002). Attention deficit/hyperactivity disorder across the lifespan. *Annual Review of Medicine*, 53, 113-131.

CHAPTER 6

PSYCHOLOGY OF LIE DETECTION

Joanna Białczyk, Daniel Błaszczuk⁶

⁶ Contact author: f.daniel@psychotechniki.pl

Lie detection methodology

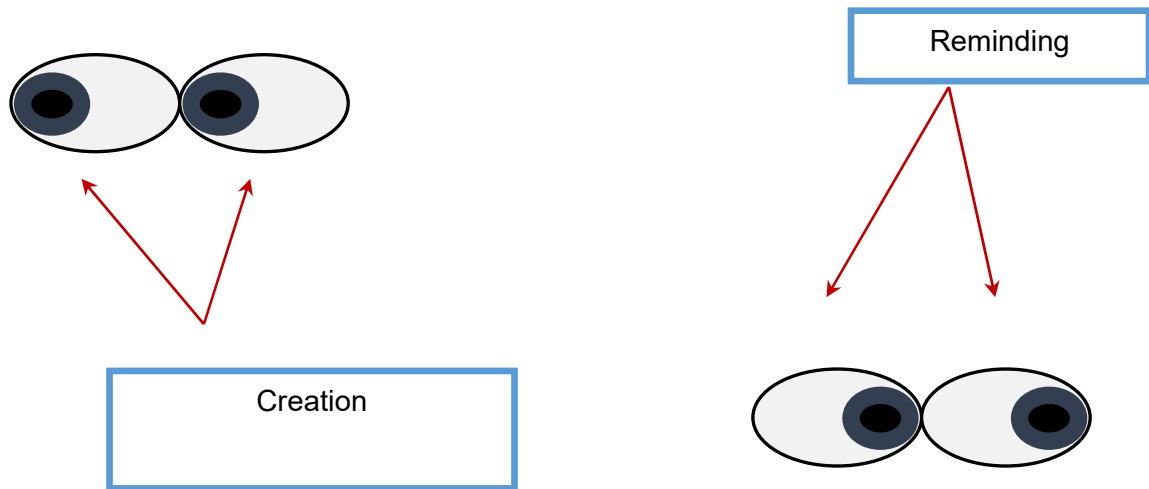
The behavioral lie detection methods were the following: measurement with polygraph (mechanical lie detector) and confession or technical evidence. On the other hand, the psychological methods of detecting lies are: (1) eyes and voice; (2) person's body behavior; (3) facial body language; (4) analysis words and the content; and (5) individual Differences.

Eyes and Voice

People express much more expression than other species through their eyes alone. For example, when we turn our eyes to the left, we remember information better, and when we turn our eyes to the right, we are more able to think creatively and creatively. As you will learn in a moment, contrary to the hopes previously placed in this phenomenon, the behavior of the eyes does not diagnose the 100% sincerity of the message, but gives at most a hint.

The creator of the thesis about the importance of rapid eye movement (REM) was Milton H. Erickson. It is true that REM eyeball movements actually provide us with some information about the mental processes occurring in the other person's head, but they are unable to give us accurate information about the sincerity of the message.

REM Movements:



The eye movement of the interlocutor in his right side (from your LEFT perspective) means the occurrence of such a mental cognitive process in which thought, object, sound, etc. are now CREATED.

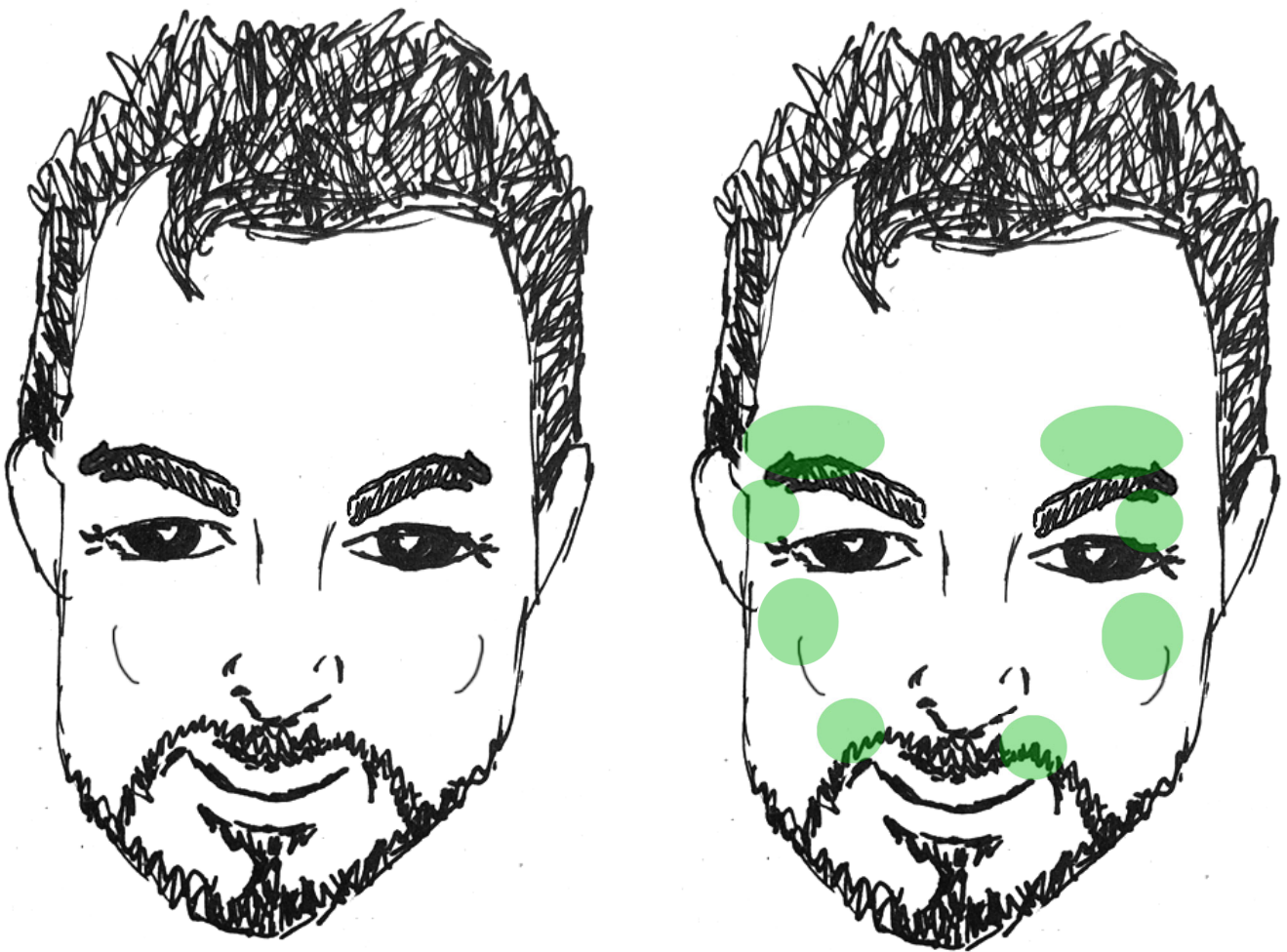
For example, if you ask someone to imagine purple bananas on the head of a yellow elephant, followed by pink mice that chase a glowing green cat - then while processing this message, the eyeballs will turn to the left from your perspective.

It is worth remembering that LEFT from your perspective, because you see such a picture in front of you, without having to wonder which one is right.

In the case of recalling information that was PREVIOUSLY created or observed, mental processes will be associated with recalling remembered content, which will reveal the person's eye movements to his left (i.e. from your perspective in LAW).

For example, if you remember in what color and what brand the car was in the parking lot to the left of the place where you parked 40 minutes ago, your eyeballs will move to your left.

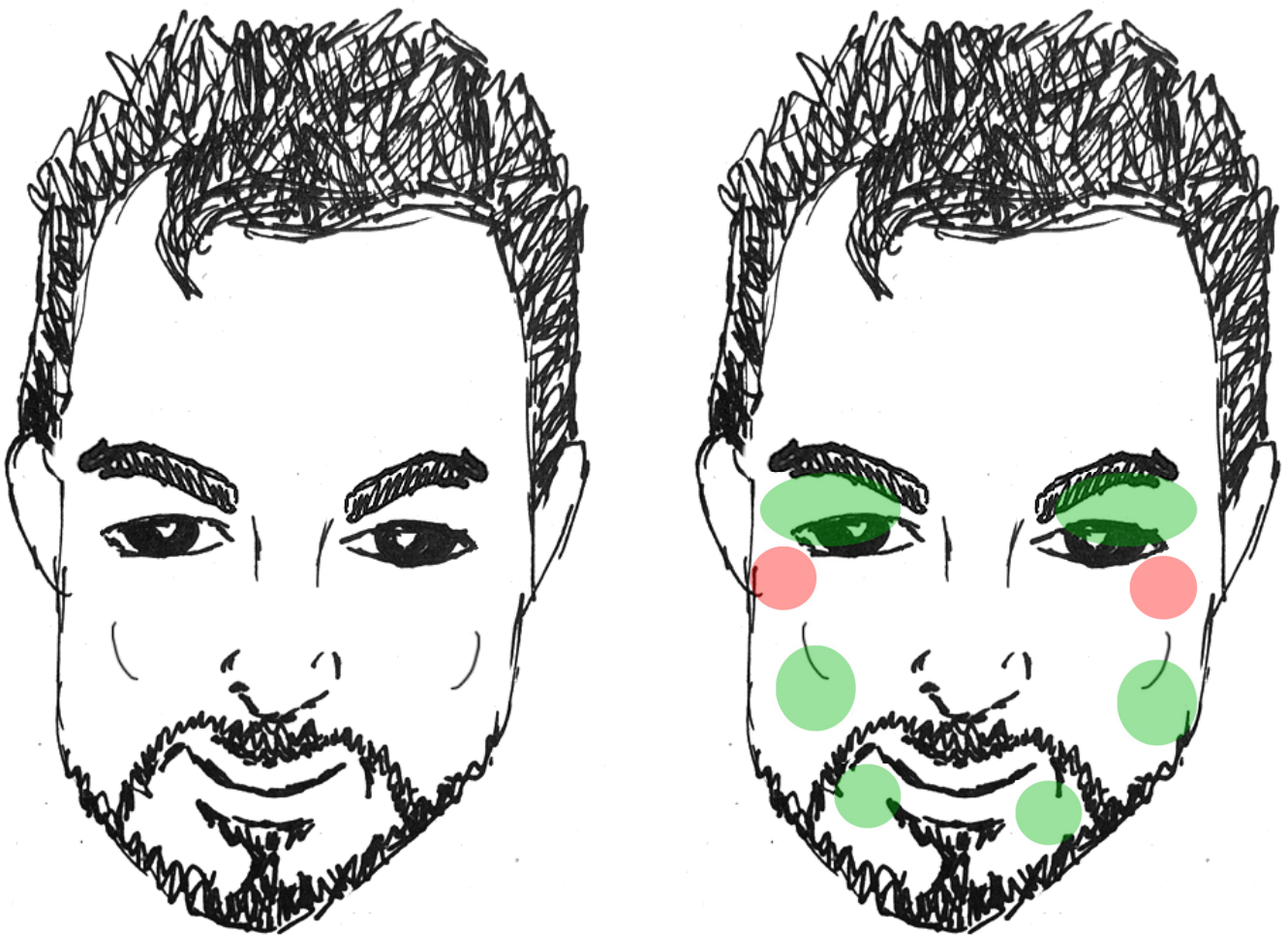
Expression of Joy - (Duchenne's Smile)



1. Eyebrows raised outward over eyes.
2. Strained circular muscles of the eyes, appearing as wrinkles on the outside of the eyes.
3. Taut zygomatic muscle - raised corners of the mouth and raised cheeks.

Symptoms of feeling euphoric (sincere joy) towards someone / something is the tension of three facial muscles simultaneously: lifting eyebrows outwards, wrinkles on the outside of the eyes (circular muscle of the eye) and raised corners of the mouth together with cheeks (zygomatic muscle small and large).

False Smile - (Mr. AM Smile)



Pan' AM Smile is a false smile, whose name comes from the name of the airline "Pan American World Airways", whose flight attendants smiled in this way. It is an insincere smile. A typical feature of this smile is the tension of the

zygomatic muscles on the face, while there is no tension in the circular muscles of the eyes (no so-called "crow's feet").

The zygomatic muscle automatically flexes when you smile, but you can also flex it consciously (cheeks and corners of the mouth). For this, the circular muscles of the eye CANNOT be tensioned consciously, because the limbic part of the brain, and not the cerebral cortex, is responsible for the service of these muscles, so they are completely loose with an artificial smile.

Thanks to the information above, you are always able to recognize whether a smile to you comes from the sincere emotions, mood and feelings that the other person feels towards you, or whether it is a conscious attempt to manipulate the image.

If you meet with a conscious attempt to manipulate the image, remember that no one is doing anything for nothing - think about what the other person is pursuing by simulating happiness and joy on his face.

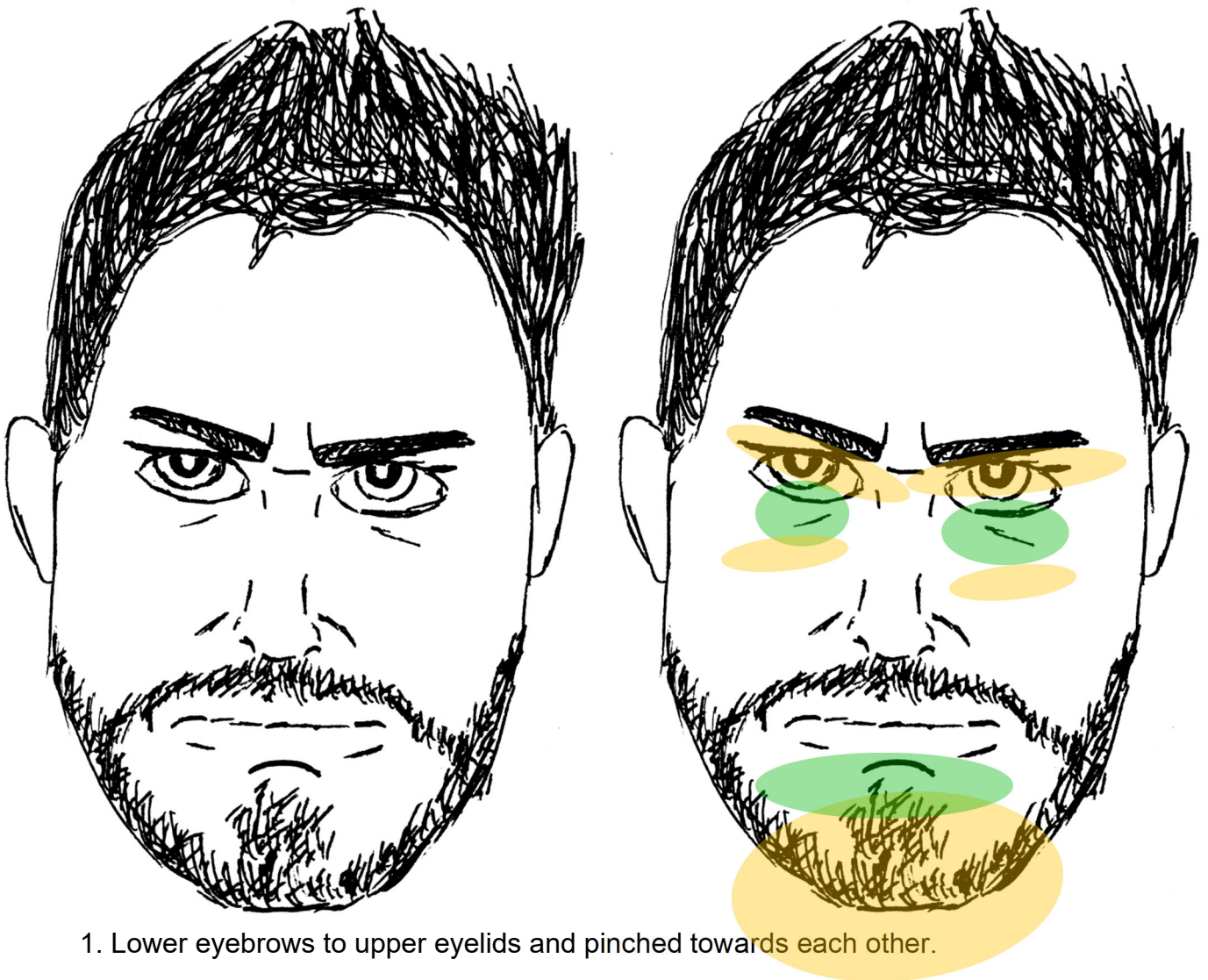
Perhaps despite the tiredness, this person does not want you to perceive this person as closed to you, hence the need to keep a smile.

So in order to learn to easily distinguish "Mr. AM Smile" from "Duchenne Smile", pay attention in the following days to every smile you see - live, in photos, in advertising, on TV, in music videos.

Pay attention to how tense the facial muscles are - whether only the zygomatic muscle or the circular muscles of the eye are tense.

Professor Paul Ekman considered basic emotions to be primary emotions and whose expression is independent of culture, times and place on Earth, considering other emotions (such as shame, guilt, interest) as learned during our lives. This view was related to the fact that the expression of these emotions is different in different places of the world, and the expression of basic emotions is universal everywhere.

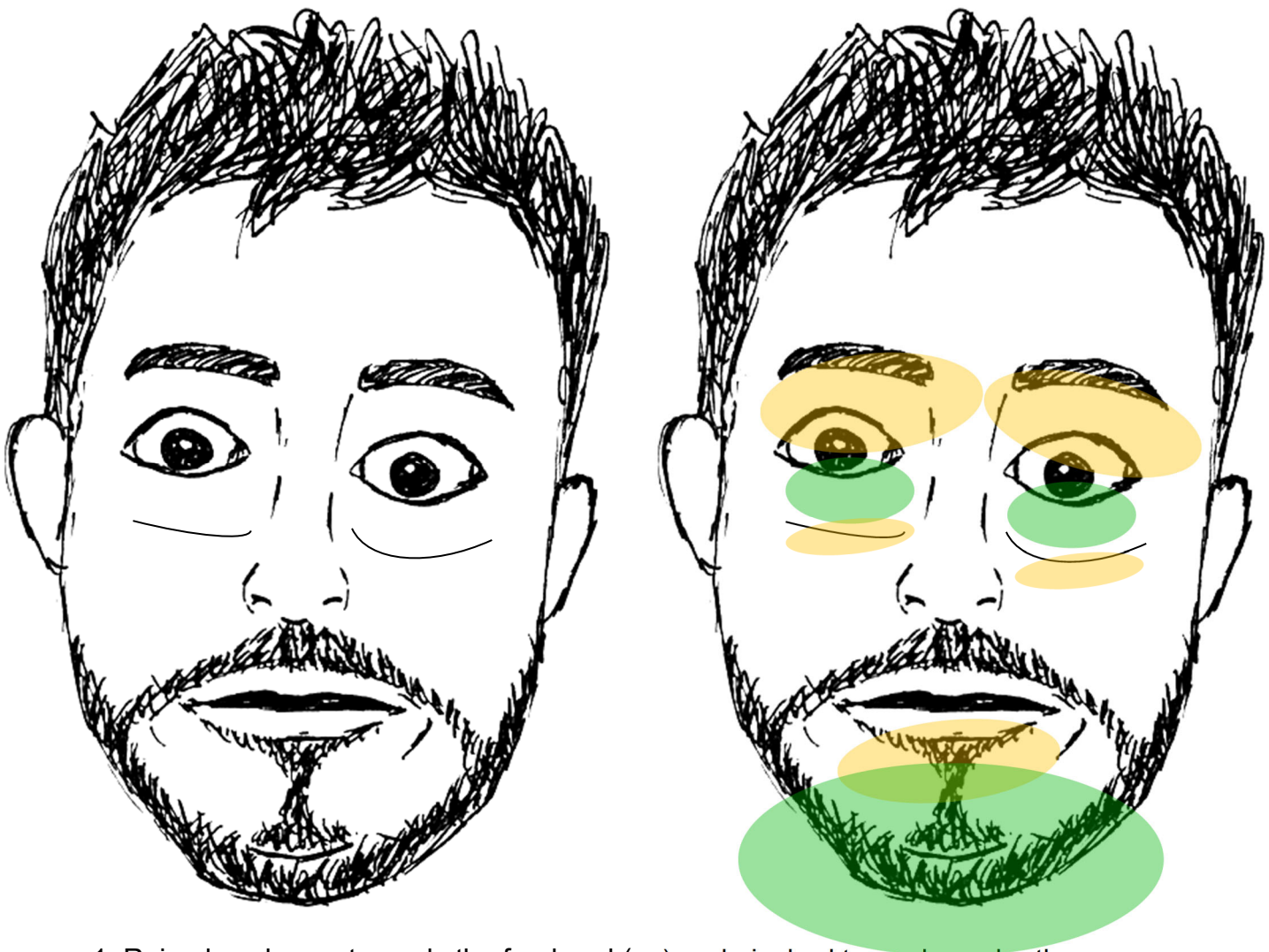
Anger Expression



2. You can see the whites of the eyes, hence the eyes appear large (so-called "staring").
3. There is tension in the lower eyelids.
4. Chin protruding forward.
5. Stretched lips, clamped jaw.

A symptom of feeling anger (anger, aggression) towards someone / something is tension in the 5 facial areas listed above.

Fear Expression

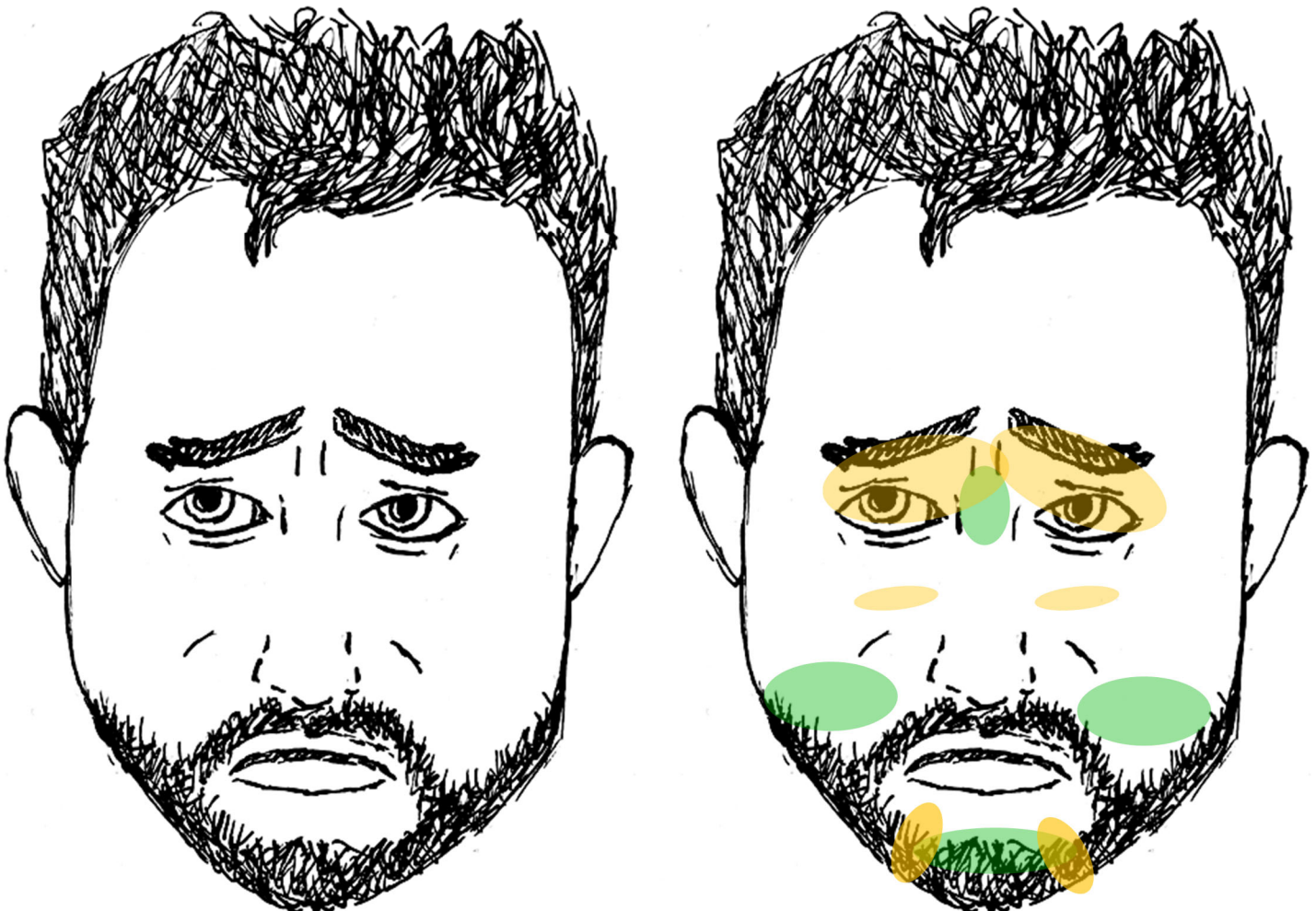


1. Raised eyebrows towards the forehead (up) and pinched towards each other.
2. You can see the whites of the eyes, hence the eyes appear large (so-called "staring").

3. There is tension in the lower eyelids.
4. Retracting the chin towards you.
5. Lips stretched, jaw loose.

It is said that fear has big eyes. Symptoms of fear of someone / something are tension in the 5 areas of the face listed above.

Sadness Expression



1. A vertical frown between the eyebrows.
2. Eyebrows raised from the inside.
3. Cheeks raised.
4. Wrinkles below the eyelids.
5. The corners of the mouth dropped down.
6. Glassy eyes.

7. Lower lip protrudes, appears enlarged.

The symptom of feeling sad is the vertical wrinkle between the eyebrows, the tips of the eyebrows are raised from the inside out - you can't do it intentionally, only the real emotion of sadness produces such an effect. Below the eyelids you will notice pronounced wrinkles, sometimes also vitreous eyes. Cheeks are raised up as if in joy, but at the same time the lips are lowered down - when feigning sadness you will not lift your cheeks up and lips down.

Expression of Surprise

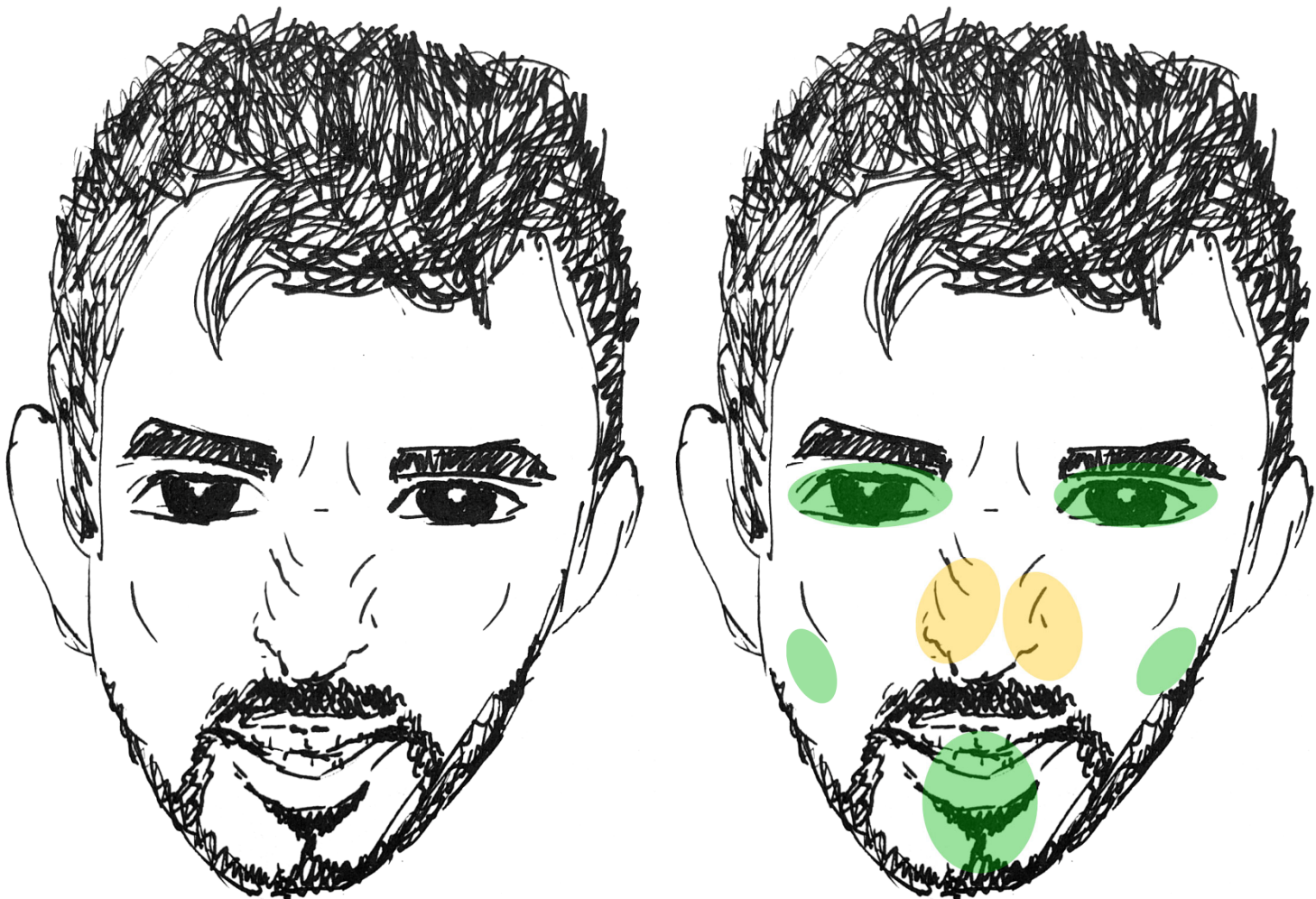


1. The eyebrows are well raised, as is the upper eyelid.

2. Eyes large, eye whites visible (if we want to see as much information as possible).
3. Taut forehead muscles, appearing as horizontal wrinkles.
4. Open mouth (as if we wanted to absorb as much information as possible).
5. Chin drop down, jaw loose.

A symptom of being surprised by someone / something is the facial expression described above. Remember that true (natural) expression lasts from 0.25 seconds to 5-6 seconds. If someone maintains such expression over this time (e.g., 10 seconds or more), it means that they maintain that expression with consciousness, without feeling the surprise.

Expression of Disgust



1. Eyebrows are strongly lowered down, almost overlapping the eyes.
2. Nose wrinkled at the top and bottom of the wrinkled nose wings.
3. The upper lip is raised and the lower lip is forward.
4. Cheeks raised.

A symptom of disgust towards someone / something is the facial expression described above. The eyebrows almost overlap the eyes, the nose is wrinkled and pulled up with tense muscles, which causes the upper lip to rise and stretch.

Remembering so many detailed expressions and using knowledge to make it live in a conversation in 1 second properly analyze someone's facial expressions and properly catching every emotion can be difficult.

Unless you cleverly approach this way. That's why I will show you exercises that will help you find it easier. I used them myself when I was learning to recognize emotions.

Let's look at the differences between expressions of different emotions. At the beginning, for example, let's analyze joy, sadness and anger - these expressions differ in MANY details.

However, now pay attention to the eyebrows themselves. You see how eyebrows differ for these 3 emotions below?



Happiness



Sadness



Anger

It is much easier to learn how the eyebrows behave during different expressions of emotions, how the lips and jaw behave, how the eyes behave?

It is easier to learn how these 3 parts of the face change than to learn 6 holistic expressions. When you pay attention to eyebrows while talking to another person, you will immediately see what emotion they represent, and by paying attention to the mouth, nose or eyes, you will confirm it.

Now pay attention to the eyebrows for the next 3 expressions of basic emotions:



Surprise



Disgust



Fear

Meta-analysis of expression of basic emotions

eyebrows:

A)



Happines

B)



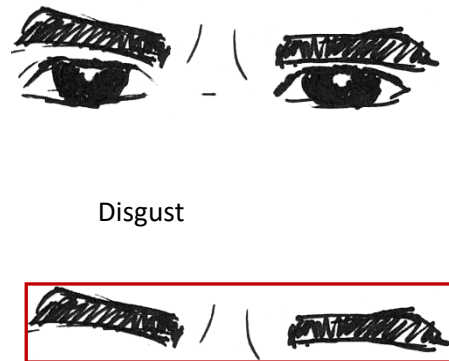
Sadness

C)



Surprice

D)



Disgust

E)



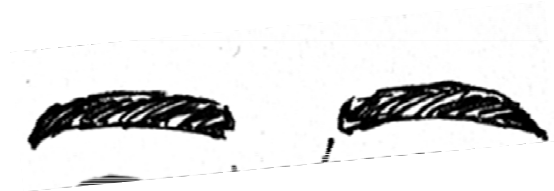
Anger



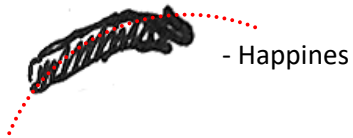
F)



Fear



G)



- Happiness



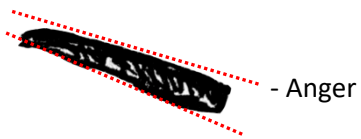
- Sadness



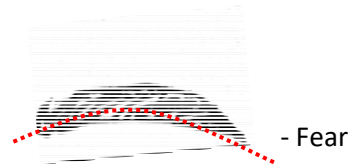
- Surprise



- Disgust



- Anger



- Fear

Mouth and chin:

A)



B)



C)



D)



Happines

E)



Sadness

F)



Anger

Gesture analysis



Touching yourself

Explanation:

If someone touches each other, we read such gestures as encouraging ourselves because of the need for support.

Touch and hug from a baby gives us a sense of support and security, hence touch is understood as the need to receive security and self-

giving it in a situation where such a gesture occurs. Such a need indicates a lack of confidence in the conversation.

Remember, a lack of confidence can be due to many different reasons, e.g. disbelief in what you say, but equally disbelief or convincing what you are saying or convincing you as the person you are talking to.

Example:

You asked your wife if she remembered to submit some important document to the office. Your wife understands that you would be furious if it turned out that she was distractedly overlooking this important thread today. So, he prefers to answer that she has folded it and as soon as possible put it tomorrow. Answering your question in the affirmative against reality, she will feel the need for support and a sense of security when answering.



Touching your nose with your fingertip

Explanation:

An increase in the level of adrenaline causes the impression of itchy nose tips

and wanting to scratch him often with your fingertips.

The increase in adrenaline levels can be interpreted as biochemical

mobilization of the body, i.e. a response to the threat.

Remember that a sense of danger can be due to many different factors. The person who lies may feel threatened that his lie will come out or that he will not be able to convince the listener to his version.

However, it can also mean that the person does not quite believe that you are buying his arguments, and therefore he feels a challenge and the need to convince you, hence his body is mobilizing at the physiological level. The sense of mobilization corresponds to the sense of threat that may result from the scenario itself of the content discussed or a complicated situation.

Example:

The person you are talking to knows that you are assessing her and knows that he can easily betray himself, therefore his body increases arousal and enters the so-called mobilization at the physiological level. Adrenaline rises, itchy nose begins. So your interlocutor begins to touch him.



Frequent touching of the neck, lips, cheeks, rubbing eyes

Explanation:

It indicates an increased level of tension and physiological stimulation. It can be evidence of experiencing strong emotional content. The constant need to touch yourself is like finding a comfortable solution for what to do with their hands.

In a stressful situation, people shabby a pen, bite their nails, desecrate paper, etc.

Remember that the common need to touch the face, neck, lips, cheeks and / or rubbing your eyes show about emotional tension and physiological stimulation. Unfortunately, this does not tell us what the reason for this tension is. This tension may come from the fact that someone is lying, but remember that tension can be the fruit of the content itself.

Example:

I asked a friend about his relationship with my friend Ula, whom he has been meeting frequently and he knows that his girlfriend Justyna is my close friend. A friend of mine tells the complex thread of last weekend, but every time he mentions Ula, he starts to feel possessed rub your eyes, scratch your neck.

It amuses me that he doesn't really see it sitting in front of me like that. What I can deduce from this is the fact that Ula's person causes a strong emotional tension in my friend.



Covering your mouth with your hand

Explanation:

A person can be focused on paying attention to their words and choosing them wisely.

If you ask your interlocutor why he is holding his hand or why he is on his lips, he will not be able to discover the actual answer. He will tell you that he is so comfortable.

However, you must understand that

he will be comfortable in this position only if it coincides with his mental state.

Remember that there is no one magic gesture that indisputably indicates that the message is falsified. However, every gesture communicates what is going on in the head, because each gesture carries on its genesis.

The need to pay attention to words may be related to falsification of the message, but it can also mean careful speech in delicate situations about the official situation. Although they will be true, the fact that the choice of words used to express the content of the message may be of considerable importance when your interlocutor speaks them is not without significance.

Example:

You ask the person about the details of the situation in which they participated. This person tries not to dig in extra people unnecessarily, so your interlocutor begins to be careful about what he says.



Frequent touching of ears

Explanation:

May testify to boredom with words heard. This gesture has the function of closing your ears to the message, music, someone's voice, words at a given moment. People will grab their ears if the content they hear causes them a sense of tension, discomfort, if they don't want to listen to something anymore.

Remember that reluctance to listen to something / someone can have as much situational and content reference. Perhaps someone wants a particular topic to "disappear from the table" because it is not in their interest to analyze the content of the topic. However, it may also be that someone is tired of rolling or listening over and over again the same - or - they don't like to listen to that person's voice. Sometimes it happens that your interlocutor closes to the sound background, and not to your conversation. However, it may also be that someone who is not by accident some topic is very handy.

Example: You talk to a friend about something that is uncomfortable for him. Because it is uncomfortable, your friend would be more likely to avoid this conversation. So he won't listen to it, but he won't affect it. So there will be some tension and a need to adapt to the situation. Then we can expect a change in body expression. There is a connection between an unconscious gesture related to playing with the ears and a mental reaction to a specific situation.



Supporting the hand with the head with the thumb with the index finger extended on the cheek

Explanation:

We can interpret active attention and the simultaneous need to support the head as waiting. We show patience when we assess the person who is talking to us and / or the content that is being spoken to us. Typically, this gesture is associated with a

negative rating. The person perceives the content, situation or speaker negatively or critically. But sometimes it is related to some small thing that you do not like, and not an assessment of the ENTIRE situation and / or person. Remember that despite the clear signal that this gesture gives you, what has created it can be multiple. Someone may be cold right now and he doesn't like it in this room. Or maybe he doesn't like what he hears? Maybe he didn't like the person? Maybe he likes the whole thing, but he didn't like a small detail? Maybe he remembered something for a while? If you have not noticed any disturbing factors, and your interlocutor suddenly took on such body expression, it most likely has to do with what or on whom at the time of its adoption he concentrated his thoughts.

Example: You tell someone about your views, and that person accepts body expression negatively. When you finish speaking, he politely claims to agree with you.

In fact, she was critical of what you were saying.



Finger on lips

Explanation:

A person may need support and look for security, you may feel uncomfortable. Touching lips brings us a sense of security. This is due to the unconditional reflexes that underlie instinct.

As an infant, you instinctively began to suck your breasts and drink milk, you felt safe then, because your hunger stress was reduced. You felt your mother's warmth if you were cold before. She

took you in your arms and you were physically protected by her. You received food. This conditioning is so strong that we later use baby pacifiers because they have a calming effect, reduce stress and bad emotions, free the child from crying. In adult life, biting nails, a pen, eyeglass tips or other things is related to the search for safety. Remember that the most important thing is how the body's expression in conversation changes. If someone generally gnaws at objects, then it has nothing to do with the conversation, because the basis for this behavior was not the interlocutor or conversation. However, if someone begins to play with the lips, touch them or touch something with them, they most likely feel a lack of comfort, a deficit in a sense of certainty and security. Stimulating the lips to some extent makes up for this deficit, acting similar to a pacifier or

breast, but no one simply does it unless there is such a need. Remember that this gesture is a reaction to the internal state of the person you are talking to.

Example: The man you talk to claims that he does not care whether you decide on his offer or not, because there are others willing. At the same time, he doesn't feel confident with what he is saying, he constantly stimulates his lips, waiting for you to agree, because he is really afraid of your decision. He cares, but he says something different to be able to put some pressure on you.



Head support

Explanation:

It means a decrease in physiological arousal, the need for support with additional falling strength in tiredness.

It may be related to general fatigue, drowsiness or boredom, i.e. experiencing an uninteresting, uninteresting situation or content.

The moment this person is for some reason she is so uninspiring for her that she must hold her falling head with something. Remember that the role he plays is more important than the gesture itself. The hand can be open or curled into a fist. While this gesture can be understood as a low level of arousal, which requires the support of the head with additional strength, we can no longer justify the reason for it. The reason for this can be a physiological or mental reason. If someone is sleepy, after a busy night and training in the gym, such body expression will appear because of this internal state. However, if you observe such behavior in the form of a change that has taken place in recent moments, you can be more likely to expect that this situation has caused it. In a situation the most important is what the person's thoughts are focused on at the moment. If you are tired of waiting for a waitress, then your conversation does not necessarily affect it. If there are no other disturbing

variables, this state may have its source in the content of the conversation or in the perception of the interlocutor.

Example:

Your supervisor is listening to your suggestion or idea. He greeted you earlier with expression of joy on his face, but over the course of the conversation he began to hold his head. Wanting to be polite, he told you that you had a nice idea and would pass it on.

Self-presentation

If someone starts to promote themselves, talks about their tendencies, e.g. "I could never do that because I am one or another man who does this and that", talks about what he did before, shows some religious pendants, pictures of his children, advertises the character of someone cool, it does not really respond to the content of the topic, but deals with in the first place promoting yourself to a positive character.

A sincere person does not think about promoting himself in the eyes of those around him in the first place, but actively talks about the subject in an ACTIVE way.

EXAMPLE:

Imagine that you just left the restaurant and I follow you, I approach you suddenly and say that there was a mistake and you did not take your rest.

How will you answer me?

You'll start by telling you how many restaurants you've eaten and never made a Misteka and give examples of how good and honest you are?

No!

You will EXPLAIN the facts with me that you took what the waiter had in the basket and you'll be sure of your point of view.

And if you have something on your conscience because you saw that they are lying next to you and you took it more generously, then when I stop you and say that there was a mistake and you did not take the rest - you will be more willing to tell me about yourself as someone good and honest, and less willingly you will be referred to content related to money.

We avoid facts when they are not on hand.

References

The workshop proposed by this chapter was inspired from the following references:

Aronson E., Akert Robin M., Wilson D. Timothy (2012). Psychologia społeczna.

Serce i umysł.

Aronson, E. (2009). Człowiek Istota Społeczna,

P. Houston, M. Floyd, S. Carnicero, D. Tennant (2015). Anatomia Kłamstwa.

Kraków,

Paul Ekman (2012). Emocje Ujawnione, Gliwice

T. Witkowski, Taszów, (2006) Psychologia Kłamstwa,

Andrew, R. J. (1963). The origin and evolution of the calls and facial expressions of the primates, *Behavior*, 20, 1-109.

Andrew, R. J. (1965). The origin of facial expressions, *Scientific American*, 213, 88-94.

A.J. Fridlund, A. J. (1994). *Human Facial Expression, An Evolutionary View*,

Dariusz Doliński, art. "Wstyd – perspektywa psychologiczna"

Cantarero, Katarzyna (2009) Psychologia Społeczna, "Wykrywanie kłamstwa w komunikacji interpersonalnej",tom 43 (11), 167–176, ISSN 1896-1800

CHAPTER 7

INTELIGÊNCIA EMOCIONAL E TOMADA DE DECISÃO NA ORIENTAÇÃO VOCACIONAL

Fátima Freitas, João Almeida & João Sancho⁷

Abstract

Neste artigo vamos abordar o conceito de emoções e suas vertentes. Depois, falaremos da orientação vocacional e respetiva tomada de decisão, para de seguida fazermos uma relação entre emoção e orientação vocacional através da inteligência emocional no processo de tomada de decisão naquele. Posteriormente, abordaremos um conjunto de instrumentos que podem ser utilizados para avaliar a inteligência emocional e a tomada de decisão, bem como expor as características desses mesmos instrumentos no que diz respeito à sua constituição psicométrica de validade e fiabilidade. É importante referir que todos os instrumentos que constituem este trabalho estão validados para a população portuguesa. Por fim, vamos apresentar uma experiência com uma colega de grupo, a qual realizou dois testes de ambas as temáticas, portanto um acerca da inteligência emocional, mais concretamente sobre a dimensão da inteligência emocional percebida – TMMS-24, e outro sobre orientação vocacional, de modo particular um que afere os interesses e gostos dos indivíduos – IPP-R, da qual retirámos breves conclusões de uma área de estudo que ainda está muito embrionária e pouco material existe para poder ser explorado.

Palavras-Chave: Inteligência Emocional, Tomada de Decisão, Orientação Vocacional, Instrumentos de avaliação.

⁷ Autor de Contacto: ssr@live.com.pt

O papel das emoções

As emoções são reações complexas desencadeadas por um estímulo externo ou pensamento e envolve diversas reações fisiológicas e sensoriais do sujeito que as experiências. São respostas que envolvem diferentes componentes, desde a resposta observável, uma excitação fisiológica, uma interpretação cognitiva e uma experiência subjetiva (Pinto, 2001).

Neste contexto, é interessante também distinguir entre emoções e sentimentos. As primeiras são orientadas para o exterior, as segundas para o interior. As emoções são inatas, ou seja, nascem connosco, nomeadamente a raiva, a alegria, a tristeza, a surpresa, o medo e a repugnância. Estas são designadas por emoções primárias. Por seu turno, os sentimentos são adquiridos, isto é, advêm da experiência e aprendizagem ao longo da história de vida do sujeito, como por exemplo a vergonha, a inveja, a simpatia, a gratidão, o desprezo e/ou o orgulho. Estes são designados por emoções secundárias (Silva, 2010).

Como é possível depreender, as emoções são fisiológicas, mas também são psicológicas, portanto aliadas ao processo cognitivo e subjetivo individual, por exemplo, quando ao visualizarmos um objeto expressamos um sorriso (experiência sensorial), causada pela imediata interpretação/lembança de esse mesmo objeto pertencer a um ente querido ausente (experiência cognitiva; Silva, 2010).

Foi nesta lógica que surgiu a hipótese do marcador somático de António Damásio, célebre português distinguido pelos seus estudos na área da neurociência. A hipótese realça que as experiências/aprendizagens que o sujeito vai tendo no seu ciclo vital, conforme são classificadas de prazerosas ou não,

vão sinalizar uma determinada reação biopsicológica que se vai refletir na sua tomada de decisão. Esta começa por ser corporal, daí somático (palavra proveniente da língua grega), mas que, derivada à sensação que causa, posteriormente é racionalizada consoante o seu resultado positivo ou negativo como um marcador ou campainha de alarme (Bechara & Damásio, 2005; Márquez, Salguero, Paíno e Alameda, 2013).

Nesta senda, esta ideia postulada pelo investigador luso veio contradizer o pensamento do ilustre filósofo moderno René Descartes que advogava que corpo e mente eram duas realidades distintas e que, por conseguinte, as reações desencadeadas pelas emoções são independentes da estrutura psíquica. Na verdade, a razão não é uma estrutura elementar, e as emoções intrusas do processo de discorrimento daquela. As emoções são elementos essenciais no funcionamento da razão, de modo peculiar no mecanismo de tomada de decisão (Bechara & Damásio, 2005; Márquez, Salguero, Paíno e Alameda, 2013).

Foi a partir de um caso paradigmático de medicina que Damásio apurou o seu pensamento. Foi o caso de Phineas Gage. Este era um encarregado de obras num terreno com o objetivo de nivelar o terreno para a construção de caminhos-de-ferro no século XIX nos EUA. O trabalho consistia em fazer um buraco nas rochas do terreno, colocar explosivos, depois encher com areia e com a ajuda de uma barra de ferro controlar a explosão da rocha. Certo dia, por um motivo de distração, Gage não colocou a areia e calcou diretamente a barra sobre a pólvora, criando uma combustão que fez disparar a barra sobre si, atravessando o seu crânio. O encarregado sobreviveu, conseguiu manter intactas as suas funções sensoriais e motoras, bem como as faculdades da memória, linguagem, raciocínio e aprendizagem. Contudo, aquele evento alterou

um pouco a sua personalidade: passou a ser menos respeitador das convenções sociais como o desrespeito e linguagem imprópria, falta de pontualidade e desleixo laboral, além de uma grande incapacidade de tomada de decisão. Foram situações que levaram ao seu despedimento e até à sua morte nunca conseguiu levar uma vida autónoma, dependendo dos seus familiares para o auxiliar. Hoje em dia, com os estudos científicos, conseguimos compreender que a parte afetada do cérebro foi o córtex pré-frontal, área responsável pelas funções executivas, como o planeamento, inibição e controlo de impulsos quer biológicos quer na conduta de preceitos e normas sociais, está associada à autoconsciência, compreensão dos demais e no processo de tomada de decisão (Tomaz & Giugliano, 1997).

Desta maneira, procedemos à introdução do segundo tema que é a orientação vocacional e o processo de tomada de decisão associada à mesma.

Orientação vocacional e o processo de tomada de decisão

No que concerne à tomada de decisão sobre a carreira, vista como um componente associado ao processo de desenvolvimento para a carreira ocorre, com ou sem tomada de consciência, em diversos aspectos e várias características, no decorrer do ensino básico. A título de exemplo, optar em inscrever-se num curso opcional de álgebra de nível avançado poderá ser uma boa escolha para a carreira de um aluno que pensa entrar num programa universitário de engenharia (Taveira & Silva, 2008).

Cada indivíduo está restringido nas suas tomadas de decisão para a carreira por causa de diversos aspectos particulares, experiências vividas e capacidades. Deste modo, podemos considerar que a expressão 'posso ser qualquer coisa que eu escolha' é falsa para quase todos os indivíduos (Taveira & Silva, 2008).

O conceito "tomada de decisão para a carreira" e "escolha profissional" é vista para muitos indivíduos de modo igual, embora envolva muito mais do que isso. Segundo Hoyt (1991), a expressão "carreira" foi determinada como a totalidade do trabalho que uma pessoa faz durante toda a sua vida, sendo assim traduzida como cada indivíduo tendo apenas uma só carreira, mas a carreira da maioria dos indivíduos inicia nos primeiros anos de vida escolar e segue até à reforma. Além disso, é composto também pelas decisões que se tem no que diz respeito ao local que se opta por viver, os princípios morais do trabalho que cada um escolhe, o tipo e quantidade de educação que cada um está preparado para fazer e o estilo de vida que opta.

A maior parte das decisões para a carreira são escolhidas pelos respetivos sujeitos, embora algumas também são escolhidas com base no

auxílio dos pais, amigos, familiares e/ou outros indivíduos considerados importantes (Taveira & Silva, 2008).

No século XX, começaram as mudanças sociais e que, por sua vez, estas mantêm-se a desenvolver a um ritmo rápido e, já no princípio do século XXI, têm atingido as relações entre educação, formação e emprego. No que se refere ao trabalho na atualidade, este requer que os trabalhadores apresentem um conjunto complexo de capacidades, incluindo conhecimentos, aptidões e comportamentos, a fim de encarar a carreira de modo eficiente (Munhoz & Melo-Silva, 2011).

Em relação à educação, esta tem uma função crucial a exercer para auxiliar os sujeitos a encararem os novos requisitos da sociedade, quer seja no âmbito do trabalho, a fim de responder às novas exigências do mercado, quer seja para o desempenho dos outros papéis que desempenham durante a vida. A escola, tida como um espaço de aprendizagem, convívio e formação, identifica-se como um lugar privilegiado para o desenvolvimento de costumes, comportamentos, princípios, pensamento crítico e capacidades (Munhoz & Melo-Silva, 2011).

De acordo com Herr (2001), ao longo do século XX, ocorreu um protesto nos Estados Unidos por alterações educacionais que diminuíssem o afastamento entre educação e vida profissional. Devido a tal descontentamento, realizou-se um movimento em que se procurava associar educação e trabalho, por meio do projeto da educação para a carreira (*career education* em inglês), começado por Sidney Marland Jr. e elaborado por Kenneth Hoyt e colaboradores (Munhoz & Melo-Silva, 2011).

Atualmente, o conceito de educação para a carreira ainda não apresenta uma concordância e a sua prática abrange diversos tipos de intervenções e em várias etapas da vida escolar. Contudo, Hoyt (2005) acha que este conceito apresenta quatro princípios cruciais na definição de educação para a carreira: o conceito ampliado de trabalho, a infusão curricular, o desenvolvimento de hábitos e atitudes de trabalho e o conceito de colaboração (Munhoz & Melo-Silva, 2011).

A definição de trabalho é ampla e compreendida como o empenho sucessivo, consciente, remunerado ou não, direcionado a elaborar vantagens socialmente admissíveis para si e/ou para os outros. Assim, nessa perspectiva, é estabelecido trabalho não só aquele remunerado, como a profissão, como também as ocupações direcionadas a diversos fins, em vários papéis e contextos durante toda a vida, como por exemplo o voluntariado, o lazer, o trabalho elaborado em casa e atividades escolares. Desta forma, o estudo é apontado como trabalho e a sala de aula como um local de trabalho, em que os professores e alunos são trabalhadores. Esta noção de trabalho e de estudo é um dos suportes fundamentais da educação para a carreira (Munhoz & Melo-Silva, 2011).

Segundo Hoyt (1995 e 2005) a educação para a carreira é encarada como uma combinação entre o processo de ensino-aprendizagem e o processo de desenvolvimento vocacional. O autor King (2007) propõe que tópicos como responsabilidade, consciência de carreira, pontualidade, habilidade de ouvir e prestar atenção, saber se avaliar e aprender com os erros necessitam de ser aprofundados quer para a aprendizagem escolar quer para o futuro desempenho na profissão escolhida (Munhoz & Melo-Silva, 2011).

No que se refere aos hábitos e atitudes em relação ao trabalho, diferentes autores alegam que começam a se desenvolver na infância. Por isso, supõe-se que os contextos em que os indivíduos estabelecem relações, como família e escola, possuem uma influência acentuada sobre o desenvolvimento da carreira (Munhoz & Melo-Silva, 2011).

Várias organizações internacionais como o UNEVOC (*International Project on Technical and Vocational Education*) e a OCDE (*Organization for Economic Cooperation and Development*) elaboraram pesquisas que salientaram a relevância da educação para a carreira em vários países da Europa, América do Norte, Austrália e Sudoeste Asiático. A educação para a carreira, de acordo com estas declarações, é cada vez mais dada, não só para auxiliar os jovens nas tomadas de decisões que suportam, mas também para favorecer os princípios da aprendizagem e do desenvolvimento da carreira durante a vida (Munhoz & Melo-Silva, 2011).

Outra autora, Königstedt (2008), alude que a inclusão de objetivos vocacionais no currículo escolar requer que a escola se reformule como estabelecimento de ensino e também relativamente ao empenho de todos os envolvidos no processo de formação global dos alunos, como, por exemplo, pais, professores, especialistas e sociedade em geral (Munhoz & Melo-Silva, 2011).

Os autores Gysbers e Lapan (2001) realizaram nos Estados Unidos um programa de orientação abrangente/compreensivo em que, para além das atividades de infusão, há uma disciplina, optativa, para os alunos que ainda necessitem de mais esclarecimento ou auxílio, dirigido por um orientador instruído. A principal preocupação é o planeamento individual do estudante para desenvolver, analisar, avaliar e reavaliar, regularmente, os seus objetivos e

planos educacionais, ocupacionais e pessoais, de modo a auxiliá-lo a ponderar sobre quem ele é provável de se tornar (Munhoz & Melo-Silva, 2011).

Por conseguinte, desenvolver um programa de educação para a carreira não quer dizer dispensar orientadores profissionais, uma vez que a sua presença quando devidamente instruída, é crucial para suporte aos professores. De acordo com Baptista e Costa (2004), compete ao orientador/psicólogo vocacional formar circunstâncias, a fim de que a educação para a carreira se realize mediante um plano de ação que supere a intervenção em etapas pontuais do desenvolvimento e, se for preciso, atender aos alunos que necessitam de atenção particular relativamente ao seu desenvolvimento pessoal ou vocacional (Munhoz & Melo-Silva, 2011).

À vista disso, a forma como a educação para a carreira é indicada no currículo define quais estudantes serão incluídos. Na Alemanha, a educação para a carreira também é ofertada no ensino superior em programas pré-vocacionais para grupos de jovens entre os 16 e os 19 anos, em cursos para adultos em contexto de novas opções de carreira e em pós-graduação (Munhoz & Melo-Silva, 2011).

As estratégias usadas nos programas de educação para a carreira diferenciam, contudo, sempre com destaque nas abordagens pedagógicas em grupos. Existem dois modelos que são os mais usados: o cognitivo, que ocorre por meio de transmissão de informações pelos professores, e o experimental, fundamentado em circunstâncias vivenciais, como dinâmicas de grupo, simulações, contacto com profissionais e visitas a instituições, fábricas, empresas ou centros de informação profissional.

No que diz respeito ao modelo cognitivo, os recursos mais usados são os impressos que sugerem o uso de instrumentos informativos sobre os estudos e as profissões, embora também existam iniciativas de se produzir instrumentos para serem desenvolvidos nas escolas, como, por exemplo, livros didáticos que visam auxiliar as atividades de educação para a carreira, como acontece em Portugal (Munhoz & Melo-Silva, 2011).

Mais um recurso usado é o sistema de elaboração de perfis (*profiling*) e o portefólio. A elaboração destes instrumentos necessita que os sujeitos desenvolvam e mantenham os registos relativamente ao desempenho escolar, planos educacionais e de carreiras, que podem iniciar nos primeiros anos escolares ou nos anos seguintes.

No que diz respeito ao modelo vivencial, este pode ser integrado no cognitivo, podem ser utilizados recursos de informática, como, por exemplo, *Real Game* e o *Blueprint for Life Work Designs* ou em módulos de tarefas vivenciais, como na técnica ADVP (Ativação do Desenvolvimento Vocacional e Pessoa).

Em países europeus é habitual e sugerido que os programas de educação para a carreira determinem ligações na área do trabalho, através da organização de experiências para auxiliar os alunos a potencializarem as suas conceções sobre a área do trabalho e dos seus interesses na área profissional. Os projetos abrangem experiências no próprio local de trabalho (*work experience*), observação de trabalho (*work shadowing*), visitas ao local de trabalho, simulações (*work simulation*) e esquema de tutoria (*mentoring*). Tais experiências são destacadas como cruciais nos programas de educação para a carreira e a sua concretização está profundamente associada ao

desenvolvimento de parcerias com a sociedade laboral (Munhoz & Melo-Silva, 2011).

A interação entre a escola e centros de orientação para a carreira e/ou informação profissional e/ou empregos é outro exemplo de promover a educação para a carreira referido na OECD. A título de exemplo, no Brasil é conhecido os CIEEs (Centros de Integração Escola-Empresa) e em Portugal a Cidade das Profissões (Munhoz & Melo-Silva, 2011).

No que se refere às opiniões dos programas de educação para a carreira, Patton (2005) declara que a maior parte dos programas necessitam de ser reestruturados relativamente a três pontos essenciais: (a) destacar as construções subjetivas que os sujeitos fazem de si mesmo, das pessoas e dos ambientes profissionais; (b) não ter como foco as carências do mercado de trabalho apenas; (c) a despeito de toda a literatura, os programas ainda apresentam a tradicional tomada de decisão de carreira apenas (Munhoz & Melo-Silva, 2011).

Segundo Irving (2010), relativamente aos programas de educação para a carreira, não têm sido debatidos temas como: a discussão e a reflexão crítica sobre o mercado de trabalho e as práticas de emprego; a consideração da carreira como uma construção sociopolítica em constante evolução; a exploração da possibilidade de carreiras alternativas e o potencial para os desafios e mudanças da situação (Munhoz & Melo-Silva, 2011).

Assim sendo, podemos concluir que educar para a carreira exige muito mais do que preparar para o trabalho ou para o mercado (Munhoz & Melo-Silva, 2011).

Relação entre inteligência emocional e tomada de decisão na orientação vocacional

Como podemos verificar o processo de tomada de decisão na orientação vocacional/carreira é um processo complexo, dinâmico, mas requer uma análise a toda uma conjuntura que vai desde os seus gostos, aptidões e competências, até à sua experiência de vida, desejos e sonhos, medos e receios que constituem o ser humano no seu todo. Com efeito, só é possível tomar um determinado caminho, executar um projeto mediante as nossas perceções agradáveis e desagradáveis que fomos construindo ao longo da vida, como já vimos com a teoria do marcador somático de Damásio. Neste sentido, para tomarmos uma decisão face às nossas escolhas profissionais é indissociável o aspeto emocional.

Foi neste contexto que surgiu os estudos sobre inteligência emocional. Partindo das inteligências múltiplas de Howard Gardner, de modo particular a inteligência interpessoal (ligada à aptidão social) e intrapessoal (conhecimento do mundo interior), surgiram autores como Goleman, Peter Salovey, David Caruso e John Mayer que difundiram este construto e lhe conferiram a importância que tem nos dias de hoje (Mayer, Caruso & Salovey, 2016; Silva, 2010).

A inteligência emocional é definida como a habilidade para identificar e controlar os próprios sentimentos e emoções, usando a informação obtida para conduzir o pensamento e a ação (Pinto, 2001).

Os autores Mayer, Caruso e Salovey (2016) referem que o uso de emoções requer um raciocínio como as restantes inteligências (como a espacial, abstrata ou verbal) e indicam que pessoas emocionalmente inteligentes

conseguem perceber emoções de forma precisa, usar as emoções de forma precisa para facilitar o ato de pensar, compreender emoções e os significados emocionais e gerir as próprias emoções e dos outros. Na verdade, estes formam os quatro pilares da inteligência emocional. Neste presente trabalho, por aconselhamento da Prof.^a Doutora Margarida Pocinho, focamo-nos no primeiro aspeto: perceber as emoções ou comumente mais conhecido por inteligência emocional percebida. Esta dimensão da inteligência emocional versa a compreensão das emoções de um modo preciso dentro de um determinado contexto sociocultural, expressar emoções de forma precisa quando desejado, identificar as próprias emoções em estados físicos, sentimentos e pensamentos, bem como a identificação nos outros através dos seus comportamentos, linguagem não verbal, tonalidade da voz, discurso, entre outros.

O nosso trabalho aborda diversos instrumentos como é depois possível verificar após esta exposição teórica com a ficha técnica de cada um, contudo por termos focado nesta vertente do construto de inteligência emocional decidimos utilizar a escala do TMMS-24 (Trait Meta-Mood Scale), a qual tem sido a mais utilizada escala de autorrelato na nossa população portuguesa para avaliar a componente intrapessoal da inteligência emocional, em particular a inteligência emocional percebida, e a escala IPP-R (Interesses e Preferências Profissionais – edição revista) que versa a temática da orientação vocacional e respetiva tomada de decisão, sendo uma das escalas mais proeminentes na área da orientação vocacional nosso país, escala essa de autorrelato, de igual forma.

Como ainda não existem fontes de literatura que se tenham debruçado sobre esta relação, decidimos fazer uma pequena experiência e testámos estes

dois instrumentos numa colega, que não teve acesso à cotação nem à forma de interpretação dos resultados, de maneira a termos uma espécie de estudo piloto sobre esta nossa ideia.

Para efeitos de tratamento, chamamos a colega de Nancy. Tem 26 anos, trabalhadora-estudante e frequenta psicologia. Realizou o teste TMMS-24, cujo teste está descrito de forma completa na secção posterior, o qual analisa 3 fatores: atenção às emoções, clareza dos sentimentos e reparação do estado emocional. No primeiro fator, obtive 25 de 40 possíveis; no segundo, obtive 31 de 40; e no terceiro obtive 34 de 40. Segundo a análise dos dados, os valores padronizados normais foram analisados de acordo com o género. Como a Nancy é do género feminino, os valores estandardizados no primeiro fator são entre 25 e 35; no segundo e terceiro fatores são entre 24 e 34. Podemos verificar que o sujeito experimental está dentro dos valores habituais para a população média. Relativamente à análise dos resultados, a Nancy demonstra ser uma pessoa que presta atenção aos seus sentimentos de forma adequada, consegue compreender de um modo transparente os seus sentimentos, bem como os dos outros e, por último, consegue ter uma reparação emocional adequada, ou seja, tem a capacidade de interromper os seus estados emocionais negativos e prolongar os positivos. Curiosamente, foi neste último, no qual teve uma pontuação mais elevada.

Quanto ao IPP-R, cujo teste também está mais pormenorizado na secção ulterior, avalia as áreas de interesse e de desinteresse do sujeito em relação ao mundo profissional. Existem 15 áreas de análise e por cada área existem 5 profissões associadas. No caso da Nancy, analisaremos apenas as áreas que mais e menos pontuou. Foram três as áreas de maior interesse: saúde, em que

de 12 pontos possíveis obteve 6; na área administrativa, financeira e comercial obteve 8 de 12; e na educação, obteve 8 de 12 também. A nível percentílico, encontra-se entre o nível 40 e 55 na área da saúde; encontra-se entre o 60 e 70 a nível administrativo, financeiro e comercial; e encontra-se entre o 40 e 60 na área da educação. As áreas que menos gosta são: informática, em que de 12 pontos possíveis obteve 0; e a expressão artística (música, representação e dança) obteve 0 de 12 também. Como é de esperar, encontra-se no percentil 1 nestas áreas.

De facto, esta pontuação vai ao encontro das suas escolhas profissionais: é estudante de psicologia da educação e trabalha numa loja de vestuário em que é encarregada de armazém em organização de mercadoria.

Com efeito, conseguimos estabelecer uma relação entre os dois testes e conseguimos constatar que a Nancy obteve maior pontuação na reparação emocional e na clareza dos sentimentos, mais do que na atenção dos sentimentos. Ainda que este último esteja dentro dos padrões normais da população, revela que é uma pessoa que investe muito na compreensão dos sentimentos quer pessoais quer interpessoais, mais do que prestar atenção às suas próprias emoções, e na procura do prolongamento de estados emocionais positivos em detrimento dos negativos, o que demonstra efetivamente uma ligação com atividades da área da saúde, onde mostrou interesse em ajudar o outro, no suprimento das suas necessidades, no diagnóstico e tratamento clínico, ainda que não demonstrasse o seu interesse em áreas médicas ou de fisioterapia. Revela também gosto por atividades educacionais e psicossociais com organização de atividades com vista ao desenvolvimento da linguagem e capacidades físicas e psíquicas dos mais novos, na criação de métodos e

estratégias que privilegiem o fomento do potencial dos jovens e orientá-los à sua autonomia, todavia mostrou interesse em atividades de reinserção social dos adultos ou em funções didáticas e pedagógicas em indivíduos com necessidades educativas especiais, tudo tarefas que desempenham os educadores, técnicos educativos e, em particular, no nosso caso, os psicólogos educacionais/escolares.

Conclusão

Com este trabalho o nosso objetivo pretendia relacionar dois temas que sempre foram muito controversos quando associados: emoção e razão, mas neste caso em particular a relação entre inteligência emocional e tomada de decisão na orientação vocacional.

É uma área que ainda não foi abordada pela comunidade científica, por isso suscitou-nos grande interesse. O nosso grupo decidiu fazer um pequeno experimento, quase de forma similar a um estudo de caso, na realização de um teste por cada temática por parte de um sujeito do nosso grupo.

Por indicação da docente, dentro do construto da inteligência emocional, procuramos a dimensão que pudesse melhorar clarificar, apurar o aspeto emocional e que pudesse constar numa escala, o que nos fez optar pela escala da TMMS-24. O sujeito experimental obteve valores normais na escala, ainda que se destacasse numa das dimensões: reparação do estado emocional. Na temática da orientação vocacional e respetiva tomada de decisão, optou-se por uma escala proeminente no nosso país que é o IPP-R, cuja escala comporta diversas áreas, onde o sujeito obteve maior pontuação nas áreas da educação, saúde e administração, áreas nas quais o sujeito atualmente exerce atividades.

A conclusão retirada é que existe uma ligação entre a inteligência emocional e tomada de decisão na orientação vocacional, uma vez que o sujeito experimental se revela como compreensivo das emoções e com tendência para procurar estados emocionais positivos em detrimento dos negativos, daí se posicionar em áreas profissionais ligadas ao desenvolvimento pessoal, saúde e bem-estar mental, à organização e gestão de mercadorias inerentes ao sector do vestuário.

Ainda que seja um experimento novo, é algo rudimentar, e de forma alguma poderemos generalizar esta conclusão, até porque foi feito uma análise de um indivíduo apenas, mas seria interessante aplicar estes instrumentos a uma amostra mais representativa para ver se as conclusões são replicáveis.

Referências

- Albuquerque, C. P., Fonseca, A., & Pereira, M. (1999). *Inventário de comportamento da criança para pais (ICCP)*.
- Bechara, A., & Damásio, A. (2005). The somatic marker hypothesis: A neural theory of economic decision. *Games and economic behavior*, 52, 336-372.
- Da Silva, J. M. T. (2005). Avaliação da carreira em contexto escolar. *Colégio interno do carvalhos*, 9(2), 379-400.
- Da Silva, J. T., Paixão, M. P., & Albuquerque, A. M. (2009). Características psicométricas da versão Portuguesa da CareerDecision Self-EfficacyScale–Short Form (CDSE–SF). *Psychologica*, (51), 27-46.
- De Figueiredo Queirós, M. M. L., Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., Carral, J. M. C., & Queirós, *Validação e fiabilidade da versão portuguesa modificada da trait meta-mood scale*.

- Ferreira Marques, J. H., & Caeiro, L. A. (1988). Inventário de desenvolvimento vocacional-Forma para estudantes universitários. *Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.*
- Jonker, C. S., & Vosloo, C. (2008). The psychometric properties of the Schutte emotional intelligence scale. *SA Journal of Industrial Psychology, 34*(2), 21-30.
- Junior, J., & Noronha, A. P. P. (2008). Parâmetros psicométricos do Mayer Salovey Caruso Emotional Intelligence Test: MSCEIT. *Psic: revista da Vetor Editora, 9*(2), 145-153.
- Márquez, M. R., Salguero, P., Paíno, S., Alameda, J. R. (2013). La hipótesis del marcador somático y su nivel de incidencia en el proceso de toma de decisiones. *Revista electrónica de metodología aplicada, 18*(1), 17-36.
- Martins, A. F. C. (2010). *Preocupações de carreira e adaptabilidade: estudo exploratório com uma amostra de candidatos a sargentos e oficiais do exército português* (Doctoral dissertation).
- Mayer, J., Caruso, D., & Salovey, P. (2016). The ability model of emotional intelligence: Principles and updates. *Emotion review, 8*(4), 290-300. DOI: 10.1177/1754073916639667
- Miguel, J. P., Silva, J. T., & Prieto, G. (2013). Career Decision Self-Efficacy Scale — Short Form: A Rasch analysis of the Portuguese version. *Journal of Vocational Behavior, 82*(2), 116–123. doi:10.1016/j.jvb.2012.12.001
- Munhoz, I. M. S., & Melo-Silva, L. L. (2011). Educação para a Carreira: concepções desenvolvimento e possibilidades no contexto brasileiro. *Revista brasileira de orientação profissional, 12*(1), 37-48.

Oliveira, Marina Cardoso de, & Coleta, Marília Ferreira Dela. (2008). Adaptação e validação da Escala Combinada de Atitudes da Maturidade de Carreira (CDA): versão para estudantes universitários. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 9(2), 45-65. Recuperado em 19 de novembro de 2019, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902008000200006&lng=pt&tlng=pt.

Pinto, A. C. (2001). *Psicologia geral*. Lisboa: Universidade aberta.

Rocha, M., & Guimarães, M. I. (2012). *Adaptation and Psychometric Properties of the Student Career Construction Inventory for a Portuguese Sample: Formative and Reflective Constructs*. *Psychological Reports*, 111(3), 845–869. doi:10.2466/03.10.11.pr0.111.6.845-869

Rodrigues, N., Rebelo, T., & Coelho, J. V. (2011). Adaptação da Escala de Inteligência Emocional de Wong e Law (WLEIS) e análise da sua estrutura factorial e fiabilidade numa amostra portuguesa. *Adaptação da Escala de Inteligência Emocional de Wong e Law (WLEIS) e análise da sua estrutura factorial e fiabilidade numa amostra portuguesa*, 55, 189-207.

Silva, M. J. M. (2010). *Inteligência emocional como factor determinante nas relações interpessoais: Emoções, expressões corporais e tomadas de decisão* (dissertação de mestrado). Universidade aberta, Lisboa.

Super, D. E. (1973). The career development inventory. *British Journal of Guidance & Counselling*, 1(2), 37–50. doi:10.1080/03069887308259350

Taveira, M. D. C., & Silva, J. T. D. (2008). *Psicologia vocacional: Perspectivas para a*

intervenção. Coimbra: Imprensa da universidade de Coimbra.

Taylor, K. M., & Betz, N. E. (1983). Applications of self-efficacy theory to the understanding and treatment of career indecision. *Journal of vocational behavior*, 22(1), 63-81.

Tomaz, C., & Giugliano, L. G. (1997). A razão das emoções: Um ensaio sobre o “Erro de Descartes”. *Estudos de psicologia*, 2.
<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-294X1997000200013>

Portefólio de Testes para avaliar a Inteligência Emocional e tomada de decisão na Orientação Vocacional

Testes para avaliar a Inteligência Emocional

Ficha Técnica:

Nome do teste: Mayer Salovey Caruso Emotional Intelligence - MSCEIT

V.2.0

Objetivo: Avaliar a Inteligência Emocional através de uma série de questões objetivas e impessoais. Testa a capacidade do indivíduo em perceber, usar e regular as suas emoções em cenários do dia-a-dia. É uma versão melhorada do MSCEIT 1.1 e do MEIS (Multi factor Emotional Intelligence Scale).

A resolução deste teste requer resolução de problemas sobre situações que envolvem emoções com o objetivo de perceber a capacidade do sujeito em se adaptar emocionalmente aos diferentes contextos.

População-alvo: 17+

Itens: 141

Formato dos itens: Escala de Likert

Método de Administração: Papel e Digital

Alpha deCronbach: 0.55 a 0.88 Demonstra associação positiva entre Inteligência Emocional e realização académica, laboral, qualidade de relações interpessoais e liderança (Mayer et al., 2003)

Fiabilidade: Através do teste-reteste o coeficiente é 0.93 na escala geral, 0.90 na área experiencial, 0.88 na área estratégica, 0.91 na Perceção de emoções,

0.79 na Facilitação do Pensamento, 0.80 na Compreensão Emocional e 0.83 na Gestão Emocional

Validado para População Portuguesa: Não há versão oficial para a população Portuguesa

Subtestes: O subteste “Faces” composto por 4 itens cada uma com 5 respostas. Nesta tarefa, os participantes são apresentados a um conjunto de faces e pede-se que respondam a qual a emoção específica que consegue identificar naquela face.

O subteste “Paisagens” consiste em 6 itens com 5 respostas. É parecido ao anterior, mas o estímulo alvo são imagens abstratas, para responder o participante deve escolher qual destes desenhos que demonstram a emoção específica.

O subteste “Sensações” consiste em 5 itens cada uma com 3 respostas possíveis. Os participantes devem fazer corresponder as sensações às emoções que elas geram.

O subteste “Facilitação” consiste em 5 itens com 3 respostas possíveis. É pedido ao participante que associe cada humor com um comportamento específico ou tarefa cognitiva.

O subteste “Mistura” consiste em 12 itens. Os participantes devem escolher que emoções podem ser combinadas para gerar uma terceira emoção.

O subteste “Transição” é composta por 20 itens, o participante deve escolher que emoções emergem devido à intensificação de outra emoção.

O subteste “Gestão de Emoções” consiste em 5 itens com 4 respostas possíveis. Os participantes devem formar um julgamento sobre qual a melhor a ação que um individuo pode tomar de forma a gerar uma determinada emoção.

O subteste “Relações Emocionais” é composto por 3 itens com 3 respostas possíveis. Pede-se aos participantes que determinem qual a ação mais eficaz para gerir os sentimentos de outra pessoa.

Validado Para População Portuguesa: Sim

Cotação: Para corrigir este teste é necessária concordância de critério ou utilizar um critério de cotação definido por especialistas. No caso da cotação por consenso as cotações mais elevadas são dadas a indivíduos com respostas semelhantes à maioria dos indivíduos que responderam ao teste, ou seja, com concordância com a amostra normativa, e os resultados são dados consoante a proporção de indivíduos que deram a mesma resposta, ou seja, o indivíduo recebe 0.70 se 70% da população der aquela resposta. Se a cotação for realizada com base nas respostas de especialistas, a resposta é correta ou errada com base no que os especialistas consideram correto ou errado, e a cotação é dada segundo a concordância entre a resposta do indivíduo e a resposta do especialista, ou seja, se 80% dos especialistas derem aquela resposta então o indivíduo receberá uma pontuação de 0.80 por aquela resposta.

Ficha Técnica

Nome do teste: Inventário de Inteligência Emocional de Bar-On, Versão para Pais e Professores

Objetivo: Avalia Inteligência Emocional, incluindo a capacidade de perceber os sentimentos, a empatia com os outros e a capacidade de se adaptar a novos ambientes e contextos. Aplicado a pais e professores com filhos/alunos com idades entre os 7 e os 18 anos.

Idade: 7 a 18 anos

Tempo de Administração: 25 a 30 minutos.

Método de Administração: Papel; digital

Formato dos Itens: Escala de Likert de quatro níveis: que vai de Nunca (1) até Sempre (4)

Itens: 60 itens divididos por cinco subescalas: **Intrapessoal** composta por as seguintes componentes: compreensão de si mesmo, assertividade, autoconceito, autorrealização e independência.

Interpessoal composta por componentes como a empatia, responsabilidade social e relação interpessoal.

Adaptabilidade composta por componentes como a prova de realidade, flexibilidade e resolução de problemas.

Gestão de stress composta por componentes como tolerância ao stress e controlo de impulsos.

Estado de ânimo geral composto por componentes como a felicidade e otimismo.

Consistência Interna: A escala total possui uma consistência interna de 0.87, a escala de adaptabilidade tem uma consistência interna de 0.86, a escala

Intrapessoal-Impressão positiva possui uma consistência de 0.83, a Escala Interpessoal tem 0.81, a escala Intrapessoal-Expressão de Emoções tem uma consistência de 0.70, e por fim, a escala Gestão de Stress tem uma consistência de 0.69

Alpha de Cronbach: Possui um valor de 0.90, que é ligeiramente superior ao valor da prova original com 0.87

Línguas Disponíveis: Inglês e Espanhol

Cotação: São somados os valores dados a cada uma da resposta dentro de cada subescala e são calculados os totais de cada uma das subescalas, depois é utilizada uma tabela com valores retirados da população normativa com os quais são comparados os valores do jovem.

Validado para População Portuguesa: Sim

Ficha Técnica

Nome do teste: TMMS-24 (Trait Meta-MoodScale)

Objetivo: Procura avaliar o metaconhecimento das emoções com recurso às ferramentas que o indivíduo utiliza para estar consciente das suas emoções e da sua capacidade de regulá-las.

Dimensões avaliadas: atenção às emoções, clareza de sentimentos e reparação de emoções.

Idade: 18+

Itens: 48

Formato de Itens: Escala de Likert de 5 pontos.

Método de Administração: Papel e Lápis, Digital

Fiabilidade: Apresentou fiabilidade após teste-reteste: na dimensão da atenção de 0.60 ($r=0.60$), de clareza de sentimentos 0.70 ($r=0.70$) e de reparação de emoções de 0.83 ($r=0.83$)

Alfa de Cronbach: 0.88

Validade para População Portuguesa: Sim

Cotação: Para cotar o fator I que é Atenção às emoções deve somar todos os itens de 1 a 8 inclusive, para obter a pontuação do Fator II que é Clareza de Sentimentos, temos que somar os itens de 9 a 16 inclusive, para obter o último fator, o Fator III que é a reparação do estado emocional somamos o item 17 ao 24. Agora para percebermos as diferenças entre os géneros no que diz respeito ao primeiro fator, uma atenção adequada para uma mulher é entre 25 e 35, enquanto para um homem é entre 22 e 32. Quanto ao segundo fator, o fator Clareza, uma clareza adequada para uma mulher é entre 24 e 34, e para um homem é entre 26 e 35. Quanto ao último fator, a reparação, uma reparação

adequada é entre 24 e 34 para mulheres, e entre 24 e 35 para homens, os restantes valores para inadequado e excelente para todos os fatores podem ser encontrados nos anexos.

Ficha Técnica:

Nome do teste: Escala de Inteligência Emocional de Wong e Law – Versão Portuguesa (WLEIS-P)

Objetivo: Instrumento de autorresposta que avalia quatro dimensões da inteligência emocional: **Regulação das próprias emoções**, que procura perceber a capacidade de regular as próprias emoções para que o sujeito tenha maior controlo emocional e transite de estados emocionais negativos para estados afetivos positivos. **Utilização das Emoções para facilitar o desempenho**, ou seja, avalia a capacidade do sujeito para gerir as suas emoções para que obtenha um melhor desempenho nas atividades em que esta envolvido. **Avaliação e expressão das emoções**, incide sobre a capacidade do sujeito em entender as suas emoções e expressá-las de forma genuína. **Avaliação e reconhecimento das emoções nos outros**, procura perceber a capacidade do indivíduo em perceber as emoções dos outros. Cada uma destas subdimensiones possui quatro itens (Rodrigues, Rebelo & Coelho, 2011).

Idades: 18 ou mais

Itens: 16 formulados na positiva

Formato dos Itens: Escala de Likert de sete níveis (Discordo Totalmente, Discordo, Discordo Levemente, Não discordo, nem concordo, Concordo levemente, Concordo e Concordo Totalmente), a versão Portuguesa possui cinco níveis que vão de Discordo Fortemente a Concordo Fortemente

Método de Administração:Papel e Digital

Alpha de Cronbach: Valor de 0.82 para a escala global, ou seja, uma boa consistência interna da escala, 0.84 para dimensão de avaliação das próprias emoções, 0.80 para a dimensão de avaliação de emoções dos outros, 0.73 para

a dimensão de Uso das emoções, e de 0.89 para a dimensão de regulação das emoções. Em suma, o instrumento apresenta uma boa consistência interna nas suas sub-dimensões.

Quanto à correlação entre as sub-dimensões: a dimensão Uso das Emoções e Regulação das Emoções têm uma correlação de 0.14, enquanto a dimensão Avaliação das Próprias Emoções e Avaliação das Emoções dos outros têm uma correlação de 0.45.

Importante referir que a versão original, a WLEIS, possui um Alpha de Cronbach de 0.96, ou seja, uma grande fiabilidade

Fiabilidade: Em vários estudos aponta uma consistência interna superior a 0.70 quer para a Escala Geral, quer para as sub-dimensões. É importante referir que a versão original deste teste apresenta uma fiabilidade de 0.96, o que representa uma fiabilidade elevada.

Validade para população Portuguesa: Sim.

Cotação: Para obter um resultado geral da Inteligência Emocional basta somar os números

Ficha técnica

Nome do teste: Teste de autorrelato da Inteligência Emocional de Schutte

Objetivo: É um teste que dá uma medida geral da Inteligência Emocional através de quatro subescalas: Percepção das Emoções, Uso das Emoções, Gestão de emoções mais relevantes e Gestão das Emoções dos outros. Avalia a Percepção, compreensão, expressão e regulação das emoções próprias e dos outros.

Idades: 16+

Número de Itens: 33 itens

Formato dos Itens: Escala de Likert com cinco níveis: Concordo Fortemente (1) a Discordo Fortemente (5)

Método de Administração: Individual e Coletiva

Fidelidade: Este teste apresenta uma consistência interna, ou seja, um alfa de Cronbach de 0.70 a 0.85.

Cotação: Este teste possui três itens: 5,28 e 33 que estão invertidos, os restantes itens são cotados normalmente sendo que se soma o total de todos os itens e obtemos uma medida geral da Inteligência Emocional do sujeito

Ficha Técnica

Nome da prova: IPP-R- Interesses e Preferências Profissionais- Edição

Revista

Objetivo: Este teste tem como objetivo avaliar os interesses e preferências profissionais de jovens, sempre com consideração pelas profissões que representam cada campo profissional e as suas principais tarefas. Permite avaliar o grau de conhecimento que os jovens têm sobre as profissões.

Idade:14+

Método de Administração: Individual e coletiva, papel e lápis

Itens:180, os itens estão divididos em duas categorias: os itens em que é preciso que o sujeito manifeste as suas preferências em relação a um conjunto de profissões, e os que precisam que o sujeito expresse as suas preferências quanto a um conjunto de tarefas e atividades.

Formato do itens:Escala de Likert com cinco níveis:: Gosto (A), Indiferente ou tenho dúvidas (B), Não Gosto (C), e Não Conheço (D).

Duração: 30 minutos

Alpha de Cronbach: Apresenta uma consistência interna elevada, as escalas do teste variam entre 0.67 e 0.96

Cotação: Para cotar é preciso somar todos os itens associados a um campo profissional e obter os totais. O campo profissional que tiver maior pontuação manifesta os interesses e preferências do aluno em questão.

Línguas Disponíveis: Espanhol e Português

Validade para População Portuguesa: Sim

Ficha Técnica

Nome do teste: Inventário de Comportamentos da Criança para Pais

(I.C.C.P)

Este teste é a versão portuguesa de um instrumento de avaliação bastante conhecido na área da psicopatologia infantil e juvenil, o “Child-Behavior Checklist”

Objetivo: Descrever e avaliar competências sociais e problemas de comportamento de crianças e adolescentes com idades compreendidas entre os 4 e os 18 anos, e como são percebidos pelos pais

Duração: 20 minutos, independentemente da escolaridade dos pais

Idade: 4 aos 18 anos

Método de Administração: Individual e coletiva

Número de itens: 140, o teste engloba duas partes: uma primeira constituída por 20 itens que dão informação sobre a quantidade e a qualidade de envolvimento do sujeito e várias atividades de interação social, desde desporto a passatempos, número de amigos entre outros.

A segunda parte é composta por 120 itens relativos a problemas de comportamento, sendo que 118 incidem sobre perturbações específicas da saúde mental infantil e juvenil, os restantes dois itens são de questão aberta e incidem sobre problemas não explicados no texto do inventário

Formato dos itens: Escala de Likert de três níveis: “Não verdadeiro” (0), “Um pouco ou por vezes verdadeiro (1) e “Muito ou quase sempre verdadeiros (2).

Alpha de Cronbach: O teste possui uma consistência interna de 0.70.

Cotação: Todos os itens são cotados numa escala de 0 a 2 consoante o comportamento ou característica em questão seja um “não verdadeiro”, “um pouco ou por vezes verdadeiro” ou “muito ou quase sempre verdadeiro”.

Existe uma cotação específica atribuída à quantidade e outra à qualidade da participação infantil em várias atividades sociais, bem como a escala escolar. Neste teste é preciso confirmar a validade das respostas dos pais, depois de validado, as cotações de 0 a 2 dadas aos 120 itens determinam o resultado total dos problemas de comportamento. Fazendo o mesmo aos itens da escola ou sintomas obtêm-se os resultados parciais que se referem às constelações comportamentais particulares.

Línguas Disponíveis: Está traduzido para, pelo menos, 33 línguas.

Testes para avaliar a Orientação Vocacional

Ficha Técnica

Nome do teste: Inventário de Percepção de Barreiras da carreira

Objetivo: Avalia as percepções dos adolescentes das atuais barreiras para o seu desenvolvimento da carreira. Destina-se a adolescentes entre o 9º e o 12º ano de escolaridade.

Itens: 74 itens estruturados em 11 escalas: a Discriminação Geral (3), Discriminação Sexual (7), Discriminação Étnica (5), Falta de Apoio (10), Saúde (5), Conflito de Papéis (15), Restrição de Oportunidades (5), Indecisão (6), Limitação na Formação (6), Falta de Confiança (7) e Falta de Interesse (5).

Idade: 14+

Método de Administração: Individual e Coletiva

Duração: 20 minutos

Alpha de Cronbach: Este teste possui uma consistência interna que foi calculada para todas as suas escalas, sendo que o seu alfa de Cronbach varia entre 0.75 e 0.92, ou seja, possui uma boa consistência interna.

Cotação: Basta somar todas as pontuações de todos os itens de cada escala e dividir pelo respetivo número total de itens dessa escala, ao obtermos uma média podemos comparar com os valores percentilícos presentes na parte III do manual e assim perceber quais são as barreiras mais esperadas pelo jovem no seu desenvolvimento de carreira.

Ficha Técnica

Nome do teste: COPS – California Occupational Preference System

Objetivo: Examina o nível de interesse do examinado em cada uma das escalas: Ocupações relacionadas com a Ciência (Profissional), Ciência (Aplicada), Tecnologia (Profissional), Tecnologia (Aplicada), Economia de Consumo, Negócios (Profissional), Negócios (Aplicado), Profissões Religiosas, Comunicação, Artes (Profissional), Artes (Aplicado), Serviços (Profissional) e Serviços (Aplicado)

Idade: 13+

Duração: 20/30 minutos

Itens: 168

Formato dos Itens: Escala de Likert de 4 níveis: Gosto muito (M), Gosto (m), Não gosto muito (N) e Não gosto mesmo nada (D).

Alpha de Cronbach: A consistência interna deste teste varia entre 0.86 e 0.92, sendo que foi calculada para todas as suas escalas referidas anteriormente. Com esta variância de consistência interna podemos considerar uma boa consistência interna

Método de Administração: Individual e Coletiva

Validado para População Portuguesa: Sim

Cotação: A cotação é realizada tendo em conta três grupos normativos: 8º-9ºano, 10º-12º e Universidade, sendo que cada um dos examinados recebe a sua cotação de habilidades em comparação com os restantes 14 “clusters” e que demonstra as suas áreas fortes e as suas áreas fracas em termos de habilidades.

Ficha Técnica

Nome do teste: Career Decision Self-Efficacy Scale-Short Form (CDSE-SF)

Objetivo: Este teste procura avaliar como é o processo de abordagem do adolescente ou adulto às tarefas de desenvolvimento vocacional. O teste possui as seguintes subescalas: Planeamento, Informação Ocupacional, Autoavaliação, Seleção de Objetivos e Resolução de Problemas.

Idade: 14+

Itens: 25

Formato dos Itens: Escala de Likert de cinco níveis: Nada Confiante (1) a Totalmente Confiante (5)

Duração: 15-20 minutos.

Alfa de Cronbach: Possui uma consistência interna total de 0.90

Validade para População Portuguesa: Sim

Cotação: Somar as pontuações de todos os itens para obter uma pontuação total deste teste, a pontuação por escala consiste na soma dos itens de cada escala. Uma pontuação alta reflete um grande nível de confiança do indivíduo para completar tarefas relacionadas com a carreira.

Ficha Técnica

Nome do teste: Inventário de Desenvolvimento Vocacional

Objetivo: Permite, ao nível da avaliação, adaptar a intervenção às necessidades dos sujeitos, e para intervenção ajuda a estimular o planeamento na carreira através de reflexão.

Idades: 14+ (Possui uma versão para alunos do 8º ano ao 12º e outra para estudantes universitários)

Número de itens: 120 divididos por cinco escalas: Planeamento da carreira, a exploração da carreira, tomada de decisão, mundo do trabalho e conhecimento da profissão preferidas

Formato dos Itens: Escala de Likert de cinco pontos: 1(A), 2(B), 3(C), 4 (D) e 5(E)

Duração: 60 minutos

Método de Administração: Papel, lápis e digital.

Alpha de Cronbach: Este teste apresenta uma consistência interna de 0.89, ou seja, uma boa consistência interna.

Validado para a População Portuguesa: Sim

Cotação: A cotação para a escala Planeamento de Carreira é a soma dos valores de cada resposta. A escala Exploração da Carreira requer a multiplicação de cada resposta por um peso específico, enquanto para a escala Tomada de Decisão é o número total de respostas certas. As escalas mundo do trabalho e conhecimento da profissão preferidas são cotadas através da soma dos valores de cada resposta.

Ficha Técnica:

Nome do teste: StudentCareerConstuctionInventory

Objetivo: Este inventário pode ser autoadministrado e possui duas escalas: A escala de Habilidade para adaptação à carreira que avalia os recursos para uma adaptação à carreira através da avaliação de cinco dimensões: Preocupações com a carreira (7 itens), controlo da carreira (6), curiosidade sobre a carreira (7), cooperação na carreira (7) e confiança na carreira (8).

A outra escala é a escala de Desenvolvimento Vocacional que avalia o uso de comportamentos adaptativos e aborda as cinco dimensões correspondentes ao desenvolvimento de tarefas: Cristalização do autoconceito (7), Exploração de Carreira (7), Tomada de Decisão na carreira (5), Habilidades e Instrumentalização (4) e por último Transição da escola para o trabalho (2)

Idades: 14+ (Foi realizada uma adaptação da escala para adolescentes e mais tarde para estudantes universitários).

Duração: 40 minutos

Itens: 60 itens divididos pelas duas escalas: 35 itens na primeira escala e 25 na segunda escala

Formato dos Itens: Escala Likert de seis pontos que vai desde “Ainda não pensei muito nisto” a “Já fiz isto”

Alpha de Cronbach: Este teste apresenta uma consistência interna que varia de pobre a aceitável (0.51 a 0.89).

Validado para a População Portuguesa: Sim

Cotação: A pontuação das subescalas é obtida através da soma de todos os itens ou através da soma da pontuação de todos os itens de ambas as subescalas.

Ficha Técnica:

Nome do teste: Inventário das Preocupações de Carreira

Objetivo: Este inventário procura abranger a carreira ao longo da vida e avaliar as preocupações do sujeito em relação a tarefas que cada fase e subfase do desenvolvimento da carreira distinguidas por Donald Super.

Identificar em que fase e subfase do desenvolvimento da carreira o sujeito está.

Idade: 18+

Duração: 45 minutos

Itens: 61, os primeiros sessenta estão divididos por doze escalas que correspondem às tarefas das subfases do desenvolvimento da carreira, os itens estão organizados em grupos de quinze e correspondem às fases da carreira:

Na **fase de exploração** o item 1 ao 5 é a **subfase Cristalizar**, do item 6 ao 10 a **subfase Especificar**, do item 11 ao 15 a **subfase Implementar**. Na **fase Estabelecimento** do item 16 ao 20 a **subfase Estabilizar**, do item 21 ao 25 correspondem à subfase consolidar e os itens 26-30 à **subfase Promover**. Na **fase de Manutenção** os itens 31-35 são da **subfase Manter**, os itens 36-40 da **subfase Atualizar** e os itens 41-45 à **subfase Inovar**. Na **fase declínio** os itens 46-50 são da **subfase desacelerar**, os itens 51-55 da **subfase Planear a Reforma** e os itens 56-60 da **subfase Reforma**. O último item, o 61, é uma questão sobre as atitudes e planos perante uma mudança de carreira.

Formato dos Itens: Escala de Likert de cinco níveis: 1 “Não preocupa muito” a 5 “Preocupa Muito”.

Alpha de Cronbach: Este inventário possui uma consistência interna situada entre os 0.83 e 0.97, ou seja, uma boa consistência interna.

Validado para a População Portuguesa: Sim

Cotação: Pontuação obtida através da soma dos valores de todos os itens, o que deve dar uma ideia sobre a fase e subfase do desenvolvimento da carreira em que o sujeito está.

Authors' Affiliations

Agnieszka Olczak, *University of Zielona Gorá.*

Andreia Santos, *University of Madeira.*

Cláudia Freitas, *University of Madeira.*

Daniel Blaszcuk, *University of Madeira through Erasmus Programme.*

Fátima Freitas, *University of Madeira.*

Hana Nápravníková, *University of Madeira through Erasmus Programme.*

Jéssica Jesus, *University of Madeira.*

Joana Moura, *University of Madeira.*

Joanna Bialczyk, *University of Madeira through Erasmus Programme.*

João Almeida, *University of Madeira.*

João Sancho, *University of Madeira.*

Mamlio Martinez Chacin, *University of Madeira/CIERL.*

Margarida Pocinho, *University of Madeira/CIERL & CinTurs.*

Marta Ferreira, *University of Madeira.*

Mónica Carvalho, *University of Madeira.*

Mónica Quintal, *University of Madeira.*

Natalie Dostálová, *University of Madeira through Erasmus Programme.*

Sofia Freitas, *University of Madeira.*

Soraia Garcês, *University of Madeira/CIERL & CinTurs.*

Wanesa Grabinska, *University of Madeira through Erasmus Programme.*



ISBN: 978-989-8805-59-1